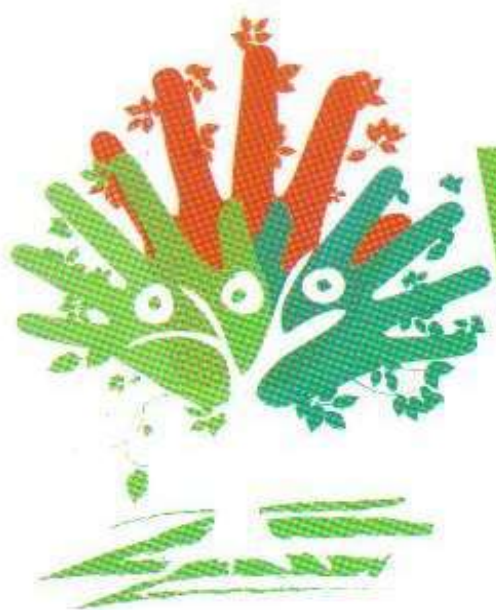




SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN(ES) PARA LA PAZ:
TERRITORIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN

18 y 19 de Septiembre de 2015

MANIZALES



Memorias – Ibagué, T. (Colombia)
Año 2015 – No. 1 – pp. 1-158
ISSN 2539-455X

RECTORES

Felipe Cesar Londoño
Universidad de Caldas

Guillermo Orlando Sierra Sierra
Universidad de Manizales

Hna. Gloria del Carmen Torres Bustamante
Universidad Católica de Manizales

Sara Victoria Alvarado
CINDE-Universidad de Manizales

Herman Muñoz Ñuño
Universidad del Tolima

Martha Lucia Núñez Rodríguez
Directora Instituto de Educación a Distancia

COMITÉ ORGANIZADOR

Ligia López Moreno
CINDE- Universidad de Manizales

Luis Hernando Amador Pineda
Coordinador de posgrados IDEAD - UT

Henry Pórtela Guarín
Universidad de Caldas

Sebastián Cano Echeverry
Universidad de Caldas

Luz Helena García García
Universidad de Manizales

Martha Lucía García Naranjo
Universidad de Manizales

Didier Andrés Ospina
Universidad Católica de Manizales

James Alexander Melenge Escudero
CINDE- Universidad de Manizales

COMITÉ CIENTÍFICO

Luis Hernando Amador Pineda
Gestión Escolar- Universidad del Tolima

Sebastián Cano Echeverri
Currículum e identidades culturales

Ligia López Moreno
Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.
CINDE Universidad de Manizales

Didier Ospina- Grupo alfa
Universidad Católica de Manizales

Martha Lucía García Naranjo
Universidad de Manizales

Luz Helena García García
Universidad de Manizales

James Melenge
CINDE – Red de educación y desarrollo humano

PARES EVALUADORES EXTERNOS

Universidad de Caldas:
Mgr. Sebastian Cano Echeverri
Juan Pablo Flores Vargas
Julio Ernesto Jiménez Betancourt
Diana Yurani Álvarez Márquez
Leydi Tatiana Marín Sánchez

Universidad de Manizales:
Luz Helena García García

CINDE-Universidad de Manizales:
Ligia Inés García Castro
Esteban Ocampo Flórez
María Inés Menjura Escobar
Jhon Fredy Orrego Noreña.
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Hernán Humberto Vargas López
Jaime Pineda Muñoz

Gladys Giraldo Montoya
Claudia María García Muñoz
Juan Manuel Castellanos
María Cristina Sánchez León
Myriam Salazar Henao
Juan Carlos Yepes Ocampo
Julian Loaiza de la Pava
Alba Inés Cano Ballesteros

Universidad del Tolima:
José Julián Ñaños Rodríguez.
Norma Luz García García.
Carlos Arturo Gamboa Bobadilla.
Mario Vera.
Marcela Flores.
Alex Silgado
Luis Hernando Amador Pineda

MESAS DE TRABAJO

No. 1: Educación(es) para la Paz: Diversidad, Lenguajes y Subjetividades
No. 2: Educación(es) para la Paz: Devenir Político de la Educación
No. 3: Educación(es) para la Paz: Entramados Educativos y Pedagógicos
No. 4: Educación(es) para la Paz: Territorios de la Complejidad
No. 5: Educación(es) para la paz: Educación(es) sin distancias

INVITADOS

Dra. Alicia Inés Villa. Universidad de la Plata – Argentina.
Dr. Mario Ramírez Orozco. “La paz sin engaños”.
Dr. German Muñoz – Cinde-Universidad de Manizales.
Dr. Mario Hernán López – Universidad de Caldas.
Dra. Sara Victoria Alvarado – Cinde-Universidad de Manizales.
Dr. Carlos Valerio Echavarría – Universidad de la Salle
Dra. Luz Helena García – Universidad de Manizales
Mgr. Alba Inés Cano – Cinde-Universidad de Manizales-
Universidad de Caldas
Mgr Mario Vera – Universidad del Tolima.
Mgr Carlos Arturo Gamboa – Universidad del Tolima.

EDICIÓN Y DISEÑO

Luis Hernando Amador Pineda
Coordinador de posgrados IDEAD - UT”.

Yeimy Johanna Marroquin Riaño
Técnico - posgrados IDEAD - UT

MEMORIAS

V Simposio Internacional de investigaciones en Educación y Ciencias Sociales
Educación(es) para la paz: Territorios para su construcción
Manizales
2015

Las opiniones contenidas en los trabajos de esta memoria no comprometen a la Red Suma Posgrados, Red De Desarrollo Humano ni al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, sino que son responsabilidad de los autores.



CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	8
2. AGENDA DEL EVENTO	9
3. CONFERENCIAS	19
• "Territorios imaginarios: actitudes de paz". Dr. Mario Ramírez Orozco.	19
• "Conflicto armado, niñez y juventud en Colombia". Dr. Germán Muñoz González.	24
• "El conflicto ambiental" Mag. Mario Vera	33
• Narrar Desde La Escuela: Un Ejercicio De La Memoria, Para La Memoria -Carlos Arturo Gamboa Bobadilla	43
4. PONENCIAS	52
Mesa 1: EDUCACION(ES) PARA LA PAZ: DEVENIR POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN	52
• Representaciones de la felicidad en universitarios de Manizales- José Faber Hernández Ortiz	52
• Sentidos De Formación Ciudadana En El Proyecto Integrador Rap Social En La IEO INEM En Santiago De Cali – Valle Del Cauca – Mónica Victoria Mosquera.	63
Mesa 2: EDUCACION(ES) PARA LA PAZ: ENTRAMADOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	77
• Círculos De Reflexión – Diálogos Para La Construcción De Subjetividades En Jóvenes - Luz Elena García García	77
Mesa 3: EDUCACION(ES) PARA LA PAZ: TERRITORIOS DE LA COMPLEJIDAD	82
• Sentidos Y Prácticas De Responsabilidad Social Universitaria En El Programa De Trabajo Social De La Universidad Del Valle Desde La Óptica De Los Estudiantes Y Docentes- Gineth Villada Guaca.	82
Mesa 4: EDUCACION(ES) PARA LA PAZ: EDUCACION(ES) SIN DISTANCIA	94
• Análisis Reflexivo En Torno A Las Políticas De Inclusión Educativa De Los Niños Con Necesidades Educativas Especiales Al Aula Regular En Las Instituciones Educativas Oficiales Del Departamento Del Quindío – Colombia - Robinson Ruíz Lozano	94
• Una Mirada De La Calidad De Vida, Desde Las Narrativas De La Niñez Del Paisaje Cultural Cafetero Colombiano.- Juan Sebastián Buitrago Villamil	112
• ¿Cómo encontrar nuevas rutas ontológicas en y desde la transdisciplinaridad? – Luis Hernando Amador Pineda y Álvaro Alexander Quiroz Hernández	122

Mesa 5: EDUCACION(ES) PARA LA PAZ: DIVERSIDAD, LENGUAJE Y SUBJETIVIDADES	126
• ¿Y Aquí Que Paso? Pasado Reciente Y Memoria Colectiva En La Construcción De Paz En Colombia. María Inés Baquero Torres • Concepciones sobre Diversidad de Docentes Afros e Indígenas - Nhora Constanza Posso Álvarez Y Lilia Alexandra Sanabria Munar. • Trayectorias vitales y capacidades de los y las jóvenes con medida de adoptabilidad del municipio de Tuluá, Valle del Cauca – Sonia Ximena Londoño.	126 135 143
5. RELATORÍA	153

1. PRESENTACIÓN

Las memorias del V Simposio Internacional de Investigaciones en Educación y Ciencias Sociales. “Educaciones para la paz: Territorios para su construcción.” Realizado el 18 y 19 de septiembre de 2015 en la ciudad de Manizales. Por la RED DE MAESTRIAS Y DOCTORADOS EN EDUCACION Y CIENCIAS SOCIALES, Constituye el reconocimiento a la producción de conocimiento y a la circulación por los escenarios de la academia en los programas de Maestría y Doctorados de la Universidad de Manizales, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Católica de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad del Tolima, Universidad Católica de Risaralda, Red de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-.

La memoria constituye la escritura en relación al tejido de pensamientos, imaginaciones y sensibilidades humanas que devienen en textos vitales. Reconoce y relieves la obra humana e inteligente del profesor investigador, quien desentraña un sujeto de formación y conocimiento, que se pregunta, se atreve y apuesta por las nuevas posibilidades de conocimiento y deja huella s en el trayecto de la vida y el territorio.

Se presentan en las memorias el programa académico del evento y las apuestas teórico-metodológicas de los ponentes del orden internacional y nacional, quienes animan con su palabra y escritura nuestro devenir político y educativo.

2. AGENDA DEL EVENTO

V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN(ES) PARA LA PAZ: *TERRITORIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN*
18 y 19 de septiembre de 2015

DESCRIPCIÓN DEL EVENTO

Este evento busca divulgar los principales avances de los procesos investigativos en cada uno de los campos problemáticos de las Maestrías y Doctorados, en torno a los cuales se construye conocimiento relacionado con los siguientes ejes de interés: Educación(es) para la paz: Diversidad, Lenguajes y Subjetividades; Educación(es) para la paz: Devenir Político de la Educación; Educación(es) para la paz: Entramados Educativos y Pedagógicos y Educación(es) para la paz: Territorios de la Complejidad. Busca generar un espacio de discusión y confrontación académica y científica, a través del cual se enriquezcan las diferentes dinámicas investigativas y docentes en las que participan los asistentes y, por último, ofrecer a todos ellos y ellas la oportunidad de compartir sus experiencias investigativas, así como otras inquietudes académicas pertinentes, con expertos de carácter nacional e internacional en cada uno de los campos de interés mencionados anteriormente.

OBJETIVOS

General

Convocar a las comunidades académicas y científicas que trabajan en el campo de la investigación en EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, al mismo tiempo, las instituciones gubernamentales (OGs) y no gubernamentales (ONGs) y la sociedad civil, con el fin de problematizar los temas de la investigación en educación que se vienen trabajando en la región, en Colombia y en América Latina, en particular sobre Educación(es) para la paz: territorios para su construcción.

Específicos

- Abrir espacios de reflexión y conceptualización sobre las diferentes visiones y perspectivas de la educación(es) para la paz: territorios en construcción. Este objetivo se logrará mediante conferencias magistrales, la organización de 4 mesas de trabajo, ponencias y paneles a partir de los cuales se generará una dinámica de interlocución entre investigadores, conferencistas invitados, instituciones de la alianza para la calidad de la educación, educadores, asociaciones y sindicatos maestros/as, observatorio de calidad de la educación superior y asistentes.
- Someter a la confrontación y a la crítica la producción investigativa realizada por los participantes de Maestrías en Educación y Ciencias Sociales de la región. Para ello los estudiantes de último semestre y egresados sustentarán sus informes de investigación ante pares nacionales e internacionales y asistentes, temas que serán ubicados en 4 mesas de trabajo.

- Fortalecer la producción investigativa y la generación de espacios de aplicación y socialización del conocimiento en educación. Lo cual lograremos a partir de nuevos vínculos de alianzas con investigadores invitados, con actores diversos de la sociedad civil y el fortalecimiento de las redes del conocimiento existentes.

JUSTIFICACIÓN DEL EVENTO

Este V Simposio de investigación en educación y ciencias sociales: Educación(es) para la paz: territorios en construcción, se viene organizando desde el año 2010, como una alternativa de movilización del pensamiento de las comunidades de educadores/as-investigadores/as que pretenden generar conocimiento sobre la calidad de la educación, en el ámbito de la educación formal y no formal y como alternativa para una educación hacia el desarrollo humano.

Bajo este entendido se pretende dar cuenta, desde cada una de las propuestas investigativas que se realizan en el marco de la Red de Maestrías y Doctorados en Educación y Ciencias Sociales, la Red de Educación y Desarrollo Humano y de los resultados de investigaciones que han realizado investigadores/as de América Latina, de aquellas perspectivas comprensivas y acciones políticas entendidas en términos de Educación(es) para la paz, desde la diversidad, los nuevos lenguajes, las subjetividades, los entramados educativos y pedagógicos, los territorios de complejidad, todos ellos en su devenir político, que permitan la emergencia de las voces de los actores educativos (niños, niñas, jóvenes, maestros/as, padres de familia, directivos educativos, etc), como sujetos que al problematizarse, movilizan sus realidades en las que coexisten y desde las cuales dotan de significados sus mundos-de-vida.

El aporte que este V simposio de investigación hace al país, muestra posibilidades de trabajo colaborativo y articulado entre Instituciones de Educación Superior, redes del conocimiento, instituciones y actores de la sociedad civil y centros de investigación, que con su dinámica investigativa, contribuyen a la reflexión de la educación como una de las principales estrategias para avanzar en el propósito de hacer de Colombia un país más digno y próspero para todos/as. En este sentido, la investigación en educación, para este escenario de apropiación social del conocimiento, se constituye en un camino posible para la promoción del cambio y la transformación.

Este Simposio se proyecta como estrategia para contribuir a los procesos del Desarrollo Educativo, cuya construcción, el País ha recuperado de manera importante con lo formulado en las nuevas políticas educativas y el Plan de Desarrollo de las actuales Administraciones.

Reconocemos que el mundo global, ha creado nuevos escenarios que representan importantes retos y desafíos a la educación. Las crisis que presentan las sociedades, las instituciones, las familias y las personas, deben ser atendidas a través de propuestas innovadoras y alternativas, en donde la investigación educativa y el desarrollo educativo innovador, ocupan un lugar significativo. Poder valorar la importancia de los resultados de investigación que circularán en este IV Simposio, aportará sin lugar a dudas, iniciativas que problematicen las prácticas educativas actuales y generen nuevas líneas de acción, para promover una educación más pertinente y relevante y en consecuencia una sociedad más justa y equitativa.

Es importante considerar, que la producción científica y académica que circulará en este escenario por efecto de los diálogos e interlocuciones entre invitados y asistentes, serán plasmados en las Memorias del Simposio. Esta producción circulará entre las comunidades de maestros/as, directivos de la educación en Colombia, alianzas por la calidad de la educación en la región e investigadores en este campo.

DIRIGIDO A

- Estudiantes y maestros/as de programas de pregrado y posgrado adscritos a Facultades de Educación o Centros de Estudios Educativos.
- Graduados/as (egresados/as) de los programas de posgrados de la Red SUMA
- Docentes, Directivos docentes e investigadores/as de las Universidades y Profesionales de la Educación y las Ciencias Sociales.
- Docentes invitados/as de Instituciones Educativas vinculados/as a la Red de Educación y Desarrollo Humano
- Invitados/as de Organizaciones Gubernamentales –OG–
- Invitados/as Organizaciones no Gubernamentales –ONG–
- Docentes y directivos de educación básica y media
- Estudiantes de las escuelas normales.

EJES TEMÁTICOS Y REDES DISCIPLINARES EDUCACIÓN(ES) PARA LA PAZ: territorios en construcción

- Educación(es) para la paz: Diversidad, Lenguajes y Subjetividades
- Educación(es) para la paz: Devenir Político de la Educación
- Educación(es) para la paz: Entramados Educativos y Pedagógicos
- Educación(es) para la paz: Territorios de la Complejidad
- Educación(es) para la paz: Educación(es) sin distancias

LUGAR Y FECHA DE REALIZACIÓN

- 18 y 19 de septiembre de 2015, Manizales.
- 18 de septiembre: en el Teatro 8 de junio de la Universidad de Caldas (de 8:00 am a 12:30 m)
- 18 de septiembre: en auditorios de la Universidad Católica en la tarde (2:00 pm a 7:00 pm)
- 19 de septiembre: en el Teatro del Multicentro Estrella de la Universidad Católica de Manizales (8:00 am a 10:00 am)
- 19 de septiembre: en auditorios de la Universidad Católica en la am (10:00 am a 12:30 pm)
- 19 de septiembre: en el Teatro del Multicentro Estrella de la Universidad Católica de Manizales (2:00 pm a 6:00 am)

AGENDA ACADÉMICA

VIERNES 18 DE SEPTIEMBRE			
HORA	EVENTO	RESPONSABLE	LUGAR
8:00 a.m.	Acto Inaugural Himnos y Banderas (Universidad de Caldas)	Rector: Felipe Cesar Londoño. Universidad de Caldas. Rector: Guillermo Orlando Sierra Sierra. Universidad de Manizales. Rector(a): Hna. Gloria del Carmen Torres Bustamante. Universidad Católica de Manizales. Director(a): Sara Victoria Alvarado. CINDE- Universidad de Manizales. Rector: Herman Muños Nungo. Universidad del Tolima. Coordinador Red: Luis Hernando Amador	Teatro 8 de Junio, Universidad de Caldas
8:30 a.m.	Conferencia Magistral: <i>"Territorios imaginarios: actitudes de paz"</i> .	Dr. Mario Ramírez Orozco.	
9:30 a.m.	Conferencia Magistral: <i>"El despliegue de la subjetividad política en los procesos de construcción de paz en la escuela"</i>	Dra. Sara Victoria Alvarado Salgado	
10:30 a.m.	Descanso		
11:00 a.m.	Conferencia Magistral: <i>"Cuando la gente no se queda quieta"</i> .	Dr. Mario Hernán López.	
12:00 m.	Almuerzo Libre		
2:00 p.m.	MESAS DE TRABAJO 1. Educación(es) para la Paz: Diversidad, Lenguajes y Subjetividades	Conferencia Inaugural de mesa <i>"Memoria y pasado reciente en la construcción de la Paz"</i> Dra. María Inés Baquero (1 hora) Coord. Gloria Clemencia Valencia. Universidad de Manizales.	Auditorio Mari Poussepin - Universidad Católica de Manizales.

	2. Educación(es) para la Paz: Devenir Político de la Educación	Conferencia Inaugural de mesa (1 hora): “Las pedagogías del silencio y las potencias del olvido en Colombia”. Dr. Jaime Pineda Muñoz Coordinadora Mesa. Claudia María García Muñoz. CINDE- Universidad de Manizales.	Auditorio Número 1 - Universidad Católica de Manizales.
	3. Educación(es) para la Paz: Entramados Educativos y Pedagógicos	Conferencia Inaugural de mesa (1 hora) “” Coord. Henry Portela Guarín y Grupo de Investigación Currículum e identidades culturales. Universidad de Caldas	Auditorio Número 3 – Universidad católica de Manizales.
	4. Educación(es) para la Paz: Territorios de la Complejidad	Conferencia Inaugural: “Jóvenes y responsabilidad social”. Dra. Olga Lucía Fernández Coord. Olga Lucía Fernández Universidad Católica de Manizales.	Auditorio Número 4 - Universidad Católica de Manizales.
	5. Educacion(es) para la paz: Educacion(es) sin distancias	Conferencia Inaugural: “El conflicto ambiental” Mag. Mario Vera Coord. Norma García y Alex Silgado Universidad del Tolima Ponencia: Robinson Ruiz Lozano Luis Hernando Amador	Auditorio N° 2 CINDE
6:00 p.m.	Cierre del día		
SABADO 19 DE SEPTIEMBRE			
HORA	EVENTO	RESPONSABLE	LUGAR
8:00 a.m.	Conferencia Magistral: “Los desafíos de la población juvenil y la inclusión educativa en la era de la cultura digital y el postconflicto”.	Dra. Alicia Inés Villa Universidad de la Plata (Argentina)	
	TALLERES		

10:00 a.m.	1. Educación y paz, apuesta ciudadana.	Mauricio Orozco Universidad Católica de Manizales.	
	2. Seminario- Taller Escuelas Itinerantes de saberes, desde la Acción Colectiva juvenil ¹	Jhon Freddy Orrego, Jaime Pineda y Germán Muñoz CINDE – Universidad de Manizales	
	3. Educación de Calidad en el marco de una Escuela para la Paz	James Melenge. CINDE – Universidad de Manizales – Red de Educación y Desarrollo Humano Alianza por la Educación	
	4. Minificción-Arte: La escuela también cuenta.	Carlos Arturo Gamboa Bobadilla. Departamento de estudios Interdisciplinarios, IDEAD, Universidad del Tolima.	
	5. Narrativas de Paz en Clave de Género.	Pastora Mira García Laura Vanesa Acevedo D. Alba Inés Cano Ballesteros Universidad de caldas	
	6. Círculos de reflexión con jóvenes: subjetividades, lenguaje y paz	Luz Helena García Universidad de Manizales	
	7. “Encuentro colectivos juveniles: Un espacio de visibilización de Alternativas de construcción de paz y de ciudadanía en el Municipio de Manizales”	Luz Yanira Quintero Giraldo Cinde Observatorio de Infancias y juventudes	
12:00 m.	Almuerzo		
2:00 p.m.	Conferencia Magistral: “Conflicto armado, niñez y juventud en Colombia”.	Dr. Germán Muñoz González.	
3:30 p.m.	Panel de Socialización y Conclusiones	Coord. Luis Hernando Amador Pineda Panelistas Dr. Mario Ramírez Orozco Dra. Alicia Inés Villa Dr. Germán Muñoz González Dr. Mario Hernán López	
4:00 p.m.	Cierra del día y del evento		

¹ Proyecto de Investigación: “Acción Colectiva Juvenil” del Programa de Investigación COLCIENCIAS “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”

INVITADOS INTERNACIONALES

Dra. Alicia Inés Villa. Universidad de la Plata – Argentina. alivilla@gmail.com

Dr. Mario Ramírez Orozco. “La paz sin engaños”.

INVITADOS NACIONALES

Dr. German Muñoz – Cinde-Universidad de Manizales.

Dr. Mario Hernán López – Universidad de Caldas.

Dra. Sara Victoria Alvarado – Cinde-Universidad de Manizales.

Dr. Carlos Valerio Echavarría – Universidad de la Salle

Dra. Luz Helena García – Universidad de Manizales

Mgr. Alba Inés Cano – Cinde-Universidad de Manizales- Universidad de Caldas

Mgr Mario Vera – Universidad del Tolima.

Mgr Carlos Arturo Gamboa – Universidad del Tolima.

Mgr. Robinson Ruiz Lozano – Universidad del Tolima

Mgr. Luis Hernando Amador – Universidad del Tolima

PARES EVALUADORES EXTERNOS UNIVERSIDADES

Universidad de Caldas:

- Mgr. Sebastián Cano Echeverri.
- Juan Pablo Flores Vargas.
- Julio Ernesto Jiménez Betancourt.
- Diana Yurani Álvarez Márquez.
- Leydi Tatiana Marín Sánchez.

Universidad de Manizales:

- Luz Helena García García.

CINDE-Universidad de Manizales:

- Ligia Inés García Castro.
- Esteban Ocampo Flórez
- María Inés Menjura Escobar
- Jhon Fredy Orrego Noreña.
- Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
- Hernán Humberto Vargas López
- Jaime Pineda Muñoz
- Gladys Giraldo Montoya
- Claudia María García Muñoz
- Juan Manuel Castellanos
- María Cristina Sánchez León
- Myriam Salazar Henao
- Juan Carlos Yepes Ocampo
- Julian Loaiza de la Pava
- Alba Inés Cano Ballesteros

Universidad del Tolima:

- José Julián Ñaños Rodríguez.
- Norma Luz García García.
- Carlos Arturo Gamboa Bobadilla.
- Mario Vera.
- Marcela Flores.
- Alex Silgado Ramos.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Se puede participar como asistente, ponente o coordinador de taller. Por cada elección se entregará certificación.

NOTA: Las ponencias que sean enviadas deben ser producto de proyectos de investigación terminados o en curso, o derivadas de reflexiones teórico-prácticas adscritas a líneas de investigación.

1. **Asistente:** Pueden interactuar en esta modalidad estudiantes, profesores y directivos debidamente inscritos en el evento. Los asistentes pueden enviar después de finalizado el Congreso sus reflexiones escritas o artículos relacionados con los temas o problemas abordados; según la profundidad del escrito o artículo podrán aplicar a una publicación especial post-congreso con ISBN, con derecho a certificación por tal concepto. Son textos de mínimo cinco páginas, con las mismas características solicitadas a ponentes y conferencistas.
2. **Ponente en mesa de trabajo:** Las ponencias en mesas de trabajo pueden girar alrededor de cualquiera de los **ejes temáticos** y **redes disciplinares**. Cada ponencia puede ser expuesta por uno o varios participantes (hasta 4), sean profesores, estudiantes, directivos o asesores de trabajo de grado, **cada uno de los cuales debe formalizar debidamente su inscripción**; el tiempo de exposición para la presentación de cada ponencia es de 20 minutos, tiempo durante el cual se debengenerar oportunidades de intercambio con el auditorio.
3. **Líder de Taller:** El tallerista desarrolla en 45 minutos la intervención del tema problema. Y en 45 minutos desarrolla problematización con los participantes.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA TIPO ARTÍCULO

La ponencia deberá oscilar entre 8 y 12 pág., siguiendo normas APA y se presenta con la siguiente estructura:

- Título
- Resumen (no mayor a 250 palabras)
- Palabras claves (entre 3 y 10)
- Introducción
- Problema de la investigación y antecedentes
- fundamentación teórica.
- Presentación del diseño metodológico
- Resultados o avances

- Conclusiones
- Bibliografía al final del artículo (Esta no se cuenta en la cantidad de páginas).

ALGUNAS GENERALIDADES

- Tipo de letra: Arial 12
- Sangría: de 5 a 7 espacios en la primera línea de cada párrafo
- Márgenes: 2.5 cm para todos los lados
- Interlineado: uno punto cinco.

ENVÍOS Y ACEPTACIÓN

- Se reciben los textos completos de ponencia o conferencia desde el día 10 de agosto al 31 de agosto de 2015
- La aceptación de ponencias se comunica el 7 de septiembre de 2015.
- Los trabajos expuestos serán incluidos en la memoria virtual con ISBN.
- Enviar a: redsumaposgrados@cinde.org.co

COMITÉ ORGANIZADOR RED SUMA DE POSTGRADOS

INTEGRANTES				INSTITUCIÓN/ORGANIZACIÓN
López	Moreno	Ligia		Maestría en Educación y Desarrollo Humano Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales
llopezmoreno@hotmail.com Tel: 3113390657				
Amador	Pineda	Luis	Hernando	Coordinador de la Red suma maestrías y doctorados en educación y ciencias sociales y humanas. Coordinador de posgrados IDEAD - Universidad del Tolima
hamadorp@ut.edu.co Tel: 3116480429 – 3208309504				
Pórtela	Guarín	Henry		Maestría en educación Universidad de Caldas
henry.portela@ucaldas.edu.co Tel: 3113909415				
Cano	Echeverry	Sebastián		Maestría en educación Universidad de Caldas
sebastian.cano@ucaldas.edu.co Tel: 3103972351				
García	García	Luz	Elena	Maestría en Gestión ambiental - Universidad de Manizales
luzeg@umanizales.edu.co Tel: 3184503466				
García	Naranjo	Martha	Lucía	Coordinación Maestrías en Educación Universidad de Manizales
marthalgm@umanizales.edu.co Tel: 3217601956				

Ospina Didier Andrés maestriaeducacion@ucm.edu.co Tel: 3105923327	Director de la maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales
Cardona González Silvio scardonag@hotmail.com Tel: 3105471185	Convenio Universidad Católica de Manizales - ESAP Territorial Caldas
Melenge Escudero James Alexander jmelenge@cinde.org.co Tel: 3006966441 – 3016234388	Red de Educación y Desarrollo humano Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales

COMITÉ CIENTÍFICO

Este comité está conformado por un equipo interdisciplinario especializado en los ejes temáticos propuestos en el Simposio, cuentan con experiencia académico-investigativa certificada y se encuentran adscritos a importantes grupos de investigación, ellos son:

NOMBRE DEL INVESTIGADOR	GRUPO DE INVESTIGACIÓN
Luis Hernando Amador Pineda	Gestión Escolar- Universidad del Tolima
Sebastián Cano Echeverri	Currículum e identidades culturales
Ligia López Moreno	Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud. CINDE Universidad de Manizales
Didier Ospina	Grupo alfa – Universidad Católica de Manizales
Martha Lucía García Naranjo	Universidad de Manizales
Luz Helena García García	Universidad de Manizales
James Melenge	CINDE – Red de educación y desarrollo humano

INVERSIÓN

Participantes maestrías en educación de la RED-SUMA de posgrados. Sin costo

Participantes otras instituciones. Valor: \$100.000.00, previa inscripción.

CERTIFICACIÓN

Certificación virtual del Simposio (Cada Maestría debe garantizar el listado de estudiantes).

INFORMES

Correos electrónicos: luishamador@cinde.org.co sebastian.cano@ucaldas.edu.coscardonag@hotmail.com luzeg@umanizales.edu.co llopezmoreno@hotmail.com jmelenge@cinde.org.co henry.portela@ucaldas.edu.co daospina@ucm.edu.co marthalgn@umanizales.edu.co	Teléfonos: 3116480479 3103972351 3105471185 3184503466 3113390657 3006966441 3113909415 3105923327
--	---

3. CONFERENCIAS

TERRITORIOS IMAGINARIOS: ACTITUDES DE PAZ

Dr. Mario Ramírez Orozco²

Empiezo por contarles que venir aquí no es tarea fácil, sobre todo porque tengo conciencia de los vacíos de saberes inmediatos de una territorialidad “real”, que aunque me acompañó siempre desde la nostalgia, me fue esquivando por casi treinta años después de estar fuera de este país, muy lejos. Por fortuna sé que ahora estoy frente a una oportunidad valiosa y excepcional, por la generosidad de quienes me han invitado y a quienes agradezco, para compartir algunas palabras. Además, estoy conmovido por una mezcla de sensaciones; por una parte, por la alegría de estar con ustedes, querida audiencia universitaria; y por otra, por el recuerdo triste que me llega de estar en el territorio de mis raíces, las de Camilo Ramírez Villegas mi padre, y en donde por una de las tantas violencias que azotan este país salió casi toda mi familia paterna despojada de muchas vidas y de sus tierras de colonización, para nunca querer volver, porque el dolor era mucho y el malestar de la injusticia y de la indiferencia nunca se curó.

Mi intención es utilizar este contexto para presentar algunas variables espaciales, de territorio, sin el apego a la supuesta rigurosidad teórica, porque me interesa más indagar en la relación con la imaginación de ustedes, de nosotros, en un ambiente cercano a una paz posible. Por ello, me excuso por no traer referencias directas de la imaginación social de Cornelius Castoriadis, de los imaginarios de Charles Taylor o de los territorios dislocados de la globalización, no tanto porque sea una tarea complicada, que lo es, sino porque me interesa traer unas palabras abiertas y propias.

Por ello, aunque mi cometido es denunciar me interesa más, siguiendo al estimable Paulo Freire, suplir la necesidad principal en estos momentos, la que nos exige también anunciar, ser propositivos. En esa lógica entender que el territorio necesita de varios significados, y superar la idea vigente hasta hace poco tiempo, que asume que el territorio sólo es físico, un escenario concreto, visible en un mapa y comprobable en sus recorridos. Asimismo, que por pura fuerza gravitatoria, los humanos estamos atados a un territorio del que sólo nos desprendemos con la muerte.

Descubrí luego que somos nosotros quienes estamos atados a esa sombra, a ese territorio, con gran fuerza, incluso sin saberlo, algo que se explica por el apego a lo conocido y seguro, o por el terrible miedo al desarraigo. También, claro, por la necesidad de pertenencia o por el sentimiento de regreso al espacio perdido o arrebatado.

² Profesor Asociado, Coordinador de la LÍNEA EN EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD en la UNIVERSIDAD DE LA SALLE, Colombia.

Además, con los años, a través de las experiencias desplazadas, sentí que me ataba de manera afectiva por una imagen, por una canción, por unas palabras, a otros territorios que nunca fueron propios así lo quisiéramos o los que creamos en sueños, muchas veces etéreos, paralelos o inventados.

Lástima que ese vínculo no se quedara sólo en el plano sensorial, pues la historia se encargó de demostrarme que las convulsiones políticas, económicas y sociales tienen la fuerza suficiente para sacar a la gente de sus territorios físicos; pero también de los mentales. En otros términos, el territorio era para mí como la sombra del mediodía, la que todos pisamos, la que nos acompaña todo el tiempo y la que, a lo mejor, sólo de noche dejaba descansar.

Y también quiero advertir que al referirme a territorios imaginarios no lo hago en el sentido escapista de la imaginación, más bien presento los espacios imaginados en su acepción creadora, los que se quieren imponer de manera concreta sobre aquellos escenarios que perturban por su incapacidad de satisfacer nuestras necesidades y aspiraciones. Y para ello, es ineludible desarrollar actitudes que intervengan en la conformación de nuevos imaginarios que inciten de manera efectiva en la transformación del lugar en el que habitamos.

Algo que me lleva al territorio de la razón, el que permite reflexionar con Hannah Arendt sobre la banalidad del mal, del buen funcionario, del buen soldado, del buen vecino. Ese ciudadano común que se ocupa del mal ordinario, del cotidiano, para justificarlo con el deber que se cumple. Un territorio político del hombre que pierde su humanidad y que nunca se siente responsable porque aniquiló su moral. Un territorio dominado por varias décadas por esa terrible enfermedad del alma que también mata en Colombia, la indiferencia.

Y es en ese difícil lugar social, en el que se tendrá que actuar con la inteligencia del compromiso desde la ética y la valoración de la dignidad propia y de todos los semejantes. Todos valorados como iguales. Aceptar que toda conquista pasa por la confrontación entre el espacio que queremos ocupar, pero que ya está ocupado por la desigualdad que se expresa en la privatización de las oportunidades. Asumir que la supervivencia en un territorio que niega la posibilidad de imaginar, es malvivir con la poca dignidad que tiene el cobarde, por ello es necesario aprender que la paz es un bien necesario en su conjunto, a pesar de que, como dice Bobbio, nunca es suficiente y mucho menos absoluta.

Pero tiene que ser una paz sin engaños ni truculencias. En donde se distinga, por ejemplo, la diferencia entre un Proceso de paz, un Proceso de guerra y el Punto final. Traigo este debate porque estos tópicos se tratan sin mayor conocimiento o mala fe. Se confunden, casi con seguridad con la intención política de manipular o confundir a la opinión general, los procesos de guerra de Núremberg, Tokio, la antigua Yugoslavia, el Congo o Sudán, para citar algunos, crearon tribunales de guerra en los que se condenaron a los principales líderes de los movimientos o grupos armados que fueron derrotados. Solo se juzga a quien se derrota.

Al mismo tiempo, revolviendo los asuntos, se habla sin seriedad de los Punto final de la impunidad que firmaron las dictaduras latinoamericanas del Cono Sur para exonerar de responsabilidad judicial y política a sus propios líderes y ejecutores del terror. Mientras que se abrevia o se comentan de pasada los procesos de paz de Angola, Centroamérica, Irlanda, Mozambique, Suráfrica, Timor Oriental, entre otros, en los que nadie fue derrotado, por eso no se nombraron

tribunales y la negociación mantuvo siempre en pie de igualdad, a pesar de diferencias notables y comprensibles, y por lo tanto no hubo sanción judicial para nadie. Las responsabilidades políticas fueron asumidas por las dos o tres partes negociadoras, se impulsaron prácticas de verdadera reconciliación social. El perdón siguió a la verdad y se pactaron acuerdos incluyentes que pensaron un futuro inmediato, aunque nada fácil, de salida política a la guerra.

También quiero señalar que, en relación al territorio de la desigualdad, es perentorio promover un territorio de equilibrio social. Empezar con un debate franco y valiente para que se exija responsabilidad moral, política y, si es el caso, judicial, a los culpables de reproducir una sociedad de nepotismo y privatización de las oportunidades. En donde los salarios públicos, pero también los privados, no sean tan escandalosamente desiguales. En donde sea un delito, por lo menos moral que una persona pueda acumular capitales descomunales, mientras la mayoría de la población padece la pobreza extrema.

Traer a cuento que el llamado patrimonio territorial de Colombia está híper concentrado en muy pocos, como lo evidencia el reciente censo agropecuario, lejos del slogan demagógico del DANE, el de “Hay campo para todos”. Y al que hay exigir que se convierta en política real; pero para eso hay que democratizar la tierra y su obligación social como dicta la Constitución Política. Porque la suma de territorios perdidos o inalcanzables genera violencia.

La mayoría de derechos emanan del derecho a la tierra, pero también del acceso al trabajo en condiciones de dignidad, por ello el espacio laboral es importante, pues “sin puesto”, estamos sin lugar, sin territorio que nos ayude a realizarnos para satisfacer las demandas de dignidad de una vida con calidad, como lo consagra la Convención de San José de Costa Rica. En la que sea más importante la vida de un niño que la ganancia de una empresa de salud. En el que la clase política no tenga salarios y la política se entendida como un servicio social no como un negocio. En donde la educación sea la prioridad y la que todos tengan derecho a una vejez protegida por el Estado. Y, pregunto: ¿Cuál es el miedo a proponer un territorio así?

Y es en ese contexto de esperanzas, este lugar, como territorio de saberes, que quiero abordar lo que desde mi perspectiva se padece en el ámbito educativo de hoy, el que tiene la puerta del aula cerrada con candado, como una jaula. Algo que empieza desde antes del ciclo básico y se repite hasta los niveles de posgrado. En un hacer que si lo han querido cambiar desde arriba, desde lo institucional, trasplanta con sumisión acrítica las exigencias de entidades internacionales como la OCDE, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional o los modelos exitosos de países de ingresos o satisfactores sociales que por aquí se desconocen, las que no toman en cuenta los parámetros de realidad nuestros o apenas para la vana ilusión de subir algo en los rankings internacionales, en donde todo saber es medible, más cercano a la econometría que a la generación y gestión eficaz del conocimiento.

En el vínculo de la educación para la paz implica “ocupar” un territorio, en algo similar al imaginado por los utopistas, con la esperanza de los que quieren y necesitan una transformación. En primer lugar individual, para de allí partir al territorio de la transformación de otros, de la de todos. Para atribuir otros sentidos, pasar del territorio cerrado de la educación actual a un territorio abierto, sin puertas, en el que no exista la posibilidad de salir o entrar.

Un territorio sin límites que libera de la terrible sensación del desarraigo. En simples palabras, un territorio de paz. Y aunque se refiere a un espacio limitado a los vaivenes de factores políticos que escapan a la simple voluntad de paz y que exigen algo más trascendente, la voluntad de cambio. Y que no podrá conquistarse si no se asume en un territorio en el que la ética y su responsabilidad proporcione un hacer distinto a la reacción violenta de la frustración.

Y es que con una educación del siglo XI, del siglo XV, se quiere responder a las exigencias del siglo XXI. En la que estudiante aprendiz llevado por el docente magistral se adentra en una esotérica que niega las posibilidades de lo concreto. En la que sin importar el nivel infantiliza (in fāri sin voz) al estudiante, le quita la posibilidad de exponer su experiencia. Una educación silenciosa en la que de 900 horas de clases semestrales un estudiante promedio sólo habla un poco más de una hora. Una educación o, mejor dicho, una mala educación que ensalza la astucia en oposición a la inteligencia, en donde el éxito económico es la meta. Y en donde ser feliz no es importante. Es más, en la que la felicidad sin agresión del que cumple su deber ciudadano nunca es valorada. La que produce una esquizofrenia entre lo que se aprende y lo que se vive, con supremacía de lo inútil.

Un modelo saturado de información pero con muy pocos conocimientos útiles, como debe ser. Disculpen que insista, pero es un territorio en el que la inteligencia no encuentra su lugar, donde domina la repetición. Donde el memorioso presume de sabio. Educación de discursos prestados. En la que no se piensa porque no se necesita, a lo mejor porque la textocracia entendida como el poder dictatorial del texto académico, facilita que el discurso vacío se llene con textos ajenos. Se dice lo de los otros porque no se tiene nada que decir. Se piensa lo de los otros porque no se reflexiona la realidad propia.

La misma educación que en sus niveles superiores es una simulación cientifista, nunca científica, acordada para ambientes académicos de periferia en las que no se produce pensamiento ni conocimiento propio. Le falta contexto, ese territorio inmediato en donde habita la evidencia empírica que tenemos que razonar, que teorizar. En la que hay ausencia de ambientes académicos de conocimiento polémico, de ideas en borrador, y más bien se padece la contradicción, que en la medida en la dicha comunidad universitaria se hace más numerosa, y presume de ganar más puntos en los medidores oficiales, se atomiza y pierde la esencia del debate en profundidad. Pero quiero aclarar, ni más faltaba, que esto fuera la negación de la tradición de saberes, lo que se reprocha aquí es su uso indebido y abusivo. Los autores y las teorías como acervo que informa de una historia específica en cada disciplina de saber son un insumo de conocimiento, pero nunca el conocimiento. Es el diálogo crítico y exigente de esas lecturas en su confrontan con las evidencias y saberes del territorio que se habita las que permiten que surja un conocimiento acorde con las necesidades propias.

Por ello, quiero llamar la atención, sobre la ausencia en este territorio del desarrollo del pensamiento argumentado bajo premisas auténticas, por lo menos propias. Como decía al principio, en una especie de aula-jaula que cierra su puerta a los saberes cercanos y contemporáneos. Algo así como un concurso de “Yo me llamo” en donde lo importante es que el docente, como muestra de una excelente imitación, se preste las palabras, el tono o el estilo de cualquiera de los gurús de cada disciplina, que entre más lejanos y de nombres raros serán mejor valorados.

El aula universitaria cierra su puerta a los saberes cercanos y contemporáneos. Por ello, quiero llamar la atención, sobre la ausencia de una universidad verdadera, en la que no es posible el

pensamiento argumentado y polémico, en el que “salirse del tema” no es permitido, y en la que prevalece una tradición que para ser benévolo se puede entender como una terrible y preocupante falta de imaginación.

Esto a pesar, estoy seguro, de que una gran mayoría lo considera una tragedia cotidiana para el docente. Pero sobre todo, para unas universidades que a pesar de su nombre no profesan la universalidad que nace de la esencia de tocar la realidad local, la más cercana para confrontarla con los saberes y tradiciones del conocimiento universal. Y es que en estas universidades o simulación de ellas, se sufre casi sin excepción porque no son un territorio al que se llega para pensar sino para estar ocupados, para cumplir unas tareas distantes de sus verdaderas preocupaciones cognitivas y científicas. Por su parte, el estudiante se adentra en una rigidez disciplinaria documental que niega las posibilidades de lo concreto.

Por fortuna, luego de este inventario, hay que decir con esperanza que después de los inviernos llega siempre una primavera, para que se trabaje con los jóvenes para tengan ideas jóvenes, audaces, que se abran a la posibilidad de lo realizable. Salir así de ese territorio prisión que es la ignorancia o el saber inútil en el que continúan encerrados millones de personas en todos los continentes, que ata como servidumbre.

Por eso, el gran reto es pensar en borrador para poner en debate nuevas ideas y perspectivas. Asumir con ellos la necesaria restructuración de la conciencia. Trascender el aula para llegar a la idea imaginada para sobreponerse de forma dialéctica a la tensión entre una verdad polémica y su debate. Liberar a la educación de la teología del éxito, en la del Dios del mercado. La que educa para la astucia no para la inteligencia.

Quiero terminar con la sana intención de proponer que trabajemos juntos en la búsqueda de verdades polémicas, bajo el ideario colectivo propio que ponga en limpio nuestros conocimientos para confrontar la idea fatalista y equivocada, en la que pareciera que no existe la capacidad de generar nuevos paradigmas acordes al siglo XXI y al territorio latinoamericano que, para fortuna de los más jóvenes, tenemos que confrontar con nuevos saberes y actitudes para que desdibujen sus linderos y se abran con una educación que se critica para ser crítica y eficaz a estos tiempos y en este territorio al entendimiento de las posibilidades de una verdadera utopía colombiana de vivir en paz.

Muchas gracias

CONFLICTO ARMADO, NIÑEZ Y JUVENTUD EN COLOMBIA

Germán Muñoz González

En la línea Jóvenes, Culturas y Poderes (de la cual hago parte) hemos estado recientemente interesados en debates y temas de investigación relacionados con dos grandes categorías que son importantes hoy en el mundo entero y en particular en América Latina y en Colombia, por supuesto. Las dos categorías son necropolítica y juvenicidio. No hablamos de infanticidio, porque hemos asumido que la “condición juvenil” se aparta de la variable etaria para leer este segmento poblacional. Vemos los temas relacionados con niñez y juventud articulados. En Colombia y en la región latinoamericana, hablamos del impacto de la violencia sobre niños, niñas, adolescentes y jóvenes agrupados en las dos categorías mencionadas.

1. *El conflicto armado en Colombia y el impacto que tiene sobre los niños, los adolescentes y la población general.*

Cuando hablamos de Colombia y del tema de la guerra, del conflicto armado, estamos hablando de una larga historia de un poco más de sesenta años, que tiene antecedentes, por razones muy diversas, principalmente la lucha por la tierra. Otras causas más recientes, desde los años setenta del siglo pasado, han sido la irrupción del narcotráfico y posteriormente del paramilitarismo... así como la pobreza, la precariedad, la situación de injusticia y el lugar que el Estado ha ocupado en este conflicto armado, pues de diversas maneras influyen y afectan directamente a toda la población, pero de manera particular a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La guerra ha afectado a hombres y mujeres, ha traumatizado y dañado a las familias y las comunidades, y sigue siendo parte de la vida de la comunidad nacional, aunque estamos en un proceso de negociación de paz en la Habana, en donde se encuentran sentados en una mesa de negociación la guerrilla de las FARC y el gobierno nacional, a través de los representantes nombrados para hacer esta negociación. Ya dura cerca de tres años la negociación, no ha concluido, se encuentra en un momento crítico, hay avances significativos, pero hay muchas fuerzas oscuras de la economía y la política nacional que no están interesados en que se concluya exitosamente el proceso.

Las huellas de la guerra han sido muy destructivas, pero entre los más vulnerables está la población civil, específicamente niñas y niños, quienes han recibido el daño y las consecuencias según edades, experiencias vividas, condiciones del entorno. Hay que decir que la guerra en Colombia ha causado la muerte de miles de niños y niñas, algunos en las masacres, otros en los enfrentamientos entre sectores armados. Los niños y niñas han fallecido además por causa de campos minados, por incursiones y ataques en sus pueblos, han sido víctimas de casi todas las modalidades de violencia. Digamos que cerca de dos millones y medio de menores de edad han sido desplazados; setenta mil han sido víctimas de violencia sexual, desaparición forzada, homicidios, minas antipersonas y reclutamiento forzoso en las filas de la guerrilla y paramilitares.

Han experimentado la violencia de manera dramática y cruda, porque han sido testigos de hechos atroces como el asesinato y tortura de padres, madres, familiares y vecinos, quema y destrucción de sus hogares, sus animales, sus objetos personales. Han quedado con marcas permanentes en sus cuerpos, amputación de sus miembros por minas antipersonas; han sufrido abuso sexual, tortura, reclutamiento ilícito, entrenamiento para la guerra por parte de los grupos armados; han sido reclutados por esos grupos armados, entregados en crianza a las familias de sus captores, arrancados de sus familias y comunidades; y, quienes han sobrevivido huyen de la guerra en condición de desplazamiento forzado. Todo lo anterior, es parte de una historia que todavía hoy se mantiene en muchos territorios del país.

2. La cuestión de desplazamiento forzado en Colombia

El desplazamiento forzado ha afectado a cerca de cinco millones de colombianos que han vivido esta grave situación; quienes lo han sufrido abandonan todo: sus casas, sus amigos, su historia, su biografía, etc.; cerca del sesenta por ciento son menores de dieciocho años. Es una situación muy grave que igualmente se presenta en ciudades, no solamente en los territorios periféricos o las zonas rurales. Dentro de las ciudades permanentemente se vive también desplazamiento forzado, porque cuando llegan estos desplazados campesinos e indígenas a las ciudades, no encuentran acogida, no encuentran atención, no hay programas coherentes ni políticas públicas estructuradas para atenderlos, y en los barrios periféricos en donde se asientan, igualmente siguen recibiendo el hostigamiento de fuerzas armadas de diferentes tipos que consideran que estos desplazados, si huyeron, debieron ser parte de algún grupo armado y siguen siendo señalados y discriminados.

Cuando los niños desplazados van a los colegios y se ubican allí son identificados como hijos de desplazados, sufren igualmente ese señalamiento. Es una situación que no ha terminado de ser parte de la vida nacional y aunque existe la Unidad de restitución de tierras y de atención a víctimas por parte del gobierno de Santos, no es claro que puedan recibir finalmente de nuevo las tierras que les fueron arrebatadas, porque existen muchos intereses de por medio y cuando los campesinos vuelven a sus tierras, existe la posibilidad de ser nuevamente victimizados por quienes se apoderaron ilícitamente de sus tierras.

Impactos directos del desplazamiento en niños, niñas y adolescentes son el desarraigo, el deterioro de su calidad de vida, el hacinamiento, el hambre, el encierro en los lugares en donde se establecen de forma precaria, porque la vida en las ciudades los confronta con muchas humillaciones, exclusiones, discriminaciones raciales, étnicas, de clase... Basta señalar las burlas por el origen étnico, por el color de piel, por los rasgos campesinos, por sus modos de hablar, todo lo cual implica humillaciones en situaciones que son generalmente de extrema pobreza. Lo anterior repercute en la identidad, en la autoestima de niños, niñas, y adolescentes, en el desarrollo de sus personalidades que se encuentran en proceso de formación. Sin duda, se trata de hechos con gran resonancia en la vida del país que, sin embargo, no parecen ser objeto de atención integral y profunda. La salud mental de la población colombiana se encuentra muy deteriorada

No conozco un plan para enfrentar el principal problema del posconflicto que consiste, ni más ni menos, en curar la salud mental de los colombianos afectados por la guerra, los cuales superan los ocho millones.

Según un informe sobre “Las heridas mentales del desplazamiento”, escrito por Natalia Gómez, más de seis millones “han guardado sufrimientos o lidiado con abandonos y desarraigos por ocho, diez o 15 años, tras haber sido desplazados por guerrilleros, paramilitares y por los enfrentamientos con la Fuerza Pública”.

Pero por lo menos dos millones más son dolientes cercanos de los muertos y desaparecidos durante estos 50 años de guerra. Es decir que, cerca de ocho millones de colombianos deberían ser tratados psicológicamente por secuelas del conflicto armado.

Y, en este oscuro panorama, que afecta más de 10% del total de la población colombiana, al menos 12% son menores de 17 años, que sufren ansiedad, o depresión, o trastorno bipolar, o psicosis, o esquizofrenia, es decir, que muchos se acercan a la locura. Es urgente “una política de salud mental, justicia y memoria”.

Necesitamos aportes de expertos en psicología social de la guerra y superación de conflictos armados, que nos ayuden a asumir el diálogo entre enemigos: cómo abordar los conflictos y memorias de dolor que deja la guerra, la depresión y el duelo en casos de difícil curación, como el de la cruel barbarie que hemos conocido por tan largo tiempo.

¿En qué territorios se ubica el conflicto armado? La guerra con todas las implicaciones de violencia permanente, bombardeos, situaciones de persecución, enfrentamientos en las cuales la población civil se encuentra en medio del fuego, más frecuentemente se presenta, en zonas periféricas alejadas de las grandes ciudades. Se ha dicho que en Colombia la mitad del territorio, es decir, el sur de Colombia, ha sido de tiempo atrás territorio guerrillero y el norte del país, prácticamente la otra mitad, ha sido territorio de paramilitares, es decir, de ejércitos de contingencia, muchas veces auspiciados por grandes terratenientes e incluso, por el mismo Estado, en franca convivencia con sus acciones violentas. Así es que no existe una única franja del territorio en la cual la guerra tenga lugar, porque tiene lugar en casi todo el territorio nacional y dentro de las ciudades existen igualmente disputas territoriales. En general, las consecuencias del conflicto armado afectan a la totalidad del país.

En ciudades como Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla o Cartagena, el conflicto armado parece camuflarse en territorios en disputa, donde vive población de bajos recursos. De hecho esta franja de protección urbana prácticamente se encuentra al margen del conflicto armado, porque además no lo quiere ver; pero es un conflicto que afecta transversalmente la totalidad de la vida nacional.

3. El “juvenicidio” y la responsabilidad penal de los jóvenes

Es importante señalar que el gobierno Santos nace en clara continuidad con el gobierno anterior, es decir, el gobierno Uribe. La reelección de Uribe se montó supuestamente para terminar de ‘pacificar’ al país. La confrontación armada continuó con niveles más o menos iguales, la guerra no disminuyó significativamente. A finales del siglo pasado la violencia había llegado a extremos muy graves y con el Plan Colombia, con el apoyo de Estados Unidos, llegó a ser una guerra con armamento mucho más pesado, y tecnología sofisticada.. Recordemos que Santos fue Ministro de Defensa en el gobierno Uribe.

Sin embargo, la bandera del gobierno Santos ha sido el tema de la paz o de la negociación del conflicto armado en la mesa de la Habana. Esta negociación inicialmente se hace sin presencia de los

actores de la sociedad civil, solamente algunos, casi en forma secreta. Poco a poco se ha ido abriendo el espacio de la negociación, ha ganado legitimidad en la sociedad colombiana y, hoy, se respira cierto aire de optimismo y se espera concluir la negociación en los próximos meses con acuerdos acerca de temas muy complejos, como participación política de los insurgentes, reparación de víctimas, política de tierras, cese bilateral del fuego...

Qué pasa entonces en medio de esta situación con los niños, niñas y jóvenes? El nuevo Ministro de Defensa ha desempolvado asuntos espinosos como el tema de la responsabilidad de los militares en los llamados “falsos positivos”.

Este último está ligado al juvenicidio –tema de mi interés investigativo-, que yo entiendo como crímenes de estado, prácticas que han sido socialmente aceptadas y que tienen que ver con formas múltiples y diversas de atentar contra la vida de los y las jóvenes, las cuales no son exclusivas de Colombia. Es decir, en estos momentos el asunto de los asesinatos sistemáticos de jóvenes, los atentados a la vida digna de jóvenes, y la forma como a través de los medios de comunicación se representan y se señalan los jóvenes como peligrosos, como sujetos que ponen en riesgo la sociedad, permitieron que ocurrieran en Colombia durante los años del gobierno Uribe, en particular del 2002 al 2010, cerca de 5700 asesinatos sistemáticos por parte del Ejército Nacional, llamados “falsos positivos”. Reclutaban jóvenes, se les prometía trabajo, por ejemplo, o en regiones diversas del país, capturaban jóvenes campesinos en sus parcelas. Luego se los vestía de guerrilleros y se presentaban ante los medios como guerrilleros muertos en combate, para cobrar recompensas. Los que fueron responsables de esto, muchos batallones a lo largo y ancho del país los presentaron justamente como eso, como guerrilleros muertos en combate. En términos de la “seguridad democrática”, -nombre que tuvo el plan del gobierno de Uribe-, se trataba de combatir organizaciones de la guerrilla y el terrorismo, mostrando resultados, presentando “bajas”. En realidad fueron más de cinco mil asesinatos que corresponden, en gran medida, a jóvenes de sectores populares y campesinos, con responsabilidad política, por supuesto, del Estado colombiano.

Creo que estos hechos muestran una política implícita por parte de los gobiernos nacionales. Política que, obviamente, no aparece en ningún documento porque de lo que se habla es de lucha contra el terrorismo, lucha contra la guerrilla, pero la realidad de los hechos muestra otra política que no se enuncia abiertamente y que decididamente afecta, mediante estas ejecuciones extrajudiciales, la vida de niños y jóvenes. Cómo podemos entender qué significa ser niño en medio de la guerra? cuando niños y jóvenes son presentados como guerrilleros y asesinados en medio de situaciones que son atroces? Hay que decir que se trata de una guerra con un nivel de atrocidad excesivo, mientras el Estado se lava las manos ante este tipo de situaciones.

Luego de casi 10 años de entrar en vigencia el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes no existe una política que enfrente el fenómeno de la justicia juvenil, tampoco justicia juvenil específica, diferenciada y pedagógica para jóvenes en conflicto con la ley y menos, medidas preventivas que disuadan a los muchachos de elegir el camino del delito. Deberíamos contar con más política social y menos política criminal para los jóvenes en Colombia.

En Colombia no es solo el congreso, no es solo el gobierno, es la sociedad en su mayoría, la que es muy conservadora; y ese modo de pensar y esa ideología conservadora, se expresa en los medios, en las leyes, en temas como por ejemplo, el matrimonio igualitario, el consumo moderado de sustancias

psicoactivas etc., temas que aquí difícilmente van a poder ser legislados, porque la iglesia, el ejército, la policía, la sociedad en general, no aceptan, ni siquiera, que sean objeto de discusión.

El tema del juvenicidio es un tema que no es exclusivo de esta sociedad colombiana, ni de la mexicana, ni de la brasileña (que suman, cada una, más de 20.000 jóvenes asesinados cada año). La palabra juvenicidio empieza a ser puesta en el ambiente a través de libros, a través de la academia y de los medios por José Manuel Valenzuela, investigador del tema de los jóvenes y de la cultura en México, a través de un libro suyo que se llama *Sed de mal*, donde habla de juvenicidio asociado al tema feminicidio.

Cuando hablamos de juvenicidio a nivel latinoamericano, no se trata de hechos aislados, no son errores, no son crímenes cometidos contra jóvenes ligados al banditaje, a la ilegalidad; no es eso, estamos hablando en todo el continente, en tiempo reciente, pero de un tiempo mucho más largo, de permanentes políticas sistemáticas bien camufladas, en las cuales el asunto de atentar contra la vida de los jóvenes, es algo que podemos rastrear en todos los países de América Latina. Basta leer las estadísticas de asesinatos de jóvenes, en Río de Janeiro. Igual sucede en México (recordemos Tlatelolco), en “la noche de los lápices” en Argentina; tendríamos que hablar de las masacres en Lima (en la universidad de San Marcos), en la casona universitaria en Guayaquil, con los 43 normalistas desaparecidos en Ayotzinapa que han levantado una ola muy grande de indignación...

Cuando hablamos hoy de juvenicidio, para muchos investigadores latinoamericanos, estamos hablando de todas las formas de atentar contra la vida digna, contra la vida ‘decente’ de jóvenes, mediante atentados a las posibilidades de empleo, en el plano económico, atentados a la participación, en el plano político, atentados a la correcta representación mediática y señalamientos a través de formas simbólicas y, por supuesto, atentados a la vida propiamente dicha.

Entonces, creo que es muy útil que nos hagamos una pregunta escalofriante y desgarradora que sirve como objeto de investigación en otros países: ¿de qué mueren los jóvenes hoy en los países de América Latina? La respuesta en Colombia o en México (ver trabajos de Rossana Reguillo), o en en São Paulo (ver grupo de investigación de Silvia Borelli y Rita Alves), etc., dice que los jóvenes se matan o los matan, es decir, se suicidan o los asesinan. Por lo tanto, la tendencia observable a escala global evidencia que los jóvenes mueren a causa de la violencia –fundamentalmente- y los números son durísimos. Reguillo, la investigadora mexicana, dice que en México en el 2012 murieron veinte mil setecientos jóvenes, es decir, más de veinte mil hijos, hermanos, estudiantes, esposos y padres jóvenes; más de la mitad de esos veinte mil murieron a causa de violencia directa. En Brasil, el Mapa de la violencia (editado desde hace 14 años) habla de diecisiete mil jóvenes el año pasado (en su mayoría negros, pobres, de las favelas), sin mencionar el genocidio de los indígenas en la frontera con Paraguay...

Pero en el caso colombiano, a mí lo que me parece muy significativo, es entender que muchos jóvenes que han muerto en Colombia, en medio del conflicto armado, han muerto en relación con crímenes de Estado. Han sido asesinados por razones de conveniencia política. Achille Mbembe, el autor camerunés, escribe el libro *Necropolítica*, hablando justamente, ya no de la nuda vida de la que hablaba Agamben, sino de la nuda muerte. Estamos hablando de una forma sistemática de gestionar la muerte en la sociedad contemporánea. Es decir, la sociedad entera hoy, a través de sus mecanismos de

poder, decide quiénes merecen vivir y quiénes deben morir, y aparentemente entre quienes deben morir se encuentran mujeres y jóvenes y a eso se le llama necropolítica.

Agamben observa que más que una serie de anomalías, las grandes tragedias de la humanidad – tales como el Holocausto y los campos de concentración, hechos en los que éste se enfoca- constituyen una consecuencia inevitable del origen de la política occidental. En tales espacios el ser humano es despojado por completo de su bios, de la vida que le es propia, particular, y queda expuesto en su pura zoé, es decir, reducido a la vida a secas, a aquella que es descartable, desechable, aniquilable sin mayores consecuencias. Ésta es en pocas palabras la consecuencia funesta de la politización de la nuda vida: la gestión y la administración institucional de la dimensión vital de la humanidad y, en consecuencia, la emergencia del Homo sacer: un individuo excluido de la comunidad que puede ser eliminado con toda la impunidad posible (pero que de algún modo es insacrificable). Sobra decir que la nuda vida, cuando es dispuesta y organizada por el andamiaje institucional se convierte, también, en la nuda muerte, en el estado de excepción que suspende todo orden posible, en la barbarie formalizada. El horizonte conceptual más adecuado es el de la Necropolítica en tanto esfera situada más allá del biopoder y de su reformulación más contemporánea: la biopolítica.

Estamos hoy frente a un desafío que impone una tarea inmensa: esbozar algunas de las coordenadas fundamentales para comprender nuestro presente, nuestro doloroso presente, a través de las nociones de necropoder y necropolítica.

El interrogante que nos convoca es escalofriante y desgarrador. ¿De qué mueren los jóvenes? Desde luego, la pregunta incomoda por lo que supone: la muerte. No cualquiera, sino la de la juventud, la cual es (o debería ser) el epítome de la vida. Pero también representa una ruptura, un punto de quiebre que pone de relieve el agotamiento del proyecto moderno y el límite de la vigencia de la institucionalidad derivada de éste. Esto no es poca cosa. Lo que se evidencia es el fracaso de un modelo de desarrollo que prometía progreso social y económico; y que en última instancia trajo consigo la profundización de las desigualdades, la inequidad en el acceso y la distribución del poder, la vulneración y precarización de amplios sectores de la población; y de entre éstos, los más afectados históricamente han sido los jóvenes.

Apoyada en los argumentos de Achille Mbembe (2003)R. Reguillo plantea la pertinencia de desplazar la mirada analítica hacia la existencia de un poder difuso, que no necesariamente se encuentra anclado en el Estado. A pesar de ser borroso, este poder tiene efectos muy concretos, puesto que entrevera lo que el autor camerunés ya mencionado refiere como “economía de la muerte” en el plano de las relaciones de producción y del ejercicio del poder. Es precisamente en este desplazamiento, en la reformulación de las preguntas que interrogan por el control de la vida y el poder sobre la muerte, en el que emerge la noción de necropoder (se apoya en un texto más reciente de Mbembe, de 2011, titulado Necropolítica seguido de Sobre el Gobierno Privado Indirecto, de la editorial madrileña Melusina). Ambos textos se encuentran atravesados por una hipótesis crucial: la expresión última de la soberanía reside, en buena medida, en el poder y la capacidad de dictar/dictaminar quién vive y quién muere; quiénes merecen vivir?, quiénes deben morir?. Pero no solo eso. También se postula el horror como categoría de análisis. Este es un asunto fundamental, puesto que implica un desplazamiento analítico que contribuye a la reconfiguración del modo que tenemos para interpretar este desolado mundo. Retrotraer al horror como categoría analítica implica pensar, junto con Mbembe (2003), en la emergencia

de mundos de muerte. Es precisamente en el centro de este mapa conceptual donde es posible producir cierta inteligibilidad para comprender el presente. Pero para ello se requiere modificar de manera radical el marco de las preguntas posibles, es decir, su episteme. Todo ello implica –asevera Reguillo– “socavar las bases en las que se asienta nuestra comprensión del mundo”. Hace dos décadas era Agamben quien hacía esta invitación. Hoy Rossana lanza de nuevo el desafío. Nuda vida, ayer. Nuda muerte, hoy. Necropolítica.

Las consecuencias de este abordaje no son menores. El recuento de desapariciones de Ayotzinapa que R. Reguillo enumera en su texto puede leerse –a la luz de los argumentos de Mbembe– como un proyecto del necropoder (una auténtica economía de la muerte), a partir del que se elimina y oblitera toda posibilidad para la juventud. Juvenicidio es el término que utiliza la autora para referirse a estas catástrofes. Esta noción resulta crucial puesto que “... nombra, ilumina, elucida la muerte sistemática en función del valor del cuerpo joven, valor que aceita la maquinaria de la necropolítica. Valor que puede definirse tanto por positividad (yo te secuestro y después de obtener ganancias de distinta índole, materiales, simbólicas, territoriales; te elimino), como por negatividad (yo te desaparezcó y te aniquilo, porque tu vida me estorba y eres más útil muerto)” (Reguillo, 2015).

Creo que cuando hablamos de los falsos positivos, que es el juvenicidio más significativo y atroz de la reciente historia colombiana, más de cinco mil civiles, ciudadanos comunes y corrientes, de sectores populares que no tenían nada que ver con la guerra, que vivían en sus barrios, en sus veredas, en el campo y en pueblos de todo el país, fueron hechos prisioneros, secuestrados, asesinados, disfrazados como guerrilleros... estamos hablando de crímenes de Estado, de lo cual el Estado colombiano no querrá hablar, pues no admite ser señalado como autor de esos crímenes, que afectan a niños y jóvenes en una altísima proporción.

4. La producción de la cocaína y otras sustancias consideradas ilegales para el consumo y el involucramiento de jóvenes y niños en esta actividad de producción

En la producción de coca, de marihuana, en general de sustancias psicoactivas, no hay un involucramiento directo por parte de niños y jóvenes; otra cosa sucede con el consumo de algunos psicoactivos (alcohol, marihuana, inhalables...), que ha crecido y se ha generalizado. Los niños y jóvenes que se encuentran en territorios en los cuales existen cultivos, de los cuales viven en alguna medida los llamados raspachines (recolectores de hojas), lo hacen en plan de supervivencia. Hay amplias regiones de Colombia en las cuales los cultivos de coca, de cannabis, de amapola, están en territorios cuyos pobladores cultivan muchas otras plantas para su alimentación. Quienes viven allí no como productores, son mano de obra contratada por los dueños de esos cultivos, por los grandes narcotraficantes, y las guerrillas, dado que es una fuente muy grande de riqueza para sus empresas; pero están involucrados porque viven ahí, y recogen, los cultivos. Los consumos de psicoactivos han crecido o se mantienen, pero en Colombia están prohibidos, son perseguidos, por acuerdos con el gobierno norteamericano. No sucede como en Uruguay donde están regulados por el Estado. La sociedad colombiana no permite la discusión abierta de estos temas, mucho menos su legalización.

5. ¿Cómo participa la academia, qué posición asume ante esta grave problemática social?

Los centros de investigación empiezan a tomar conciencia y poner como parte de su agenda investigativa desde los años noventa del siglo pasado el tema de los jóvenes. De hecho, no solamente en Colombia, en América Latina y casi en el mundo entero se hacen visibles los niños y los jóvenes no hace más de veinte, treinta años. El tema de las mujeres, el tema de género tiene una tradición un poco más larga y tiene un acervo de producción científica mucho más fuerte, grande, significativa. Cuando hablamos de niños y de jóvenes hay que recordar que en 1985 las Naciones Unidas, declaran por vez primera el famoso año mundial de la juventud y de ahí en adelante entra en las agendas públicas el tema de la juventud.

La niñez tenía una agenda desde un poco antes de que entrara el tema de la juventud. Desde 1991, la Convención Internacional de Derechos de la Infancia, firmada por una gran mayoría de naciones del mundo, pone en su agenda pública el tema de la niñez, pero el tema de la juventud entra muy lentamente, con menor profundidad y reflexión, porque no se diferencia claramente qué es un niño, qué es un joven, se sigue hablando de adolescentes, se sigue hablando de pubertad, todavía no es claro de qué población estamos hablando. Ya no parece tan importante hacer esas diferenciaciones etarias, porque en la manera de comprender hoy lo que significa ser joven, más bien, comprender la condición juvenil, la academia ha venido generando cambios significativos. Apenas en la última década del siglo pasado el tema entra en las agendas públicas; a su vez en las agendas de investigación y en los modos de visibilizar en los medios de comunicación las prácticas juveniles, -prácticas musicales, prácticas de cuerpo, que emergen como prácticas de resistencia- se trata de abordajes más recientes.

El doctorado en niñez y juventud se inicia en el 2000 e introduce esta temática en la reflexión sistemática de la comunidad científica. Pero en temas como el juvenicidio, ni la academia, ni las políticas públicas, ni los medios de comunicación, han tenido claridad. Es un tema que hace apenas uno o dos años empieza a emerger; pienso que ni la derecha, ni la izquierda, ni los gobiernos locales o nacionales han podido entender la gravedad del trasfondo, ni le han otorgado importancia significativa.

Ya desde el 2002 empiezan a ocurrir los “falsos positivos”, pero la historia en Colombia de violencia armada contra niños, jóvenes y población civil, es una historia larga de sesenta años. En documentos como el del Centro Nacional de Memoria Histórica¹, un documento de 250 páginas, o en los doce ensayos de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas², de más de 850 páginas, en esos dos documentos que están en la mesa de negociación de la Habana, el tema de los jóvenes no aparece, no está, se menciona apenas en forma casual, en forma muy tangencial. Los jóvenes no han tenido representación en la mesa de la Habana.

La academia tiene una deuda grande con el tema de juventud, que ha empezado a poner el foco de interés en sus formas de resistencia, en sus nuevas formas de acción colectiva. Acción colectiva juvenil es un tema fundamental, que hemos venido trabajando en los últimos cinco años de investigación. Las formas de acción colectiva juvenil enfrentan decididamente las formas de gobierno, el horror como categoría de análisis, que es el asunto fundamental sobre el cual es necesario generar un desplazamiento analítico para reconfigurar nuestra manera de interpretar el mundo en el cual hoy

¹<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>

² <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/oacp/Pages/informes-especiales/resumen-informe-comision-historica-conflicto-victimas/el-conflicto-y-sus-victimas.aspx>

viven, más bien mueren los jóvenes, sin que exista por parte de la sociedad una clara posición que enfrente esta cruda muerte, esta necro-política.

6. *¿Cuáles serían las principales medidas que necesitan ser tomadas para que haya un cambio o una mejora de la situación de los niños y adolescentes?*

En el mundo entero la vida de los jóvenes se empieza a proponer como objeto de reflexión pública; se empieza a hacer visible lo que está sucediendo a partir del horror llamado Ayotzinapa, del horror llamado “falsos positivos” en Colombia, del horror de muchos lugares de América Latina, donde la violencia es un poco más oculta, lo cual no significa que no sea igualmente fuerte, contra indígenas, contra jóvenes campesinos.

Un libro que se encuentra en imprenta, Prohibido olvidar, habla del juvenicidio, y allí se podrá leer un capítulo entero de investigadoras brasileñas acerca del asesinato sistemático de jóvenes indígenas en diversas regiones de Brasil. Todo eso es un horror que no se ha hecho público y sobre el cual las sociedades latinoamericanas aún no tienen una posición clara, pero todo este horror que empieza a ser puesto a la luz pública nos va a obligar, primero, a prestar atención a este modo de violencia contra los niños y jóvenes; segundo, a visibilizar a los niños y jóvenes como sujetos vulnerados por la violencia, pero también como protagonistas del presente y del futuro, -ya lo son-; porque visibilizarlos es una tarea pendiente, los hemos visto como peligrosos, como riesgosos, como generadores de problemas, pero no los hemos visibilizado como protagonistas, actores sociales del presente y del futuro; tercero, esta visibilidad está fomentando, una conversación colectiva, en la cual los actores sociales descubren un nosotros que no estaba solo, sino que compartía desesperanzas y soledades, y en medio de toda esta violencia, niños y jóvenes están tomando la voz, están apareciendo públicamente.

Con la acción colectiva juvenil, lo que me parece importante es justamente que aparece un rostro joven diverso, cambiante. Este sector de la población que tiene entre sus manos una convocatoria a toda la sociedad para generar una nueva forma de vida, una reformulación de los modos de pensar, una reconfiguración de los significados de la vida social, para cambiar los cimientos de la sociedad, para comprender el mundo de otra manera, para postular con su acción un mundo distinto, un mundo donde quepan muchos mundos; y esto tendrá que ver con todos los grandes temas que hoy inquietan a los jóvenes, por ejemplo el cambio climático, el cuidado de la naturaleza, la relación con un modo de sociedad en la cual, como se dice en Ecuador y en Bolivia en sus constituciones nacionales, lo fundamental sea el buen vivir más que el desarrollo salvaje, el buen vivir más que el consumo, en donde caben por supuesto los derecho del agua, de la tierra, de las comunidades y de todos los actores sociales, ente ellos niños, niñas y jóvenes, con sus voces, con sus formas de acción.

EL CONFLICTO AMBIENTAL

Mag. Jorge Mario Vera Rodríguez

Introducción

Las siguientes líneas presentan una síntesis de los elementos centrales de algunas reflexiones que se vienen desarrollando desde la Universidad del Tolima, en el seno un colectivo docente constituido para la creación de la Cátedra Ambiental “Gonzalo Palomino Ortiz”, la cual, valga decir es una de las primeras cátedras ambientales que se crean para todos los programas de pregrado de una universidad pública en el país y que trascienden la visión de la mera formación ecológica.

En dichas discusiones se parte de una premisa fundamental y es que todo proceso educativo debe ser un proceso contextual, es decir que no se realiza en abstracto sino en contextos socio-histórico específicos, concretos, y en este sentido al tratar la dimensión ambiental, no debe ser la excepción. En este sentido, los planteamientos se van a ubicar en dos momentos: un primer momento donde se trata de caracterizar lo que se denomina como crisis ambiental global y en un segundo momento se hará una síntesis del proceso que se viene adelantando desde la universidad del Tolima frente a este contexto.

La crisis ambiental global, sus causas y expresiones

En primer lugar, al caracterizar los principales restos a los que se ve avocada la especie humana, se tiene que más de 1.100 millones de personas sobreviven en condiciones de pobreza extrema, en el marco de una profunda inequidad social, signada por una acumulación obscena de la riqueza socialmente producida, al punto que en 2014, el 1% más rico, poseía el 48% de la riqueza mundial (OXFAM, 2015).

De otro lado, el cambio climático ya no es una hipótesis, es un hecho científico comprobado, aunque continúe el debate sobre cuáles son sus causas: naturales (procesos geológicos, ciclos solares, entre otras), o si es causado por la acción del hombre. Sin embargo, en este sentido hay un aspecto suficientemente claro y tiene que ver con la existencia de un cambio climático que viene causando una gran cantidad de efectos a escala planetaria y que gran parte de los ecosistemas y las comunidades poseen una baja capacidad de respuesta, adaptación y recuperación (resiliencia).

Otro aspecto tiene que ver con la pérdida de diversidad biológica y genética, al punto que se señala que está en curso la sexta mayor extinción de especies en la historia del planeta denominada antropoceno, asociada a la contaminación a gran escala de suelos, aguas y aire; la deforestación de las principales masas boscosas del planeta y un acelerado proceso de desertización.

Cabe señalar que se trata de una crisis ambiental y no solo de una crisis ecológica. En este sentido existe un debate muy fuerte porque desde un sector de las ciencias naturales, particularmente desde una corriente de la biología se señala que no es necesario hablar de una crisis ambiental, si no que basta

con hablar de una crisis ecológica, dado que las crisis ecológicas se caracterizan por un aumento desmesurado en el tamaño de la población de una especie en particular, lo cual genera efectos negativos en las demás especies que hacen parte de un ecosistema.

En principio es bastante sugestivo reconocer que una de las causas de la crisis tiene que ver con el aumento vertiginoso de la población humana, la cual ha aumentado 125% en los últimos 50 años, llegando en la actualidad a 7300 millones de seres humanos (Banco Mundial, 2015), lo cual genera gran presión sobre los ecosistemas por la demanda de fuentes de materias primas y energéticas para garantizar el funcionamiento de las comunidades humanas, principalmente la de los países económicamente más desarrollados.

Sin embargo, es necesario reconocer que algo que diferencia a la especie humana de las demás especies que habitan el planeta, es que desde hace más de 200 mil de años, su estrategia de adaptación fundamental no es la adaptación biológica, es decir, ya no se desarrollan órganos especializados para adaptarnos al entorno, sino que nuestra estrategia es cultural y es una cultura socialmente construida, es decir, que trasciende al individuo; en este sentido hablar de crisis ambiental implica entender las particularidades de la especie humana, hablar de crisis ecológica es cercenar y no entender en su complejidad las dinámicas que estamos viviendo.

Un segundo aspecto, es que esa crisis ambiental es una crisis de civilización, que requiere para su superación un cambio de paradigma; en este sentido, autores como Leff (2004, 2006 y 2010), Boff (1996 y 2001), Noguera (2004), Ángel Maya (2003) y Carrizosa (2000), entre otros; la ubican como una crisis de conocimiento, una crisis de la forma como se entiende y apropia el mundo, la cual está basada en relaciones de dominación y explotación, que lleva a habitar el mundo de manera insustentable.

Esta situación amenaza la existencia de la especie humana en el planeta, aunque desde una visión preñada del antropocentrismo que identifica a nuestra especie como excepcional y superior a todas las demás formas de vida, se identifica que se trata de una amenaza a toda la vida. Contrario a esta corriente es necesario romper con la idea de que el hombre es el centro de todo, entonces, si desaparece este, se equipara a la desaparición de la vida en el planeta.

En este punto es clave señalar que hace 200 millones de años ocurrió la mayor extinción de especies, en la que más del 80% de las especies existentes en ese entonces desaparecieron, producto de una gran erupción volcánica, a pesar de lo cual hace cerca de 300 mil años surgió la especie humana y ni qué decir de la enorme diversidad biológica existente en la actualidad, mucha de la cual se pierde en el completo anonimato producto de la arrogancia e irresponsabilidad del tipo de sociedad que la cultura occidental ha construido.

Es una crisis de la civilización occidental, que en su escisión cartesiana con respecto a la naturaleza, rompe la unidad de materia y espíritu, llevando no solo a la separación del hombre frente a la naturaleza, sino que ha interiorizado un anhelo de dominación y explotación, que son la base de dicha crisis.

Otro aspecto clave, es entender que la crisis requiere ante todo un cambio político y no solamente un cambio tecnológico. En este sentido, una pregunta clave cuyo abordaje permite entender este punto

es: ¿por qué persiste el hambre en medio de las condiciones materiales para su superación? En la actualidad se producen alimentos suficientes para alimentar más de 9.000 millones de seres humanos, sin embargo, alrededor de 795 millones de personas en el mundo no tienen suficientes alimentos para llevar una vida saludable y activa (Programa mundial de alimentos, 2014). Entonces, si la población mundial es de alrededor de 7.300 millones de seres humanos aproximadamente y si la producción de alimentos debería alcanzar para 9.000 millones de personas, quiere decir que eso que justificó entrar en el modelo productivo de revolución verde, basado en el uso intensivo de agroquímicos y maquinaria, para aumentar la producción de alimentos, ya logro dicho propósito y sin embargo persiste el hambre, entonces no es un problema que se resuelva con paquetes tecnológicos, sino que la pobreza, el hambre y la crisis ambiental obedecen fundamentalmente a problemas de tipo político y es en ese marco donde deben abordarse las soluciones.

De igual forma es necesario ubicar los conflictos ambientales en su dimensión social, y ello implica entender que la superación de la crisis no se da por la vía de algo que se ha denominado “ecologismo individualizado”, el cual como es propio de la visión hegemónica de occidente, pone en el centro al individuo, y promueve acciones tales como el uso de la bicicleta como medio de transporte, el ahorro de agua y energía, la separación de materiales y el reciclaje en casa, entre otras prácticas que pasan por alto la necesidad de una crítica profunda al sistema económico en su conjunto, que además oculta los puntos neurales donde se generan los mayores impactos ambientales. En este sentido, ese ecologismo individualizado dificulta entender la dimensión social y política de la crisis ambiental, por lo que sus acciones se enfocan en los síntomas y no en las causas de fondo o estructurales.

Otro aspecto central ligado al planteamiento anterior, es que los conflictos ambientales son conflictos por desarrollo, y aquí ubicamos tres polos: por un lado está la visión hegemónica del desarrollo que equipara desarrollo a crecimiento económico, que fija la felicidad no en el ser, sino en el tener; de otro lado existen otras visiones del desarrollo, tales como el desarrollo a escala humana, desarrollo humano sostenible, sustentable, etc. Finalmente se identifica un tercer polo desde una postura contrahegemónica, opuesta al desarrollo; en este sentido, propuestas como el buen vivir, *sumak kawsay*, *suma qamaña*, entre otras que vienen siendo reivindicaciones de las comunidades ancestrales indígenas y afrodescendientes principalmente en América Latina, no son nuevas visiones del desarrollo, sino que son visiones contra el desarrollo, o postdesarrollo (Escobar, 2010).

Trascender el discurso hegemónico del desarrollo implica romper con el paradigma que equipara desarrollo con crecimiento económico y toma como referente los patrones de vida y consumo de Estados Unidos de Norteamérica y Europa Occidental. En este sentido el Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 (PNUD, 2008), señala con base en el cálculo de huella ecológica, que si todos los habitantes del planeta tuvieran los mismos patrones de consumo de los norteamericanos o canadienses se requeriría 9 planetas tierra, y la realidad es que solo contamos con uno.

Esta situación se ve agravada por las perspectivas de aumento del número de habitantes de China e India que en los próximos 20 años tendrán niveles de vida equiparables a los de la clase media norteamericana, cantidad que se espera supere los 500 millones de personas, lo cual equivale a 1,5 veces el total de la población de este país, la cual se caracteriza por el hiperconsumo y la generación excesiva de residuos y sustancias contaminantes.

En este sentido, por mencionar solo el caso más crítico, la población de Estados Unidos (EE.UU.) representa el 4,4% del total mundial y consume el 16,5% de la energía demandada a nivel mundial (Banco Mundial, 2012), con un consumo per cápita 3,6 veces mayor que el consumo mundial promedio de petróleo (Banco Mundial, 2014). De igual forma un norteamericano en promedio genera 2,8 kg de residuos sólidos al día, frente a 0,3 kg que genera un chino (Caride & Meira, 2001), lo cual da otro sentido al concepto de superpoblación en términos del impacto ambiental planetario, por parte de la población de cada país.

La Universidad frente a la crisis ambiental

¿Qué papel le corresponde a la educación en este marco? La educación como practica social debe apuntar a formar personas capaces de entender los retos de su contexto socio-histórico y asumir un papel crítico y comprometido con las transformaciones que este demanda, no se debe asumir que simplemente se educa para la cohesión y la convivencia social, dado que la injusticia y la desigualdad social son rasgos distintivos de los tiempos actuales, entonces necesitamos formar sujetos que entiendan esta realidad y apuesten por su transformación cualitativa y cuantitativamente.

El maestro Augusto Ángel Maya señalaba que “la educación es ambiental o no es educación, pero, ¿Por qué la educación debe de ser ambiental? Porque una educación ambiental permite entender mejor el mundo y por lo tanto habitarlo mejor, habitarlo ambientalmente es asumir un ethos ambiental, que implica permitir que lo otro me habite y habitar lo otro de manera menos conflictiva, no armoniosa, porque es una ilusión pensar que vamos a habitar de manera idílica el planeta, ya que la tensión hombre-naturaleza, individuo-sociedad, sociedad-naturaleza es permanente, la lucha por la supervivencia de todas las especies es una lucha en el marco de ciertas formas de violencia, eso no se puede desconocer, entonces pensar en equilibrios nirvánicos o edénicos, es desconocer la realidad de las interacciones entre individuo, sociedad y naturaleza.

Este enfoque implica superar la visión disciplinar y generar una apuesta por la ambientalización de las disciplinas, ya que la visión analítica, de especialización, de compartimentación del conocimiento ha llevado a que se pierda la visión de la totalidad.

Por citar solo un ejemplo, vale la pena abordar las tensiones entre ecología y economía, disciplinas cuyos nombres tienen en común la misma raíz griega oikos, que significa casa, es decir las dos se ocupan de la casa, aunque la economía se orienta a administrar la casa, en tanto que la ecología se ocupa de entender las leyes con las que funciona la casa.

La economía se ha convertido en la disciplina fundamental para la visión y “gestión” hegemónica del mundo, desde la cual todo, incluyendo al mismo hombre, se ha reducido a mero recurso, en una visión utilitarista que valora la vida y todo lo que nos rodea en la medida en que es útil para generar y acumular riqueza material.

Desde esta perspectiva, muchos autores consideran que desde la economía se administra la casa desconociendo las leyes con las cuales funciona esta (Francisco, 2015; Leff, 2004; Caride & Meira, 2001; Ángel Maya, 2003), al punto que se desconocen leyes fundamentales como la entropía, ya que se ha convertido casi que en credo la convicción de la posibilidad de mantener un crecimiento económico

infinito en un planeta finito. En este sentido asistimos a lo que Leff (2004), denomina “la muerte entrópica del planeta”, lo cual coincide con lo enunciado por el Papa Francisco (2015) en su encíclica Laudato Sí: “La tierra, nuestra casa, parece convertirse cada vez más en un inmenso depósito de porquería”.

Superar estas tensiones implica resignificar y entender qué es el ambiente y lo ambiental, los cuales son términos de uso frecuente ante los que aún persiste la reducción de estos a su componente ecológico, como lo meramente natural, como si el hombre no hiciera parte de lo ambiental, incluso recurrimos aún a conceptos o términos redundantes como medio ambiente (Vidart, 1997).

Ello implica no solo precisiones conceptuales, sino un cambio cultural fundamental, un cambio de paradigma (Leff, 2004; Noguera de Echeverry, 2004; Ángel Maya, 2003), y la educación es la estrategia fundamental, pero ella misma debe ser resignificada, al punto de valorar el papel de la educación en la superación de la crisis ambiental global, y aquí está la clave de porque se habla de crisis ambiental y no de crisis ecológica, porque no se trata de regular el crecimiento de la población humana, no es un problema de control demográfico, es un problema de cambio cultural.

¿Qué se viene haciendo desde la Universidad del Tolima en el marco de esta discusión?

Van casi dos años y medio en estas discusiones en un colectivo conformado por alrededor de treinta docentes, donde se han dado este tipo de discusiones, indagando además por ¿Cuál es el papel de la universidad en este contexto? ¿Qué hacer?, ya que este diagnóstico en buena medida ya se ha escuchado en algunos escenarios y ahora el tema es encontrar que hacer, cual es la ruta para la transformación de esa situación.

Es así como producto del trabajo de este colectivo se ha creado la Cátedra Ambiental “Gonzalo Palomino Ortiz”, cuyos rasgos principales se describen en los próximos apartes.

El contexto regional

Para el abordaje del proceso se partió de un análisis del contexto regional en términos ambientales, identificando una serie de factores de cambio y crisis, de los cuales se enuncian tres de los más relevantes:

En primer lugar, modelaciones del cambio climático han señalado como Colombia es uno de los tres países más vulnerables a los efectos del cambio climático global y en este contexto el departamento del Tolima será uno de los más afectados, al punto que se estima que cerca del 40% del territorio va a sufrir aumentos de temperatura de hasta 4 grados centígrados y disminuciones de la precipitación en un 30% en el periodo 2010-2070.

De igual forma, el Tolima es uno de los departamentos más afectados por la titulación minera con cerca del 20% del territorio con títulos mineros y una proporción similar con solicitudes vigentes, además de ser el epicentro para la implementación de la explotación de oro a cielo abierto más grande de Latinoamérica: el proyecto minero “La Colosa”.

Frente a esta dinámica se ha generado uno de los movimientos de resistencia social más dinámico en toda América Latina y se han logrado adelantar procesos de consulta popular en municipios como piedras, en los que las comunidades han podido manifestar su voluntad frente a las implicaciones directas o indirectas de los proyectos mineros, dando como resultado la negativa frente a la entrada de este tipo de modelos productivos.

El marco institucional

Hace cerca de tres años la comunidad universitaria de la Universidad del Tolima abrió un proceso de discusión para articular el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo Institucional, de manera que estos se correspondan con las condiciones y retos del contexto, arrojando como resultado la adopción de tres puntos claves que hacen parte de los documentos carta de navegación de la institución:

1. La universidad asume su deber ético y constitucional de defender el patrimonio ambiental de los colombianos, eso parecería que no es necesario decirlo, pero en la actualidad varias universidades públicas se están prestando para hacer estudios para empresas mineras aceptando cláusulas de confidencialidad, o cláusulas mordaza, que implican que los resultados no se pueden hacer públicos sino es con el aval de la empresa interesada, entonces resulta que allí se desconoce que los propietarios del patrimonio ambiental es la nación colombiana, son los colombianos, y no se trata de defender al interés del gran capital.
2. Ligado a lo anterior se enuncia que la capacidad de producción, divulgación y validación de conocimientos con que cuenta la institución se debe poner en función del interés regional y nacional.
3. La universidad del Tolima está comprometidos con la construcción de un Tolima sustentable basado en el respeto por todas las formas de vida y la dignidad humana.

En cuanto al Plan de Desarrollo, este se encuentra estructurado en cuatro ejes, uno de los cuales denominado “Compromiso Ambiental”, el cual a su vez consta de dos programas; uno denominado “Universidad Territorio Verde” que recoge los componentes de gestión y formación ambiental, partiendo de reconocer la necesidad de generar una cultura ambiental un ethos ambiental, como parte del ethos universitario; y el otro que es la perspectiva de proyección social que se llama “Hacia un Tolima Sustentable” que hace que la universidad se comprometa con volcar su capacidad institucional en apoyo a la gestión de problemas y conflictos ambientales regionales e incluso nacionales.

La Cátedra Ambiental “Gonzalo Palomino Ortiz”

En ese marco dentro del programa universidad territorio verde uno de los proyectos es la Cátedra Ambiental, la cual fue aprobada por el Consejo Académico en enero de 2015 como una asignatura para todos los programas de pregrado en las modalidades presencial y distancia. A dicha cátedra se le dio el nombre del maestro “Gonzalo Palomino Ortiz” en reconocimiento a quien fuera y sigue siendo maestro de varias generaciones de académicos y líderes sociales comprometidos con la defensa del ambiente y la vida.

El proceso para la creación de la Cátedra se inició con la organización de un colectivo de docentes, que primero efectuó una discusión sobre la situación ambiental regional, nacional y mundial y desde esta base trazo una horizonte de hacia dónde se quería ir y se empezó a construir una base social cada vez más amplia, se elaboró un documento con la propuesta, la cual se discutió en diferentes escenarios incluyendo el Consejo Superior y el Consejo Académico de la Universidad que son los que finalmente aprueban el Plan de Desarrollo Institucional y la creación de la Cátedra Ambiental, respectivamente.

Desde el principio se tuvo claro que no se trata de crear una asignatura más, se trata de generar una corriente de pensamiento ambiental dentro de la universidad del Tolima, y en ese proceso se ha contado con el acompañamiento desde los acumulados en este campo en la universidad de Caldas a través de la Doctora Luz Elena Sepúlveda, de la Universidad Nacional con la Doctora Ana Patricia Noguera y Jaime Pineda, de la universidad Pontificia Bolivariana de Medellín con la Doctora María Luisa Escheinhagen y desde el acompañamiento de grandes maestros del ambientalismo en Colombia tales como Julio Carrizosa Umaña y Gustavo Wilches Chaux.

La Cátedra Ambiental ha sido pensada como un escenario para el pensamiento contrahegemónico, que apuesta por pensar críticamente y en perspectiva compleja, trascendiendo la visión analítica, disciplinar y llegar a una visión inter incluso transdisciplinar.

De igual forma se reconoce la importancia de entender las dinámicas de los procesos de la vida, sin caer en los sesgos disciplinarios que llevan a discursos de lo ambiental en los que se pasa de una visión exclusiva de las ciencias naturales, al extremo contrario en que el discurso se enuncia desde las ciencias sociales, cuando de lo que se trata es de entender el ambiente y lo ambiental en su complejidad.

Otro aspecto clave tiene que ver con el carácter contextual de la Cátedra, es decir que implica identificar las particularidades del territorio y a partir de allí pensarse los ejes misionales de la universidad: la formación, la investigación y la proyección social. De igual forma hay que reconocer el papel de la educación en la transformación de los regímenes simbólicos, es decir si decimos que el cambio es cultural y que la educación juega un papel fundamental hay que actuar sobre los regímenes simbólicos.

Como objetivo se propuso contribuir a la formación ambiental de estudiantes de la universidad del Tolima, de manera que permita la generación de saber ambiental, la transformación del pensamiento, y un cambio actitudinal con miras a la construcción de un ethos ambiental, no solo en los estudiantes, sino de docentes, funcionarios y directivos de la universidad del Tolima.

En cuanto a lo curricular, la cátedra consta de tres créditos académicos, con intensidad de tres horas semanales, es un curso teórico práctico, que incluye dos salidas de campo para hacer reconocimiento del territorio leído desde los cuatro bloques que integran curricularmente el curso. Puede matricularse por estudiantes que cursen cuarto semestre en adelante ya que el propósito es que al ingresar a la Cátedra este ya tenga nociones claras respecto de su disciplina y así pueda ser interpelado desde una visión contrahegemónica.

Un aspecto clave es el grupo de docentes que constituyen el colectivo de la Cátedra Ambiental, el cual está compuesto por casi 30 personas entre profesores catedráticos, de planta e incluso funcionarios de la universidad, el cual es el grupo permanente de estudio y trabajo más grande de la universidad.

Para poder ser docente de la cátedra ambiental hay que aprobar un diplomado de 180 horas, orientado por integrantes del colectivo docente, ya que la idea es evitar que suceda lo que sucedió con las cátedras de constitución política de Colombia, que fueron creadas con el propósito de formar ciudadanía, es decir formación política de los universitarios, y que se dejó al libre albedrío de los docentes, y se convirtió en lo que en la universidad se denominan “costuras”, asignaturas de relleno, en las que cada quien orienta lo que le parece. Contrario a ello, desde la Cátedra se busca construir una corriente de pensamiento en el campo ambiental, por lo que es necesario que el docente que asume la cátedra ambiental como orientador lo haga desde esa perspectiva.

En lo que respecta a los contenidos abordados en la Cátedra estos se ordenaron alrededor de cuatro ejes problemáticos, cuatro preguntas motivadoras de la discusión, del análisis, del estudio:

1. ¿Qué es el ambiente y que discusiones epistemológicas se entretienen en torno a su concepción? Se trata de reconceptualizar el ambiente y lo ambiental, para entender el reto de asumir un ethos ambiental, abordaje que se da no solo desde la filosofía y el conocimiento sistemático, sino que se toman en cuenta otras cosmovisiones propias del saber popular, del acumulado de los pueblos ancestrales, las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes; ello se da desde una perspectiva transdisciplinar, de diálogo de saberes.
2. ¿De qué manera la ecología ayuda a conocer y comprender el funcionamiento del mundo actual? Es apropiarnos de algunos elementos fundamentales claves de la ecología para entender las dimensiones de la crisis actual. Conceptos de la ecología, ciclos biogeoquímicos, ecosistemas, biomas regionales, nacionales y mundiales, ley de la entropía, fundamentos físicos del cambio climático, entre otros.
3. ¿Qué relaciones existen entre ambiente, política y desarrollo y cuál es la contribución de dichas interacciones a la problemática y los conflictos ambientales? Se asume que toda visión de desarrollo lleva implícita una visión de lo ambiental y sobre esta base se soportan lógicas de relacionamiento y manejo de la naturaleza y el hombre; desde esta perspectiva se confronta la visión hegemónica de desarrollo y todas sus adjetivaciones como sostenible, sustentable, verde, etc.; y se da espacio para otras concepciones tales como el *sumak kawsay*, *suma qamaña* o buen vivir, que están basados en otras lógicas que son interesantes de considerar dada la crisis ambiental global a que se enfrenta la humanidad. Se considera de igual forma como la política ambiental puede aportar a la gestión de conflictos y problemas ambientales, y en algunos casos generarlos o exacerbarlos.
4. ¿Cuáles son los principales problemas, conflictos y riesgos ambientales en el mundo contemporáneo? A nivel global, a nivel nacional y a nivel regional, se discute con los estudiantes el tema de las diferentes dimensiones de la locomotora minero-energética en el departamento, trascendiendo esa visión meramente economicista, y viéndola como sistema complejo desde diferentes aristas; se debate el tema del cambio climático y su geopolítica, el problema agroalimentario, la pobreza y la guerra entre otros.

Son los cuatro ejes problémicos que se trabajan, cada eje tiene un equipo docente que lo desarrolla y cuando se hace la salida de campo se busca efectuar lecturas del territorio desde los elementos ganados en cada eje problémico de manera que se integren en una perspectiva sistémica y compleja.

Epílogo

En las líneas anteriores se ha presentado un esbozo general de la apuesta que desde la universidad del Tolima se asume bajo el liderazgo de un colectivo docente, que a partir del diagnóstico de la situación ambiental global, nacional, regional e institucional ha visto en la Cátedra Ambiental “Gonzalo Palomino Ortiz” un escenario estratégico para la ambientalización de la institución y su comunidad.

Ya ha transcurrido un año desde su creación y es hora de hacer un balance de los logros alcanzados y los asuntos pendientes, pero ello será objeto de otro trabajo...

Referencias

- Ángel Maya, A. (2003). La diosa Némesis: Desarrollo sustentable o cambio cultural. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.
- Banco Mundial. (2012). World Development Indicators: Energy production and use. Obtenido de <http://wdi.worldbank.org/table/3.6>
- Banco Mundial. (2014). Uso de energía (kg de equivalente de petróleo per cápita). Obtenido de <http://datos.bancomundial.org/indicador/EG.USE.PCAP.KG.OE/countries?display=default>
- Banco Mundial. (2015). Población Total. Obtenido de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL/countries?display=default>
- Boff, L. (1996). Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2001). Ética planetaria desde el Gran Sur. Madrid: Trotta.
- Caride, J., & Meira, P. (2001). Obtenido de http://www.researchgate.net/publication/31724377_Educacin_ambiental_y_desarrollo_humano__J.A._Caride_P.A._Meira
- Carrizosa, J. (2000). ¿Qué es ambientalismo? -La visión ambiental compleja-. Bogotá: IDEA.
- Escobar, A. (2010). Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Francisco, P. (2015). Laudato Si. Sobre el cuidado de las Casa Común (Enciclica).
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. México D.F.: Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de la ciencias al diálogo de saberes. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2010). Ecología y Capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable. México D.F.: Siglo XXI.
- Martínez Alier, J. (2011). El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración. Barcelona: Icaria.
- Noguera de Echeverri, A. (2004). El reencantamiento del mundo. Manizales: Universidad Nacional de Colombia-IDEA.
- OXFAM. (Enero de 2015). Riqueza: Tenerlo todo y querer más. Obtenido de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/ib-wealth-having-all-wanting-more-190115-es.pdf
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2008). Informe sobre desarrollo humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_20072008_summary_spanish.pdf
- Programa mundial de alimentos. (2014). Datos del hambre. Obtenido de <http://es.wfp.org/hambre/datos-del-hambre?gclid=CNWHP8vXg8kCFUM2gQodq4wIHQ>
- Vidart, D. (1997). Filosofía Ambiental: El ambiente como sistema. Bogotá: Nueva América.

NARRAR DESDE LA ESCUELA: UN EJERCICIO DE LA MEMORIA, PARA LA MEMORIA

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla³

En el principio era el verbo...y se hizo cuento

Narrar. Contar. Relatar. Todos estos verbos activan ejercicios de la memoria. Desde que el ser humano tuvo conciencia del lenguaje empezó a dejar huella de sus hechos. Imaginemos el día en que un antepasado del *homo sapiens*, quien andaba con la cabeza agachada, de repente levantó la mirada y sus ojos descubrieron el amplio paisaje; ese nuevo horizonte del mundo tuvo que sorprenderlo, tuvo que haberle generado preguntas, entonces quiso correr donde sus parientes a narrar dicha experiencia. Era nómada, por lo tanto, al siguiente día iría a otros parajes perseguido por los vientos helados o por los caniculares veranos, entonces quiso dejar la huella de su historia, quiso transmitirle a un “otro lejano” la posibilidad de su asombro. Fue de esa manera que talló en el tronco de un árbol los rudimentos del lenguaje escrito.

Narrar es dejar huella de una experiencia individual y colectiva. Narramos para no desaparecer de la memoria de los pueblos. El viejo Chamán que cada noche se sentaba junto a la hoguera a relatar la decadencia y argucias de los dioses, narraba para no olvidar. Contaba los secretos de las plantas. Relataba las hazañas de los antepasados. Hoy lo recuerdo porque él narró, de lo contrario sería cosecha del olvido. La tradición oral, cuya riqueza es base constructora de culturas, también es el soporte fundamental de la literatura, ya lo había dicho Benjamín: “La experiencia que corre de boca en boca es la fuente en que han abrevado todos los narradores. Y entre ellos, los que han escrito relatos, los más grandes son aquellos cuyos textos se distinguen menos del lenguaje de muchos narradores anónimos” (1961, p. 190). Se narró para evitar la muerte de la experiencia, se contó para sobrevivir en el tiempo de Kairós.

Las culturas orales fueron sometidas. Sus historias fueron quemadas junto a sus cuerpos. Algunas leyendas cruzan los portales del tiempo y vuelven a nosotros, deformadas o reinterpretadas, contadas mil veces, usadas por la lengua de los pueblos que luchan contra el olvido. Ahora mismo, recuerdo una historia que me fue relatada y de cuya versión no puedo dar certeza: Se dice que Chiminigagua, dios chibcha creador de la luz, asociado con el sol y máximo ser de la cosmogonía aborígen de las tierras de la altiplanicie, un día discutió con un muisca, quien sin entender el grado superior de su interlocutor se atrevió a cuestionarlo. Chiminigagua lo sometió a varios acertijos, hasta que lo venció debido a que el aborígen no supo responder a la pregunta ¿por qué tiembla la tierra? Como castigo aquel muisca fue condenado a cargar la tierra en sus hombros. Cuentan que desde entonces, cuando se cansa de llevar la

³ Docente Departamento de Estudios Interdisciplinarios - IDEAD- Universidad del Tolima.

tierra en el hombro derecho, el hombre se detiene y levanta la tierra por encima de su cabeza para descargarla en el hombro izquierdo; por eso tiembla. De esa manera sucede el relato, perdido en la dimensión de Kairós, de un tiempo sin tiempo y sin exactos calendarios, por lo tanto no sabemos cuál relato fue primero, el divino o el humano, podemos intuir que lo humano ha sido creador de lo divino y luego sometido a su relato.

Las culturas aborígenes de Latinoamérica no alcanzaron a sistematizar sus símbolos, por eso las palabras lucharon contra las espadas de los conquistadores, sin embargo su relato fue enviado a lo profundo de las selvas, a los cañones inmensos repletos de sonidos en donde se refugiaron los indígenas ante ese tsunami de barbarie. La memoria de nuestros pueblos fue difuminada en el aire cansado de violencia, depredación y miseria. Un relato maravilloso del mundo había sido sometido a la lenta extinción. La escritura de los españoles tenía un medio más poderoso, sus espadas, sus clérigos sedientos de almas para su inventario monárquico, su sed de oro. Aun así, nuestro relato no desapareció; vive y circula mutando en las palabras, solo falta detenerse a escucharlo. La virtud de la palabra es que después de ser emitida puede llegar a ser inmortal.

Narrar. Contar. Relatar. Ese es el destino de los hombres. Quien no descifra el lenguaje como forma de memoria padece el insomnio del olvido. Si los hombres le temen a la muerte no es por el enigma de su forma y de sus reinos, al contrario, debió maravillarse a muchas culturas dar cuenta de esas profundas experiencias. Quizás, por eso Dante se atrevió a describirnos el infierno, para narrarnos sus angustias. Lo que nos asusta de la muerte es el insondable manto del olvido que sobre sus hombros descansa. En muchos cuadros la muerte es representada con una enorme capa que impide ver su rostro, su hueca calavera golpea y suena con el viento. Intuimos lo que es la muerte, desconocemos su verdadero rostro y cuando morimos quizás contemplamos por un instante ese vacío infinito vedado a los vivientes. Nadie puede regresar a narrarlo, nadie lo puede contar. Por esto, no tenemos miedo a dejar de existir, sino a dejar de ser narrados, a la imposibilidad de volver a donde el “otro” a contarle nuestra misteriosa experiencia.

Todas las culturas desearon ser narradas. Muchos reinos sobreviven en la memoria de los pueblos gracias a dibujos, cerámicas, orfebrería, estatuas, canciones todas ellas formas distintas de contar la experiencia humana. Existe una forma predilecta, el relato; ya sea escrito u oral. El relato fue disminuyendo su extensión, primero porque la oralidad se vio cercada por otros códigos que comunicaban y segundo por la prisa del oyente.

Los relatos cortos abundaron, y siguen presentes, en la tradición oral y, por un aspecto casi formal, fueron ganando mayor aceptación por parte de la comunidad, además lo que la comunidad no aceptara sería olvido, así lo manifiesta Jakobson:

Solo puede afirmarse que un hecho pertenece a la tradición oral cuando ha sido aceptado por la comunidad. En caso contrario, si el medio rechaza la creación del individuo, el hecho desaparece sin dejar rastro, queda fuera del uso y se extingue. En una palabra, en tradición oral solo perduran aquellas formas que tienen un carácter funcional para una comunidad. Por supuesto, una de las funciones de la forma puede ser reemplazada por otra, pero cuando una forma queda sin función se extingue de la tradición oral, en tanto que una obra literaria no aceptada en su época conserva

su existencia intacta haciendo posible que una época posterior la rehabilite (Citado por Camargo y Carvajal, 1991, p. 15).

Al narrar se recrea la historia y se construye cultura. La voz que va de rincón en rincón forma un relato que circula en la memoria de los pueblos. La *Iliada* y *La Odisea*, por ejemplo, son secuencias de historias que conforman un todo narrativo, aunque fácilmente podían ser contadas por capítulos independientes. El hecho que las historias griegas hubiesen sido compiladas, y traducidas de la oralidad a la escritura, es una de las maravillas humanas; lamentablemente otras culturas no lo lograron. No obstante, las narraciones de los pueblos compartieron esa extraña configuración: relatos encadenados que construyen territorios de memoria. *Calila y Dimna*, el libro del soberano y el político, es un ejemplo de ello. Perteneciente a la tradición oriental lo que estas historias concatenadas entre sí dejan como huella, son los principios culturales para formar un gobernante, narrando a través de la personificación de los animales, en lo que se conecta a la tradición fabulística. Traducidas de cultura en cultura, se le atribuye a Alfonso X “El sabio” la primera versión en castellano. Todo lo narrado en *Calila y Dimna* conforman una totalidad, pero está dividido en historias cortas, veamos un ejemplo:

El cuervo, la cascabel y el chacal

Dijo Dimna: “Cuéntase que un cuervo tenía su nido en un árbol en la montaña, cerca de la cual tenía su cueva una cascabel que se deslizaba al nido cada vez que el cuervo empollaba, y se comía los polluelos.

“Después que esto sucedió varias veces, el cuervo, exasperado, fue y contó el caso a un chacal amigo suyo y terminó diciéndole: “Quiero tomar tu opinión sobre lo que he decidido hacer, a ver si apruebas”.

- “¿Qué es?, preguntó el chacal.
- “Quiero ir donde la cascabel y reventarle los ojos”

“¡ Qué pésimo recurso te has ingeniado! Busca más bien otro que te permita triunfar sobre la cascabel, sin sacrificar tu vida o exponerte a algún peligro, y cuidado te ocurra lo que le ocurrió a una garza que habiendo querido matar a un cangrejo, busco su propia muerte.”

- “Y cómo fue eso?, preguntó el cuervo.” (Ibn-Almokaffa 1975, p.65)

Terminada esta historia prosigue el narrador contándonos el caso de “la garza y el cangrejo”, dándole continuidad a lo anunciado en el final de la historia anterior. De esa manera, la cadena narrativa se activa y crea eslabones, que unidos entre sí forman el todo. De forma similar en *Las mil y una noches* juega la misma estructura, permitiendo que el oyente-lector pueda detenerse a disfrutar cada relato, pero sabiendo que todas estas historias forman un solo dispositivo de memoria cultural.

En ese sentido, el objetivo fundamental es contar y también moldear la cultura, por eso la mayoría de estos relatos contienen fuertes ingredientes moralistas, los cuales, como en el caso de los escorpiones, su veneno está en la cola.

Otro libro compilador de narraciones es La Biblia, desafortunadamente usada como texto de alienación religiosa dentro de la herencia occidental de la cual somos heterónomos. Sin embargo, este texto es portador de las más variadas historias maravillosas y cotidianas. En La Biblia podemos hallar desde el drama de un padre que debe desheredar a su hijo, hasta la descripción hiperbólica de una batalla entre David y Goliath, que es la batalla entre dos culturas. Antes de que los académicos certificaran el realismo mágico como creación del continente latinoamericano, éste ya circulaba por ciertas páginas, por ejemplo, desde el Génesis hasta el Apocalipsis. Así, bebimos de esa tradición, en ese largo camino de la dependencia cultural de España, pero no hemos podido degustar sus historias porque los clérigos nos hicieron tener miedo de ellas, nos moralizaron y nos vetaron la posibilidad del disfrute estético de sus páginas. Para el caso, recordemos una de sus magníficas historias:

La torre de Babel

11 En ese entonces se hablaba un solo idioma en toda la tierra. ² Al emigrar al oriente, la gente encontró una llanura en la región de Sinar, y allí se asentaron. ³ Un día se dijeron unos a otros: «Vamos a hacer ladrillos, y a cocerlos al fuego.» Fue así como usaron ladrillos en vez de piedras, y asfalto en vez de mezcla. ⁴ Luego dijeron: «Construyamos una ciudad con una torre que llegue hasta el cielo. De ese modo nos haremos famosos y evitaremos ser dispersados por toda la tierra.»

⁵ Pero el SEÑOR bajó para observar la ciudad y la torre que los hombres estaban construyendo, ⁶ y se dijo: «Todos forman un solo pueblo y hablan un solo idioma; esto es sólo el comienzo de sus obras, y todo lo que se propongan lo podrán lograr. ⁷ Será mejor que bajemos a confundir su idioma, para que ya no se entiendan entre ellos mismos.»

⁸ De esta manera el SEÑOR los dispersó desde allí por toda la tierra, y por lo tanto dejaron de construir la ciudad. ⁹ Por eso a la ciudad se le llamó Babel, porque fue allí donde el SEÑOR confundió el idioma de toda la gente de la tierra, y de donde los dispersó por todo el mundo (Génesis 11, versículos 1-9).

Además de que el relato funciona como mito, también construye un lugar moral. Como mito nos acerca al origen del lenguaje, nos ofrece una explicación al porqué de la existencia de tantos idiomas. Como lugar moral nos limita, lo variado de las lenguas, a un castigo divino ante la desobediencia humana. Es necesario recalcar que estas dos variantes hacen presencia en millones de relatos de las distintas culturas conocidas. Aunque a través de la historia también podemos recrear la importancia de la narración, cuando Dios confunde sus lenguas entonces desaparece toda posibilidad de comunicación y los hombres confundidos se dispersan por la tierra. Comunicados con el mismo idioma “todo lo que se propongan lo podrán lograr” dice la narración, entonces fracturar su lengua es des-unirlos, es fragmentarlos, es condenarlos al apartamiento. Como el mito surge del hombre para explicar lo que se escapa de la lógica razonada, se mueve en lo simbólico, por eso Babel se erige como símbolo de incomunicación, también de diversidad cultural. La historia es narrada y argumentada, los hombres son dispersados, la memoria de un tiempo sin tiempo en que poseíamos una sola lengua nos hace soñar con el retorno a ella. Narrar es construir esperanzas y tejer utopías; es volver al tiempo de sus orígenes.

En esa misma línea, cuando aún no existía una demarcación académica entre los géneros literarios, Rumi nos arrullaba con historias, en ocasiones denominadas poemas, a veces breves relatos, como el siguiente:

Ebrio le pregunté a mi maestro:
De lo existente y lo inexistente, concédeme la sabiduría
Él solo me respondió:
De los hombre aleja el sufrimiento y serás salvo (2007, p. 80).

De esta manera, a través de siglos y generaciones los hombres fueron contando, narrando, relatando y tras sus historias las huellas de la cultura forjaron obras de hierro, imposibles de quemar aun si ardiese la biblioteca de Alejandría; relatos inmortales que circularon por las bocas de los amos y los esclavos, de las mujeres y los niños, de los tiranos y los humildes, porque la historia de la humanidad debe ser narrada con todos sus aciertos y sus macabros desarrollos, porque de todos ellos se construye la memoria; y lo que un principio era verbo, se hizo cuento.

La escuela ¿constructora o negadora de la memoria?

La escuela es un centro de poder cultural, sus acciones no son neutras, desde allí algunos discursos se posicionan como relatos de un tiempo, consolidando una verdad académica y social, y otros son desechados, rechazados, condenados al ostracismo. En Colombia, la escuela ha estado ligada a un proyecto estatal cuyo currículo se ha dispuesto como una forma de homogenización y aculturización, muchas de las “otras verdades” de nuestra historia como pueblo, no han sido incluidas en los planes de clase, en los proyectos curriculares; no basta sino revisar los planes de aulas para darnos cuenta que se le ha rendido culto a los colonizadores, exaltándonos como héroes y desdibujando el proyecto de dominación que desde allí se gestó. Igual sucede con la cotidianidad, el sujeto que ingresa al aula parece ser despojado del mundo de la vida, para convertirse en un sujeto pre-dispuesto a recibir la versión oficial del universo, del lenguaje, de la geografía, de la historia, entre otros aspectos, dejando de lado su pluridimensionalidad como ser vivo y cultural.

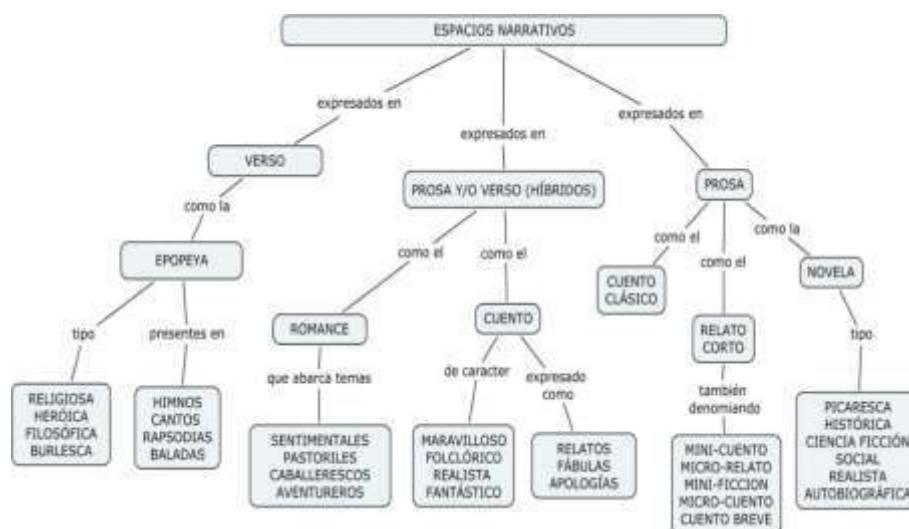
En ese sentido, lo que aquí se propone es una escuela abierta a la reconstrucción de la memoria del sujeto, y desde allí, abierta a la memoria de la comunidad; entendiendo que ellos,

Para rememorar crean y construyen artefactos tanto simbólicos como culturales como monumentos y memoriales, e incluso crean narraciones históricas para no olvidar ciertos hechos y situaciones. Estas acciones hacen sintonizar a todo un grupo para que recuerden, piensen y compartan lo mismo, es decir, conforman un colectivo, una comunidad. La memoria colectiva crea un imaginario de mitos, de relatos compartidos, lo que los hace diferenciarse de los otros. (Hidalgo & Ponce, 2010, pp. 55-56).

Por lo tanto, y desde el área de Lengua Castellana, se explora la necesidad de replantear el enfoque de la enseñanza de los géneros literarios, para concebirllos, no como estructuras ceñidas a los modelos literarios, sino como espacios de la memoria. El nacimiento de la literatura y a consolidación de la misma, no tiene otro lugar sino el deseo humano de transcribir la huella de su camino; por lo cual, inicialmente lo realizó de manera oral y luego, en la medida que se fue elaborando un rudimento de

fonemas, pudo avanzar hacia el lenguaje escrito. El enfoque propuesto, tiene sentido, cuando entendemos que el niño-adolescente es portador de una memoria individual y colectiva, y por lo tanto él tiene cosas que “decir” y cosas que “ocultar”, en ese sentido, se deben activar los mecanismos para desentrañar sus voces y sus silencios. Entender los géneros desde esta enunciación, permite, del mismo modo, reactualizarlos y contextualizarlos. Veámoslo en la siguiente gráfica:

Figura 1. Los espacios narrativos de la memoria



Fuente: El autor

¿Cuántas de estas formas narrativas se pueden implementar en las aulas como ejercicios de escritura que recuperen la memoria de los sujetos escolares? Todas, sin importar que algunas de ellas sean consideradas formas narrativas en desuso, la ambientación de las mismas permiten consolidar un gran campo experimental para “decir”.

Ahora bien, entre las formas preferidas en la actualidad para narrar, encontramos los denominados cuentos breves, micro-relatos, mini-cuentos, micro-cuentos y demás formas breves del relato. Al respecto se han desarrollado muchas tendencias que le permiten al docente implementar su uso en el ámbito escolar y, como la mayoría de los teóricos, Zavala coincide e inicia con la brevedad como rasgo distintivo de la minificción, con una particularidad que desde mi punto de vista, logra encajarla con la intencionalidad clásica de los relatos breves en la cultura popular, el didactismo; él mismo lo expresa cuando nos cuenta que:

[...] los textos extremadamente breves han sido los más convincentes en términos pedagógicos en la historia de la cultura. Este es el caso de las parábolas (bíblicas o de otra naturaleza), los aforismos, las definiciones, las adivinanzas y los relatos míticos. Su propia diversidad y su poder de sugerencia pueden ser probadas al estudiar la multiplicación de antologías y estudios de estos géneros de la brevedad (2005, p. 60).

Por lo tanto, la brevedad es, en sí misma, una estrategia para la comunicabilidad, y quienes escriben textos breves poseen una intencionalidad de adherir sus relatos en la memoria de la cultura;

con lo cual se despliega un puente irrefutable con la oralidad. En ese sentido, la minificción no es solo un género del siglo XXI, sino también un retornar a lo breve como posibilidad comunicativa en una época de profundos silencios. Desde la escuela abrir espacios para que los niños narren, es una fórmula deseada que aporta a derrotar esos silentes mundos infantiles y adolescentes, y desde la palabra se pueden realizar etnografías verbales del mundo de la vida.

Narrar como catarsis

El lenguaje y sus múltiples juegos permiten activar los sentimientos, angustias, deseos y complejos, en función del arte; y si bien los niños y adolescentes no alcanzan a elaborar narraciones estéticamente ponderables, sus relatos les permiten poner en juego la actividad psíquica del lenguaje, y por medio de esta acción hacer un ejercicio de memoria colectiva poniendo en evidencia sus sentires frente al mundo, la vida y sus correlaciones. La idea del arte como catarsis ha sido formulada desde Aristóteles, y autores como Vygotsky, la retoman, y se trata de que: “(...) los efectos dolorosos y desagradables se ven sometidos a cierta descargar, a su aniquilamiento, a su transformación en lo contrario, y de que la reacción estética como tal se reduzca de hecho a la catarsis, es decir una compleja trasmutación de sentimientos” (Citado por Páez & Adrián, 1993, p. 263).

En esa línea, y teniendo en cuenta la experiencia dolorosa del presente-pasado colombiano, la escuela cuenta con un acervo de posibilidades para que los niños, desde la narración misma, realicen saltos creativos hacia el mini-relato y al mismo tiempo construyan escenarios catárticos sobre su realidad. De esa manera, se cumplen dos funciones vitales en el desarrollo del niño, la apropiación del lenguaje como ejercicio social y el progreso de su personalidad al reconocerse en el relato construido; en términos de Gómez Muller:

En este presente desmemoriado y sin temporalidad solo caben memorias rivales y equivalentes en lo público: la memoria de las víctimas y de la sociedad víctima, que se construye socialmente a través de un lento trabajo de duelo, sería equivalente en el presente al relato de los perpetradores, que es producido con la racionalidad estratégica con la finalidad del encubrimiento o la dominación, y que como tal, pertenece no a la memoria sino a la ideología en el sentido marxiano del concepto. (2008, p. 21)

Las temáticas en este sentido, son variadas y un plan escolar de escritura de la memoria, producirá resultados fecundos si se impulsan estos aspectos mencionados, porque la vivencia y la experiencia son activadores del lenguaje y el lenguaje activador de la posibilidad de duelo y reconstrucción de la subjetividad. Veamos un par de ejemplos de narraciones cortas en donde la violencia de género es el eje central de los relatos:

Monstruo

Estaba tan preocupada por los monstruos que imaginaba bajo su cama, que no se dio cuenta cuándo el príncipe con el que dormía se convirtió en uno.

David Figueroa, del blog Relatos en Línea

Discusiones fatales

El llanto invade la casa y no cesa hasta que la puerta de la habitación se abre y Luisito escucha la susurrante voz maternal.

- Nene no llores, ya estoy aquí.
- Mamá tenía miedo, oía voces.
- No te preocupes cariño ya pasó, mamá está ahora contigo. Duérmete amor.
- ¿Cuándo va a venir papá a darme el beso de buenas noches?
- Tranquilo cariño, papá vendrá enseguida.

A los pocos minutos Luisito se duerme sin haber recibido el anhelado beso. No sabe que ninguna otra noche volverá a tener ese beso ni el consuelo de su madre.

Miguel Ángel Molina, del blog En 99 palabras

En estos dos casos, los autores traen a escena situaciones cotidianas que le permiten al maestro contextualizar las emociones y sentimientos de los protagonistas, porque lo que en el relato sucede no está alejado de lo que al niño le sucede o de lo que el niño ha sido testigo; por lo tanto, existe una experiencia subjetivizada que le permite al niño, como lector e intérprete del texto, clarificar sus significado. De allí, y obviamente con un proceso de apoyo en el desarrollo de la técnica de la escritura, el niño podrá acceder a narrar sus propias experiencias. Veamos el ejemplo de ello:

Volviendo a la escuela

En una chacra cerca de la ciudad vivían Yerson y Pablo. Todo el mundo estaba triste por la sequía. Los campos no estaban verdes, estaban amarillos; los arroyos secos, no se podía ni pescar. Un día comenzó a quedar nublado y la lluvia llegó. Yerson y Pablo contentos, comenzaron a mojarse bajo la lluvia. Llovió durante varios días y el arroyo se inundó. Los niños no podían ir a la escuela. Los vecinos quisieron ayudarlos, cada uno aportó algo para hacer un bote. Ana prestó la madera, Néstor los clavos, Diego un martillo y Nadia una sierra. Entre todos hicieron un bote y los niños pudieron ir a la escuela. La educación es un derecho que todos los niños tenemos

Nadia Recuero

Para finalizar, la idea de narrar debe volver a la escuela, en tiempo en donde la palabra ha perdido su valor de uso social. Narrar, micro-narrar, curar heridas a través del relato, construir escenarios para el recuerdo, rememorar, evocar, dibujar la experiencia con pinceles de fonemas, son acciones propicias para la reconstrucción social, la cual es imposible de gestarse, sin la reconstrucción de la subjetividad del niño o el adolescente que va a la escuela a escuchar, pero no a ser escuchado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTEQUERA GUZMÁN, José Darío (2011) *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. Pontifica Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Maestría en estudios políticos: Bogotá.
- BENJAMÍN, Walter. (1961). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- CAMARGO, Zahira y CARVAJAL, Maribel. (1991). *Taller de tradición oral*. Quindío: Universidad del Quindío.
- CONFUCIO. (2002). *Los cuatro libros*. Barcelona: Biblioteca de la sabiduría oriental.
- FIGUEROA, David. (2010). *Monstruo*. Disponible en internet: <https://gotzoki.wordpress.com/2010/11/26/microrrelatos-contrala-violencia-de-genero/>
- GAMBOA BOBADILLA, Carlos Arturo. (2015). *Minificción-arte. La escuela también cuenta*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- GOMEZ MULLER Alfredo. (2008). *La reconstrucción de Colombia. Escritos políticos*. Medellín. La Carreta política.
- HIDALGO BRITO, Carmen Gloria & PONCE CONTRERAS, Karen Elizabeth. (2010) *La historia de los Sin Voz: "El rescate de la memoria histórica a través del testimonio oral al interior del aula."* Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Tesis para optar al título de pedagoga en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- IBN-ALMOKAFFA, Adalh. (1965). *Calila y Dimna, el libro del soberano y el político*. Traducción directa del árabe.
- INAU. (2008). *Del dicho al hecho derecho. 18 cuentos escritos por niños, niñas y adolescentes*. Montevideo: Instituto del niño y adolescente del Uruguay.
- MOLINA, Miguel Ángel. (2010). *Discusiones fatales*. Disponible en internet: <https://gotzoki.wordpress.com/2010/11/26/microrrelatos-contrala-violencia-de-genero/>
- PÁEZ, Darío D & ADRIÁN, J.D (1993). *Arte, lenguaje y emoción*. España: Universidad del País Vasco.
- RUMI. (2007). *Antología poética*. Traducción Farsi-Español Amir Hossein Fetanat. Bogotá: Lumen.
- ZAVALA, Lauro. (2005). *La minificción bajo el microscopio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

4. PONENCIAS

MESA DE TRABAJO No. 1: Diversidad, Lenguajes y Subjetividades

REPRESENTACIONES DE LA FELICIDAD EN UNIVERSITARIOS DE MANIZALES

José Faber Hernández Ortiz

RESUMEN

Los griegos mencionaban que por la felicidad hacemos todo lo demás, de allí que el Estado debía procurarla para sus ciudadanos. Este principio que es claro en importantes documentos internacionales, está ausente en Colombia y especialmente en la legislación juvenil. En términos generales dicha situación se presenta fruto del desconocimiento sobre la felicidad, asunto que ha sido poco estudiado.

Diferentes trabajos han relacionado la felicidad de los jóvenes con familia y amigos; los más felices son alegres, agradecidos y tienen mejor desempeño académico.

Grandes pensadores han visto en la felicidad el bien final, alcanzada nada faltaría. Para ellos salud y pequeños recursos demandarían ser feliz. Autosuficiencia, amistad, familia y actividad en nuestros intereses serían importantes para alcanzarla. Inteligencia, virtud, moderación y prudencia serían rasgos del hombre feliz.

Los resultados parten de comprender la noción que tienen de felicidad los universitarios en Manizales. Estos la conciben como un sentimiento de tranquilidad y paz interior, de plenitud.

Los universitarios hablan de salud y dinero, en otro nivel de análisis éstos se analizan como mínimos para ser felices.

Finalmente, se encuentran las fuentes de felicidad. Los universitarios claramente valoran más la relación con los otros: familia, amigos, amor y dios. Creen importante para su felicidad actuar correctamente y dedicarse a sus intereses, tener propósitos y obtener logros. Para alcanzar esa paz interior, la felicidad, algunos consideran no necesitar más que de sí mismos, de su esfuerzo.

PALABRAS CLAVES

Felicidad, jóvenes, representaciones.

INTRODUCCIÓN

Los filósofos griegos dejaban claro que, siendo la felicidad lo máspreciado para el hombre, era deber del Estado, entonces, procurar hacer felices a sus ciudadanos. En 1776 la declaración de independencia de Estados Unidos proclamaba que la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad eran derechos inalienables de los hombres, y que era deber del gobierno garantizar esos derechos.

En Colombia el tema aún no ha permeado la política pública. Por lo menos eso se hace evidente al revisar la normativa que guía la política de juventud en el país. Se reconoce a los jóvenes como un grupo de gran importancia, sin embargo, las leyes sobre juventud todavía no conceden a la felicidad el papel central que debería tener como propósito final y núcleo de su eje normativo. Aunque los jóvenes tienen garantía en derechos parece que no tienen derecho a la felicidad, como acertadamente lo ha mencionado Savater: “Felicidad es todavía lo que los políticos no se atreven a prometer directamente”.

Más investigación y más conocimiento sobre la felicidad en jóvenes permitirá poner sobre la mesa las discusiones necesarias para que el tema vaya permeando la política. Es en ese sentido que se pretende contribuir con el presente trabajo.

El documento empieza por abordar el contexto en el cual surge el estudio, haciendo énfasis en la normativa que fundamenta el accionar de la política pública en juventud; también se pasa revista por algunos antecedentes investigativos en Latinoamérica.

La segunda sección hace un recorrido por el concepto de felicidad a través de filósofos de diferentes épocas, desde los antiguos griegos, como Aristóteles, hasta filósofos contemporáneos como Fernando Savater.

En una tercera sección se discuten los principales aspectos metodológicos del estudio, su enfoque, las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados, así como el proceso de análisis efectuado.

Se finaliza exponiendo los principales resultados encontrados, y se propone un modelo para comprender la felicidad en los universitarios de Manizales.

1. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

Ya desde tiempos de los griegos se denotaba la importancia de la felicidad. Aristóteles sostenía que la felicidad era el bien supremo que cada persona desea alcanzar y que esto sucediera se convertía en el objetivo fundamental del Estado.

Hace algunos siglos, en 1776, la declaración de independencia de Estados Unidos incluyó en su preámbulo la felicidad del hombre como un derecho fundamental que el gobierno debe garantizar: “Sostenemos como evidentes por sí mismas dichas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad...”. Unos años más adelante, en 1789, la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, que sirvió de preámbulo a la Constitución francesa de 1791, llama a tener siempre presente los derechos del hombre para que los actos del gobierno y los reclamos de los ciudadanos “...redundan siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos”.

Facilitar el alcance de la felicidad de los ciudadanos debería guiar el diseño de la política pública. Sólo desde 1991 la Constitución Política de Colombia da visibilidad a los jóvenes como un grupo poblacional importante. Apenas desde 1997 con la expedición de la Ley 375, se establece el marco institucional y se dan algunas orientaciones de política en materia de juventud. Ya en el año 2013 se sanciona la Ley estatutaria 1622, derogando la Ley 375 de 1997. Esta ley se convierte en el núcleo normativo actual de las políticas públicas en juventud del país. Se busca con esta norma fijar el marco institucional y las políticas públicas para que los jóvenes tengan garantizado el ejercicio de su ciudadanía y el goce efectivo de sus derechos. A lo largo de la Ley se puede apreciar que el enfoque primordial es el de derechos. Como ya lo había mencionado Sarmiento (2004), la política de juventud en Colombia tenía el desafío de ir más allá de enfoques sectoriales y asistencialistas; recomendaba una política donde se diera “Una expansión de la ciudadanía juvenil en el marco del Estado Social y Democrático de Derecho”. Es claro que la Ley 1622 significa un avance significativo en esta dirección recomendada por Sarmiento.

No obstante que el enfoque de derechos adoptado por la política de juventud es un acierto, aún la política pública no pone atención de forma directa al tema de la felicidad de los jóvenes. Garantizar los derechos de los jóvenes no garantiza su felicidad, de hecho en los países más desarrollados, Estados más garantistas, las personas son menos felices que en países como Colombia (Gallup, 2014).

El que la felicidad de los jóvenes no esté en el foco de la política pública está relacionado con la poca investigación que sobre la materia se ha realizado en el país. Si no se produce conocimiento sobre la felicidad, el tema no será discutido, analizado y no entrará a hacer parte de la política.

En las últimas dos décadas ha renacido el interés hacia la felicidad. Se vienen realizando múltiples investigaciones impulsadas desde el campo de la psicología. Acá el término felicidad, bienestar subjetivo y satisfacción con la vida son intercambiables, usados para referirse a un estado de plenitud en donde hay ausencia de sufrimiento e imperan las emociones positivas. Este estado depende tanto de condiciones y factores personales, internos, como de condiciones y factores externos, la familia, el contexto social y económico (Banda y Morales, 2012; Bilbao, 2007).

Los diferentes estudios desarrollados en torno al tema suelen buscar conocer si las personas son felices, qué tanto lo son y de qué depende ése estado. Una parte significativa de los trabajos académicos han tenido como objeto de estudio a la población joven, particularmente la universitaria. Una etapa de la vida en la que se obtiene la preparación profesional y la consolidación de valores y actitudes, (Vera

et al., 2011). A partir del trabajo con una muestra de estudiantes chilenos e italianos, Rodríguez (2010) reconoce la noción de felicidad como un “sentimiento de bienestar estable”, que requiere de condiciones externas e internas, siendo posible hablar de una felicidad de tener y una felicidad de ser. Por su parte Alarcón (2006), identifica cuatro aspectos que se relacionan al concepto de felicidad en jóvenes universitarios de Perú: “1- Sentido Positivo de la Vida, 2- Satisfacción con la Vida, 3- Realización Personal, 4- Alegría de vivir”.

Para los jóvenes universitarios, la relación con la familia está en un primer plano de su felicidad, le sigue en importancia los amigos. Así lo evidencia Vera et al. (2011) en una muestra de estudiantes mexicanos y brasileiros, al igual que Moyano y Ramos (2007) en una muestra de estudiantes chilenos.

Ramírez y Fuentes (2013), encuentran una relación positiva entre felicidad y rendimiento académico. Sostienen que los estudiantes más felices, con un positivo estado de ánimo, suelen centrarse mejor en los objetivos y actividades que los afectan positivamente. Por su parte, Alarcón y Rodríguez (2015) evidencian que la gratitud y la felicidad se relacionan de forma importante. Los jóvenes que agradecen suelen tener actitudes y experiencias positivas hacia la vida, además tienen mayor tranquilidad emocional.

2. REFERENTES TEÓRICOS

La felicidad ha sido un tema abordado desde la antigüedad por la filosofía, que la ha considerado un tema que toca con lo más profundo del ser humano. Es a los filósofos griegos, especialmente Aristóteles y Epicuro de Samos, a quienes se deben los cimientos de lo que hoy día se sabe sobre la materia.

Para Aristóteles la felicidad era el bien final. Nuestros actos son guiados por la búsqueda de la felicidad y todas nuestras actuaciones las medimos por el placer y el dolor que nos provocan. Habría placeres del cuerpo y placeres del alma, éstos últimos serían los que deberíamos procurarnos ante todo. Recomendaba que “...los deseos sean moderados y pocos, y que en nada contraríen a la razón”. El hombre feliz sería aquel que procura los bienes para su felicidad actuando rectamente, sacando lo mejor de las circunstancias, actuando según la virtud, la que definía como un hábito “selectivo”, dictado por la reflexión y consistente en una postura media entre el exceso y el defecto, propios del vicio. Sostenía que la amistad es: “la cosa más necesaria en la vida” y “es por un bien o por un placer”. Llevar una vida “según la inteligencia”, proporcionaría la felicidad. Para él la autosuficiencia, característica de la felicidad, se encuentra en la actividad según la inteligencia. Reconocía que la felicidad demandaba un mínimo de recursos y salud: “...la naturaleza humana no se basta a sí misma para contemplar, sino que es preciso además que el cuerpo esté sano y que se le dé alimento y otros cuidados”.

El otro gran filósofo griego que reflexionó sobre la felicidad fue Epicuro de Samos. Sostenía que la felicidad es un estado donde nada nos falta, donde se tiene serenidad en el alma y salud en el cuerpo, un estado de tranquilidad donde no existe ya la necesidad del placer. Abogaba por limitar los deseos, pues muchos de ellos no eran necesarios: “Si quieres hacer rico a Pitocles, no aumentes sus riquezas sino limita sus deseos”. Limitando los deseos llegaríamos a obtener la preciada autosuficiencia: “...no para que siempre nos sirvamos de poco sino para que, si no tenemos mucho, nos contentemos con poco...”. Para vivir feliz recomendaba la prudencia, razonar sobre nuestros deseos y elecciones, lo que

nos haría actuar de manera justa, nos daría la serenidad del alma. La adquisición de la amistad sería clave para la felicidad, ésta tiene origen en los beneficios, especialmente en “la confianza en esa ayuda”.

Resulta apenas curioso que siglos más adelante el gran filósofo pesimista Arthur Schopenhauer dedicara parte de su trabajo a examinar la felicidad. El hombre feliz sería una persona que no tiene sufrimientos, ni en lo moral ni en lo físico. Consideraba que, después de la salud, la calma del espíritu es la base de la felicidad. Esta dependería de lo que somos, de lo que uno tiene en sí mismo: “Bastarse así mismo...esa es, seguramente para nuestra felicidad, la condición más favorable”. Recomendaba poner bajas nuestras pretensiones y aconsejaba la actividad, hacer algo, tomarse molestias: “la lucha y la victoria hacen al hombre feliz”. Para Schopenhauer los placeres más elevados, variados y durables, eran los del espíritu: “...y esos goces dependen especialmente de la fuerza intelectual”.

Cerca de un siglo después el filósofo, y premio Nobel de literatura, Bertrand Russell dedicó algunos de sus ensayos a tratar el tema de la felicidad. Para éste filósofo la felicidad estaba asociada a la vida tranquila y la alegría del alma. Afirmaba que el exceso de goces “...no sólo mina la salud, sino que insensibiliza el paladar para todo placer”, de ahí que la vida del hombre no debe girar en torno a la procura del placer. El hombre feliz sería prudente, debería reconocerse y aceptarse en sus limitaciones y no desearía placeres a los que no fuera posible acceder. Consideraba que las cosas esenciales para la felicidad son sencillas. Estimaba que ésta se lograba en la compañía de personas familiares y amistosas; indicaba que el sentimiento de amor hacia la persona amada intensificaba los mejores placeres: “Quien no ha gozado nunca de las cosas bellas en compañía de la mujer amada, no sabe adónde llega su mágico poder”. Daba una gran importancia a los intereses, a los propósitos y al entusiasmo puesto en ellos. Para él, el secreto de la felicidad estaría dado por la siguiente fórmula: “...vive objetivamente...que tus intereses sean lo más amplio posible y que tus reacciones hacia las cosas y personas interesantes sean amistosas...”

Más recientemente, el ganador del premio Príncipe de Asturias, Tzvetan Todorov realizó un ensayo sobre la obra de Rousseau titulado Frágil Felicidad. Todorov muestra a un Rousseau para quien la felicidad del hombre nace de la unidad de un ideal doble, opuesto. De una parte se concibe la felicidad como un estado de plenitud, reposo y quietud, donde no falta nada y donde no se necesita del otro: “...no deja en el alma ningún vacío que sienta necesidad de llenar”. De otra parte se hace notar lo bien que para el alma son los sentimientos afectuosos y la comunicación de las ideas: “...uno nunca llega a gozar bastante bien de sí sin el concurso ajeno”. Según dice Todorov, Rousseau recomienda evitar la dependencia del otro, ser un hombre autosuficiente, pero la contradicción surge porque el hombre vive en sociedad, el otro se nos hace indispensable, así que propone una vía intermedia entre la soledad y la vida en común: “...una comunicación limitada...Amamos más cuando estamos lejos de la persona amada; la ausencia del otro no sólo nos lo hace más deseable sino que también nos tranquiliza”.

Para terminar este recorrido por lo que podríamos denominar la “filosofía de la felicidad”, abordamos al filósofo contemporáneo Fernando Savater. Para éste filósofo hablar de felicidad es hablar de ética, de lo que el hombre quiere: “La felicidad sería el télos último del deseo, ese mítico objetivo una vez conseguido el cual se detendría en satisfecha plenitud la función anhelante”. Y lo que en lo más profundo el hombre quiere es no ser cosa, afirma Savater. Pero para ser yo, en toda esa dimensión individual, necesito del vínculo con los demás: “Los otros me permiten ser yo, me rescatan con su

mirada, su complicidad, su compañía o su hostilidad del reino indistinto de las cosas donde mi subjetividad se perdería para disolverse en prosaica objetividad”. Savater hace un llamado a la cordialidad, considerar y estimar al otro en toda su individualidad, eso es lo que nos da la oportunidad de no ser cosa, de ser yo mismo. Recuerda este pensador que se debe tratar de que las acciones elegidas se basen en una reflexión consciente.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de comprender las representaciones de la felicidad en universitarios de Manizales se desarrolló una investigación de carácter exploratorio, con un diseño no experimental de tipo cualitativo.

La población estudiada correspondió a una muestra no probabilística por conveniencia de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. Para obtener información de los universitarios se utilizaron dos herramientas: un instrumento como el cuestionario cualitativo, que se aplicó a 70 estudiantes de pregrado de la Universidad de Caldas y de la Universidad de Manizales; y una técnica como la entrevista a profundidad, con 15 universitarios.

La información se analizó siguiendo las pautas de la teoría fundamentada. A partir de los referentes, en conjunto con los antecedentes y lo que dicen los universitarios, se generaron unas categorías iniciales; éstas se analizaron, cada una por separado e interrelacionadas, llegando a unas categorías finales, axiales, a partir de esas categorías se construye el modelo a partir del cual se puede leer y comprender la felicidad en los universitarios de Manizales.

4. RESULTADOS

Para comprender la felicidad en los universitarios de Manizales se propone un modelo conceptual de tres niveles. Cada nivel aglomera diferentes categorías y subcategorías que dan sentido al nivel.

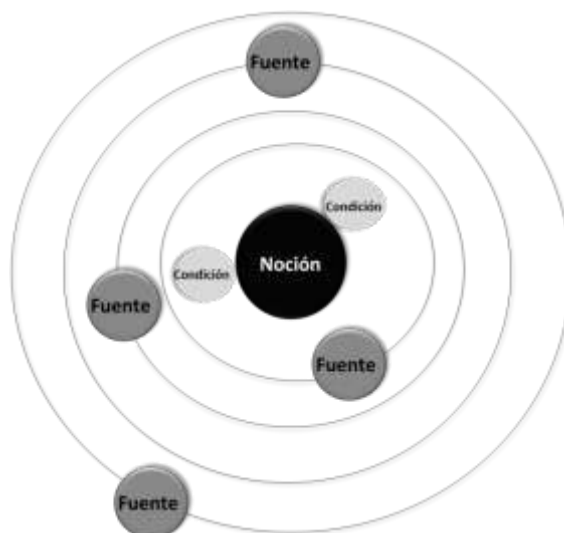
La noción de felicidad es el primer nivel, el núcleo del modelo. Qué entienden por felicidad los universitarios, qué significa ésta, qué la caracteriza.

El segundo nivel está compuesto por las condiciones básicas de la felicidad. En este punto la referencia son aquellos elementos sin los cuales no podríamos pretender tener felicidad: la salud y unos recursos mínimos de sobrevivencia.

El tercer nivel, y último nivel del modelo, corresponde a las fuentes de la felicidad. Qué les proporciona felicidad a los universitarios, qué facilita que la alcancen, qué hacen para alcanzarla.

El esquema 1 proporciona una idea del modelo propuesto. En el núcleo se encuentra la noción, cerca del núcleo aparecen las condiciones básicas, y orbitando alrededor del núcleo las diferentes fuentes de felicidad.

Esquema 1. Modelo compreensivo de la felicidad



4.1. Noción de felicidad en universitarios

En los universitarios la felicidad es un sentimiento, algo real porque lo sienten, de lo cual pueden dar perfecta cuenta. En palabras de los estudiantes: “Es un estado de ánimo, un sentimiento inexplicable, donde se juntan todas las emociones de nuestro cuerpo”; “Es un sentimiento que nos reconforta y llena de alegría”; “Felicidad es sentirme plena en lo que hago”.

Ahora bien, de qué se trata ese sentimiento. En los universitarios está referido especialmente a una sensación de paz interior y tranquilidad, se está tranquilo y cómodo consigo mismo y con la relación con los demás, ellos así lo mencionan: “Para mí felicidad es irme a dormir con la conciencia tranquila...”; “Sentirme bien conmigo mismo y con mi entorno, estar en paz tanto interiormente, espiritualmente y con las personas que me rodean”.

También se puede encontrar en esa noción de felicidad de los estudiantes una relación con el disfrute, con el goce que proporciona los momentos y situaciones de la vida: “Para mí la felicidad es disfrutar los momentos vividos”; “...es disfrutar la vista de un lindo paisaje...cuando cumpla mis sueños, pero no solo el hecho de cumplirlos, si no de disfrutar el recorrido mientras lucho por hacerlos realidad”.

Una última categoría que relacionan los universitarios con la noción de felicidad es la plenitud. Se refieren a esa sensación donde no hace falta nada, están plenos con lo que son y con su vida: “Felicidad es un estado donde a mi alma, a mi cuerpo no le falta nada, es un momento de plenitud...”; “Es cuando nos sentimos tan completos con nosotros y con el entorno que nuestro bienestar está en el clímax total”.

Es muy claro como la noción de felicidad que tienen los universitarios, guarda estrecha correspondencia con la visión griega, que la mostraba como un estado de serenidad en nuestro espíritu, estado donde todo deseo cesa, nada falta, hay plenitud.

La semejanza entre ambas concepciones es una evidencia de lo estable que es la felicidad como noción; ha sido siempre la misma aspiración: alcanzar un estado de plenitud y paz interior.

4.2. Condiciones básicas para la felicidad

Son muchos pensadores quienes han manifestado que hay algunos requisitos mínimos que se deben tener para pretender ser feliz. El primero de ellos es la salud, varios lo han considerado uno de los bienes supremos, esencial para la felicidad; sin embargo, hay algunos que han sostenido que aún sin salud puede el hombre conquistar la felicidad. Respecto a la salud los universitarios manifiestan: “Felicidad para mí es un estado donde a mi alma, a mi cuerpo no le falta nada...”; “Felicidad es encontrar un punto de equilibrio entre la salud, la economía y lo emocional”.

La otra categoría que hace parte de este nivel son los recursos. Estos son necesarios, se requiere de ellos para ser feliz, parece que la felicidad reclama algo de prosperidad. Los estudiantes asocian el dinero con estabilidad económica que les permite estar tranquilos, por lo menos en la parte material, aunque algunos pueden llegar a confundir felicidad con dinero: “...mi economía, pues es necesario tener los recursos para un bienestar digno”; “...yo creo que la plata en sí da felicidad, estamos en mundo material”; “yo quiero conseguir harta plata y pasar bien en la vida...”.

4.3. Las fuentes de la felicidad

Para los universitarios su felicidad proviene en gran medida de la relación con los otros, de su afecto, de su apoyo, de la seguridad que brindan y de la posibilidad que dan de ser alguien, de no ser cosa. Esta categoría es la que más asocian los estudiantes como fuente de felicidad, especialmente al vínculo con sus familias, aunque también se menciona a los amigos, al ser amado y a dios. Al respecto los estudiantes opinan: “Me siento feliz cuando me levanto en la mañana y me doy cuenta que estoy en casa con mi familia completa, me siento feliz cuando llego en la noche a mi casa después de un día de trabajo y mi mamá y mi papá me reciben con un abrazo y una comida caliente”; “Para mí la felicidad es estar bien con dios...como mi familia es mi felicidad ahí siempre está presente dios que es el que nos ayuda a que estemos unidos y seamos felices”. Este resultado es acorde con otros estudios adelantados con universitarios en Latinoamérica donde se señala a la familia como principal fuente de felicidad; también con lo que han expuesto desde la filosofía, para los griegos por ejemplo la amistad era de vital importancia para la felicidad.

Otra fuente importante de felicidad de los estudiantes son los intereses, poder disfrutar al desarrollar las actividades que son de agrado de ellos, en las cuales pueden llegar a olvidarse de todo y no necesitar de nada. En esta fuente también se pueden ubicar categorías como los propósitos y los logros. Los objetivos trazados, las metas y sueños son una motivación para vivir, la sensación de éxito al alcanzar con esfuerzo lo imaginado es muy valorada. Así lo exponen: “Soy feliz al hacer aquello que me genera gusto y placer”; “...hacer lo que más me gusta, practicar mis hobbies, para mí eso es la felicidad”; “...pensar a largo plazo, un futuro, sueños que quiero cumplir, eso me motiva”; “Me propongo algo, lucho por ello y lo logro, esa sensación me hace feliz”. De la actividad en aquellas cosas que son del interés de cada quien, de tener propósitos y disfrutar de su logro han hablado con suficiencia varios autores que han dado a esta fuente una alta valoración.

Una fuente adicional para los jóvenes participantes en el estudio, aunque se menciona menos, es la autosuficiencia. El no depender de nada ni de nadie para ser feliz, no necesitar más que de uno mismo. Los comentarios de los universitarios al respecto son: “Para mí la búsqueda de la felicidad radica en llegar a un punto donde mi felicidad no depende de nada y nadie...”; “...yo voy a ser feliz plenamente cuando pueda depender de mí, solamente de mí”. Los estudiantes no parecen estar haciendo una alusión directa a bajar las pretensiones y necesitar de poco, como lo mencionaba Epicuro o Rusell, sino más bien a poderse valer por sí mismos, procurándose lo necesario.

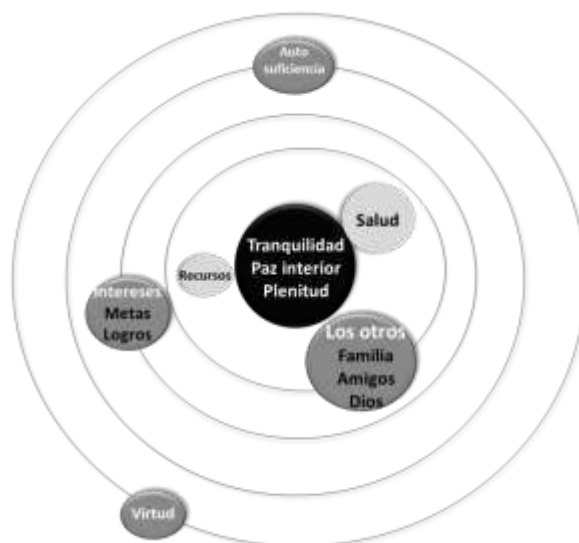
Una última fuente que puede hallarse, a la que menos aluden los estudiantes y que completa este nivel, es la virtud. Pero acá no cobra el sentido de moderación y prudencia de la que hablaban los griegos, se trata más de la rectitud, del obrar correctamente para estar tranquilos: “Mi filosofía de vida es que soy más feliz siendo un ser integral que quiere servir, dar y recibir”; “puedo ser feliz cuando obro bien y hago buenas cosas en la sociedad”; “...actuar bien, con perseverancia, haciendo el bien...”.

Entre las fuentes de felicidad de los universitarios no aparece la inteligencia, la sabiduría, tan bien ponderada por todos los filósofos. El conocimiento es visto por ellos como un medio para alcanzar recursos, estabilidad que ayuda a alcanzar una cierta tranquilidad, pero no es considerado un fin en sí mismo.

5. CONCLUSIONES

Resumiendo, los universitarios identifican la felicidad con un sentimiento de tranquilidad, de paz interior, que requiere como condición inicial la salud, y en menor medida de recursos. La fuente que más les proporciona felicidad está en los otros, especialmente la familia, aunque también se identifica a los amigos, al amor y a dios. El desarrollo de los intereses, junto con los propósitos y logros, es el otro origen importante de felicidad; las otras dos fuentes que llevan felicidad a los jóvenes, con una menor presencia, están relacionadas con la autosuficiencia y la virtud. En el esquema 2 puede apreciarse el modelo propuesto explicitado para el caso de los universitarios de Manizales.

Esquema 2. Modelo comprensivo de la felicidad en universitarios de Manizales



6. BIBLIOGRAFÍA

- Vera, J. y Rodríguez, E. (2007). La felicidad y sus correlatos en estudiantes de la Universidad de Sonora. *Revista Universidad de Sonora*, núm. 19, (pp. 17-19).
- Alarcón, R. (2002). Fuentes de felicidad: ¿Qué hace feliz a la gente? *Revista de Psicología de la PUCP*, Vol. XX, núm. 2, (pp. 169-196).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 66 (23,3), (pp. 85-108).
- Alarcón, R. y Caycho, T. (2015). Relaciones entre gratitud y felicidad en estudiantes universitarios de lima metropolitana. *Psychologia. Avances de la disciplina*, Vol. 9, núm. 1, (pp. 59-69)
- Instituto Nacional de la Juventud (2013). Representaciones de la Felicidad en jóvenes entre 15 y 29 años. Ministerio de Desarrollo Social. Chile.
- Rodriguez, M. (2010). Representación social de la noción de felicidad: un estudio transcultural en muestras calificadas de estudiantes universitarios y profesionales de las áreas de la educación y la salud en Chile e Italia. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Chile.
- Banda, A. y Morales, M. (2012). Calidad de vida subjetiva en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, Vol. 17, núm. 1, (pp. 29-43)
- Torres, M., Moyano-Díaz, E. y Páez, D. (2014). Comportamiento juvenil universitario en busca de la felicidad: su caracterización y su eficacia. *Universitas Psychologica*, Vol. 13, núm. 4, (pp. 1419-1428)
- Universidad de Palermo - TNS Gallup. (2012). Estudio sobre Felicidad, Tercer informe. Argentina.
- González, J. y Restrepo, G. (2010). Prevalencia de felicidad en ciclos vitales y relación con redes de apoyo en población colombiana. *Revista de salud pública*, Vol. 12, núm. 2, (pp. 228-238)
- Vera, P., Celis, K. y Córdova, N. (2011). Evaluación de la Felicidad: Análisis Psicométrico de la Escala de Felicidad Subjetiva en Población Chilena. *Terapia psicológica*, Vol. 29, núm. 1, (pp. 127-133)
- Moyano-Díaz, M. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum*, Vol. 22, núm. 2, (pp. 184-200)
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 40, núm. 1, (pp. 95-102)
- Vera, J., Yañez, A., Grubits, S. y Batista, F. (2011). Variables Asociadas al Bienestar Subjetivo en Jóvenes Universitarios de México y Brasil. *Revista Psicología e Saúde*, Vol. 3, núm. 2, (pp. 13-22)
- Ramírez, P. y Fuentes, C. (2013). Felicidad y rendimiento académico: efecto moderador de la felicidad sobre indicadores de selección y rendimiento académico de alumnos de ingeniería comercial. *Formación Universitaria*, vol. 6, núm. 3, (pp. 21-30)

Schopenhauer, Arthur. La sabiduría de la vida. Editorial Porrúa, S.A. México, 1991.

Vara, J. Epicuro: Obras completas. Cátedra. Madrid, 2012.

Aristóteles. Ética Nicomaquea. Universales. Bogotá, 1987.

Tzvetan Todorov. Frágil Felicidad. Gedisa. Barcelona, 2002.

Savater, Fernando. El contenido de la felicidad. Grupo Santillana. Madrid, 1996.

Guyau, Jean Marie. La moral de Epicuro y sus relaciones con las doctrinas contemporáneas. Daniel Jorro. Madrid, 1907.

Convenio Andrés Bello. Somos Jóvenes. CAB. Santa fe de Bogotá, 2000.

Vergara, M. y Pinilla V. E. La respuesta sos vosz. Realidad juvenil en Caldas. Tizán. Manizales, 2010.

Programa Presidencial Colombia Joven - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE - U. de Manizales -GTZ– UNICEF. (2004). Construcción de Políticas de Juventud: Análisis y Perspectivas.

Programa Presidencial Colombia Joven. Política Nacional de Juventud: Bases para un plan decenal de juventud, 2005-2015. Documento preliminar, marzo de 2004.

ESAP. Constitución Política de Colombia 1991. ESAP. Santa fe de Bogotá, 1991.

Asamblea de Caldas. Decreto No. 01213 de 2003, por medio de la cual se adopta la política pública de juventud para el departamento de Caldas.

Congreso de la República de Colombia. Ley 375 de 1997.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1622 de 2013.

Declaración de independencia Virginia 1776

Declaración derechos humanos 1791

Strauss, A. y Corbin, J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002.

Valles, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis. Madrid, 1999.

“SENTIDOS DE FORMACIÓN CIUDADANA EN EL PROYECTO INTEGRADOR RAP SOCIAL EN LA IEO INEM EN SANTIAGO DE CALI – VALLE DEL CAUCA”

Mónica Victoria Mosquera

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación “Sentidos de formación ciudadana en el proyecto integrador Rap Social en la IE INEM de Santiago de Cali – Valle del Cauca del proceso investigativo que corresponde a la línea de investigación de niñez políticas y juventud donde se incluye, eje problemático los procesos de formación ciudadana, vincula además la experiencia profesional como licenciada en educación popular he tenido en la secretaria de educación del municipio de Santiago de Cali, acompañando el direccionamiento estratégico para la implementación de los proyectos transversales.

Como investigación científica parte de un análisis de contexto de la realidad, el cual gira en torno a la experiencia profesional que se apoya en un amplio referente teórico y metodológico que integra principios básicos de la perspectiva crítica del desarrollo humano y la educación.

Esta investigación se pregunta por los sentidos de la formación ciudadana en el proyecto integrador Rap Social en la IE INEM de Santiago de Cali – Valle del Cauca. Se parte de un referente normativo desde lineamientos generales educativos a nivel nacional, la exploración histórica de la formación ciudadana.

La constitución política de 1991, el artículo 67 donde se precisa:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. La primera tensión estructural que emerge de la dicotomía entre la educación como derecho y al educación como servicio; educar desde la noción de derecho sitúa al estado como garante de derechos y al estudiante como sujeto en igualdad en tenencia del derecho y en equidad para el acceso al mismo. Educar como servicio ubica al estado como un prestador de acciones referidas a lo educativo y el estudiante como cliente, la tensión que aquí se presenta aleja al estado de la coherencia interna para acompañar al estudiante en su proceso de formación humana y ciudadana, porque en la actualidad se cuenta con un esquema operativo que privilegia la prestación del servicio, teniendo como principios la eficiencia, eficacia y efectividad desde el sistema de gestión de calidad ISO 9000 de acuerdo a la lógica empresarial con un discurso de desarrollo del ser que en la cotidianidad se concentra en el hacer.

Ahora bien el artículo 14 de la ley 115 precisar en sus literales : b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. Lo anterior amparados en proyectos pedagógicos que se desarrollan de manera transversal, los aspectos aquí mencionados entendidos como movilizadores de formación humana y formación ciudadana. “Recientemente el MEN. Plantea para Colombia el Plan Sectorial Nacional Educativo 2011-2014 desde la Estrategia formación para la Ciudadanía. En el Fortalecimiento y expansión de los Programas Transversales”, Sin embargo no logra tener un propósito que nucleee los transversales para dimensionarse como un todo.

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Rastreando las concepciones de formación ciudadana en los antecedentes investigativos, los avances y proyecciones de los programas transversales que van desde a) “la Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía” 2008-2010 en Colombia, b) la educación ambiental en Colombia 1992-2007 “un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión – acción, c) la sistematización del Eje de Tiempo libre de 1 año en el municipio de Santiago de Cali, d) Informe línea de base implementación de los PRAES- Proyectos Ambientales Escolares de 1 año en el municipio de Santiago de Cali se logra establecer tres categorías para hablar de formación ciudadana: Relación consigo mismo- Individuo, Relación con los demás- Nosotros, Relación con el entorno- territorio:

Relación con el Entorno- Territorio las cuatro investigaciones plantean la necesidad de fortalecer la formación de “ciudadanos y ciudadanas preparados para la participación crítica y responsable en la toma de decisiones, y por ende, en la gestión ambiental; respetuosa de sí mismos, de los otros y de su entorno”. (Torres, 2007). El énfasis desde el planteamiento de las tres categorías se hace desde las reflexiones del MEN en educación ambiental a nivel general.

Sin embargo en el levantamiento de línea de base en la totalidad de las Instituciones Educativas - IE de los Proyectos Ambientales Escolares-PRAE en convenio Secretaria de Educación de Cali- SEM con el Centro de Investigaciones de Educación Ambiental- CIDZO, se precisa como frente a la valoración de participación en un 81.5% los estudiantes se involucran, en un la mayor apropiación ha estado desde los estudiantes en un seguidos de 55.6% colaboran personal operativo, padres de familia. El 40,7% de los PRAES – AHT, analiza, hace y transforma, en términos generales el 100 de las IE han mejorado en la lectura de contexto, en identificar las problemáticas más sentidas lo que les da mayor comprensión de su entorno y de la noción de territorio, aparece en general como propósitos de la educación ambiental en Cali, la construcción de ciudadanía, transformación de prácticas culturales, construcción de identidades (SEM, 2014).

RELACIÓN CONSIGO MISMO – MISMIIDAD: El mayor énfasis en esta categoría se hace desde PESCC- Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía “y desde su planteamiento aborda la triada de categorías en tanto aborda la mismidad, que se pone en dialogo con ese otro compañero de trabajo, docente, estudiante y entonces permea el entorno educativo municipal que permea la concepción y accionar educativo en el tema. En la sistematización se hace referencia a las Transformaciones personales y se precisa en el sur occidente en Santiago de Cali: Ningún otro ETR menciona con tanto énfasis que “El PESCC nos cambió la vida”. El proceso formativo del ETN al ETR fortalece búsquedas personales; consolida equipo de trabajo y aporta a las necesidades y apuestas de las secretarías de educación y salud. El cambio personal transforma las jerarquías en la SE, que lleva a preguntarse por el sentido del acompañamiento a las instituciones; proponiendo en lugar de “vigilar y castigar” el aporte pedagógico.

Las estudiantes reconocen cambios en las maneras de concebir la sexualidad y hablan de un trayecto de considerarla como relación sexual a comprenderla como proyecto de vida basado en derechos. Así mismo, varios testimonios reflejan que el conocimiento del proyecto ha dotado de herramientas conceptuales y actitudinales para la resolución de situaciones conflictivas personales (MS, 2010).

LECTURA DE CONTEXTO- TERRITORIO – ENTORNO: se encontró en las recomendaciones sobre Acerca de la lectura de contexto precisan la necesidad de:” Desarrollar los procesos de formación del PESCC, a partir de situaciones experimentadas, significados implícitos, modos de pensar y prácticas de la comunidad educativa, permite tomar decisiones a fin de transformar el curso de las situaciones identificadas en los establecimientos educativos. De esta manera el proyecto al apoyarse en el análisis de la realidad contribuye a: relacionar situaciones problemáticas consideradas en la vida cotidiana de la escuela como dispersas, tales como la enseñanza de la ciudadanía. Derechos Sexuales y reproductivos y la investigación.”

Los PRAE a nivel NACIONAL tejen la relación con el ENTORNO la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, con capacidad para comprender las dinámicas de contexto. De manera directa en una investigación desarrollada por el Centro de Educación Ambiental de la Fundación Zoológica para el levantamiento de línea de base de los PRAES- Proyectos Ambientales Escolares. En Marzo del 2014, en convenio con la Secretaria de Educación Municipal se identificó que,” el 56% de los procesos abordados en la problemática central trabajada por los PRAE tienen una relación directa con las problemáticas de su entorno social, cultural, natural y territorial. (SEM 2014).

REFERENTE TEÓRICO

En este aparte se presentan la reflexión teórica y conceptual desde los aportes de Martha Nussbaum, Alfredo Ghiso y Paulo Freire y otros autores como referentes de reflexión teórica.

La experiencia Rap Social se sitúa en la escuela pública, la hacen posible los estudiantes y las maestras que en adelante son los sujetos que gestan la experiencia, para ello se parte de la comprensión del sujeto, para ello se cita a Ghiso,(2006) quien plantea que “Sujeto que define, desde su autonomía la

situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social, nos preocupa la condición de sujetos relacionales en la acción y en la reflexión, nos cuestiona la capacidad de los sujetos de reconocerse como sujetos de saber. Estos asuntos, más las particularidades fundamentales del sujeto sistematizador hacen parte de este apartado". Pág. 3. Para la intencionalidad de esta investigación donde el sujeto es un actor que teje y construye en relación consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Rap Social, que teje la relación consigo mismo, los demás y con el entorno, cómo experiencia que construye ciudadanía entendiéndola como "relación con lo individual y lo colectivo, la ciudadanía vista como efecto de la construcción de lo individual y lo colectivo, nos acerca al manejo de los conceptos y a la vivencia de lo íntimo, lo privado y de lo público, así como a la relación entre lo público, lo social y lo cultural. Esto se convierte en un fundamento conceptual importante, para comprender la construcción de la ciudadanía, asumida como relación consigo mismo y con los demás. ¿A qué nos referimos cuando se habla de estos conceptos? Teniendo como base algunas ideas expresadas por Luna M. T, y Saldarriaga A. (2002).

En tanto los estudiantes protagonistas de la experiencia pasan de lo íntimo de sus pensamientos a la intimidad extendida con la nuestra en escena con sus canciones, de acuerdo con estas autoras tejer la relación consigo mismo y con los demás pasa por "La intimidad se configura en terreno de lo subjetivo, se hace con base en la resonancia interna que genera el lenguaje, está compuesta por la capacidad de construir discurso, es por ello, que cuando se limita la posibilidad de generar opciones, de discernir, de crear, se está afectando el desarrollo del pensamiento y por lo tanto la construcción de la intimidad. Los totalitarismos se caracterizan precisamente por impedir el disenso, la comunicabilidad y por tanto la presencia del sujeto, como lector(a) e interpretador(a) de realidades. La intimidad expandida, se refiere a todo aquello que resuena internamente, que se piensa, se expresa, se confronta, se discierne, es decir, que se comparte con los demás, en tanto se comparte, se comunica, circula en la vida pública y privada y se puede concretar en la acción política. La manera como la intimidad se expresa en la vida pública, deriva de las condiciones de ejercicio de la libertad de ser de cada sujeto.

Para tejer la relación consigo mismo y con los demás, para que ocurra la puesta en escena de la intimidad y la intimidad expandida se requiere de una decisión política para la construcción del conocimiento" Dialogo de saberes" El diálogo como encuentro de los hombres para la «pronunciación» del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 1992, p. 178. Se resalta

"No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. (...) El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico" (Freire, 1970).

En una entrevista exclusiva, celebrada en 1993, los mayores conversaciones educador brasileño acerca de la importancia de la esperanza para la transformación y representan lo que él haría si estuviera en el salón de clases" Básicamente, mi lucha no es contra uno contra el otro; Es contra mí mismo, para no dejarme caer en la división. Y la división es la negación de la otra, es la negación de lo contrario, es

la negación de la otra, es la negación del mundo, es la negación de la vida. Quiero decir, nadie puede seguir con vida si sectariza”.

En tensión con lo anteriormente planteado aparece el concepto de competencia que se encuentra con la experiencia de Rap Social en tanto el escenario en el cual se desarrolla es la escuela, escenario normado donde competencia desde las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional se entiende como: “Esta conceptualización se fundamenta en la idea de desarrollar la capacidad de ser, saber y saber hacer en contexto, de movilizar actitudes, habilidades y conocimientos en la realización de acciones, desempeños o productos de manera flexible...” MEN, 2015.

Para Paulo Freire “ la escuela es...el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos...Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima.

El director es gente, el coordinador es gente, el Profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe Amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forma las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.

El poema anterior es entonces la invitación que experiencias como Rap Social donde se busca en la escuela un espacio para tener experiencias vitales que le toquen el alma y movilicen emociones, se traduzcan en acciones que toquen la existencia de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

METODOLOGÍA

“La sistematización de experiencias, o dicho de otra forma la acción sistematizadora como una práctica investigativa esto aduciendo a que el conocimiento es situado, enmarcado en un momento histórico, que transforma e impacta la vida de las personas interrelacionando en sus redes.(Mejía 2007)

Teniendo como referencia la intencionalidad investigativa centrada en los sentidos de formación ciudadana, se aborda desde el paradigma cualitativo de corte interpretativa. Cualitativo, en tanto su “objetivo es captación y reconstrucción de significado, Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, su modo de captar información no es estructurada sino flexible y desestructurado, La teorización se da en un procedimiento más inductivo que deductivo, la muestra pretende captar todo el contenido de la experiencia y significados que se dan en un solo caso, la orientación no es particularista y generadora sino holística y concretizadora.”(Ruiz, 1996, pág. 40).

Es una investigación interpretativa, que busca comprender la experiencia desde sus actores estudiantes y docentes que integran el proyecto integrador RAP SOCIAL en la Institución Educativa INEM en Santiago de Cali. Las técnicas de recolección de datos, que integran la investigación son: Narrativas; puesta en escena desde la mismidad de funcionarios de la Secretaria de Educación sobre su

comprensión de la función pública y los proyectos que agencian ciudadanía en la escuela. Revisión Documental: Sobre la historia y desarrollo de las cuatro versiones de concurso RAP SOCIAL, los soportes escritos al respecto. Observación de tres versiones de las cuatro versiones realizadas de RAP SOCIAL

Primera Fase: Recuperación del proceso

“toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural” (Freire, 1970: 167).

EL RAP SOCIAL EN EL INEM.

En el año 2012 los profesores del campo de la formación humana y social del Colegio INEM, observaron que los estudiantes se agrupaban en diferentes espacios de la zona de descanso para rapiar y desafiarse, comenzaban cantando y terminaban peleando, las profesoras comenzaron a observar y a proponer que no cantaran para agredirse.

En aras de trabajar en la disminución de las peleas en los descansos, las profesoras comenzaron a hablar con los estudiantes que cantaran sin violencia, de esa forma comenzó el dialogo para que se atrevieran a componer canciones sobre lo que pensaban, sin palabras soeces y sin agredir a nadie.

Las profesoras los motivan para que compongan canciones alusivas a lo que piensan y sienten, sobre los temas que para ellos son relevantes. “De esta manera como docentes de ciencias sociales, ética y religión estamos convencidos y comprometidos en ser partícipes en la construcción de sus proyectos de vida; procurando que en ellos la conciencia de reconocer la existencia de la diversidad en, identidades, valores, el reconocimiento de la historia, la memoria oral, el arte y las otras disciplinas como herramientas para la construcción de pensamiento autónomo.”(Cifuentes, Bermúdez & Jerez, 2013).

Este proyecto surge de la necesidad de repensar formas propositivas y asertivas en la búsqueda de herramientas pedagógicas a partir de realidades locales e institucionales, para mejorar la convivencia, prevenir las acciones violentas como el matoneo o abuso escolar, el consumo de sustancias psicoactivas, el buen uso del tiempo libre, reconocimiento al talento y diversas formas de cultura urbana.

Diagnóstico preliminar: ciclo de fundamentación en la especialidad Gestión social y desarrollo comunitario: Somos una sociedad de talentos, soñadora, hábil, democrática, pero que en ocasiones pierde el horizonte del respeto humano y otros valores, situaciones que nos ubica en la categoría de ser una “sociedad violenta”. En este marco crítico, es importante enfatizar en el deber ser, en integrar saberes, experiencias, vivencias, para orientar a los jóvenes en el uso de lenguajes creativos, el uso del arte y la cultura como un medio de construcción social, generador de un proyecto de vida.

Descripción de la realidad situacional: En el caso de la Institución Educativa INEM Jorge Isaac de Cali, se gesta la propuesta por las jornadas de improvisadores de rap en horas de descanso habitual de los estudiantes, donde se reúnen los grupos a replicarse e insultarse con la consabida excusa de género. Es por eso que los integrantes del comité de convivencia y los maestros en general quieren aprovechar

este imaginario para invitar a los estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas para construir valores humanos en el marco del respeto, la tolerancia y la democracia.

Fundamentación y justificación

El proyecto está sustentado en la misión institucional ya que la Institución Educativa INEM Jorge Isaac de Cali, forma personas competentes y autónomas para el ejercicio de una cultura ciudadana y de convivencia pacífica, es pues, una experiencia significativa y esperanzadora, que trasciende la protesta, para invitar a la propuesta de convivencia escolar que pretende como ejercicio, la construcción y la difusión de las competencias ciudadanas.

El mundo actual exige que la escuela se convierta en un espacio propicio para la interacción, la inclusión y la tolerancia, construyendo conciencias, impactando en la cultura democrática de los jóvenes, convirtiéndolos en agentes activos de nuestro devenir, capaces de responder a las necesidades de un entorno y motivándolos al liderazgo, al trabajo en equipo y a la búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas a que se ven enfrentados en su diario vivir

Objetivo General: Aprovechar el talento de los jóvenes hombres y mujeres para que a partir de sus realidades locales (cultura o tribus urbanas) constituyan la clave para la convivencia escolar.

Evaluación del proyecto Se pretende además que con el desarrollo del presente proyecto, los estudiantes se acerquen al desarrollo de las siguientes competencias:

- SOCIO-AFECTIVA: Hábitos, valores y actitudes.
- COMUNICATIVA: Habla, lee, escribe y produce escritos con estilo propio.
- HABILIDADES Y DESTREZAS: Utiliza la artística, creatividad y la innovación en la producción y presentación de un trabajo bien hecho.
- VOLUNTARIO O DE CRECIMIENTO PERSONAL: Cimenta la autonomía, la cooperación, la buena voluntad que lo ayudan a crecer como persona.

En el año 2012 se hizo el primer concurso de Rap Social, tuvo como propósito promover la convivencia escolar entre estudiantes con dos modalidades individual y dúo, el ganador fue Alexis Caicedo, más conocido como “el poeta”,

Luego para el año 2013 se hizo énfasis en la calidad de las canciones.

La canción insignia para el concurso en adelante se llama “CREANDO CULTURA Y PAZ”. (Estudiantes INEM Sede central, 2012)

Nuestra meta es, con nuestra letra dejar

Un mensaje en su metes para que digan ¡No Más!

A las guerras, Peleas ¡No Más!

Xenofobia y Exclusión ¡No Más!

Maltrato y Destrucción ¡No Más!

Hubo mayor apoyo de profesores, con el apoyo entre pares, el gran día se con la presencia de Hugo Candelario Cantante del Grupo Bahía de la costa pacífica, ganador del Festival Petronio Álvarez en Cali considerada como patrimonio cultural de la humanidad.

Para el 2014 el invitado especial fue Luis Felipe Cortes el actor afrocolombiano que se convirtió en coprotagonista de la novela “La Pola” el concurso se institucionalizo y año a año ha contado con mayor motivación de los estudiantes, inicialmente se hizo la participación del género masculino, luego luego el género femenino, inicialmente estaba centrada en la secundaria, en la actualidad participa la primaria.

Segunda fase análisis de prácticas la finalidad es “develar los sentidos construidos sobre la formación ciudadana y las relaciones existentes entre las expresiones de los diversos actores.

Aproximación Análisis de la Experiencia.

Teniendo como referencia grupo focal “.Para Martínez-Miguel, el grupo focal “es un método de investigación Colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

La epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que implica destacar que el conocimiento es una producción humana.

El alcance del ejercicio es: Comprender que ha significado del proceso RAP SOCIAL en la vida de los niños, niñas y juventudes y adultos acompañantes.

Identificar aprendizajes para proponerle al municipio y la nación aspectos a tener en cuenta en procesos que hoy agencian los niños, niñas, juventudes que habitan la escuela.

Estructura general

Tener una conversación de 2 horas. Teniendo como preguntas orientadoras.

¿Quién eres?, como te defines?

¿Qué ha significado del proceso RAP SOCIAL en tu vida?

¿Cómo visualizan el proceso RAP SOCIAL en los próximos 5 años?

RELATOS

Teniendo como momento previo él envió por correo electrónico de la propuesta grupo focal. La maestra Sixta me recibió con el video “Discurso de Steve Jobs en la Universidad de Stanford en el 2005. Este está basado los aprendizajes de vida de este empresario narrados en 3 historias

La primera historia versa sobre “conectar los puntos”...Lo diré otra vez: no puedes conectar los puntos hacia adelante, sólo puedes hacerlo hacia atrás. Así que tenéis que confiar en que los puntos se conectarán alguna vez en el futuro. Tienes que confiar en algo, tu instinto, el destino, la vida, el karma, lo que sea.

Mi segunda historia es sobre el amor y la pérdida... ¿Cómo te pueden echar de la empresa que tú has creado?...Lo que había sido el centro de toda mi vida adulta se había ido y fue devastador...El trabajo va a llenar gran parte de vuestra vida, y la única forma de estar realmente satisfecho es hacer lo que consideréis un trabajo genial. Y la única forma de tener un trabajo genial es amar lo que hagáis. Si aún no lo habéis encontrado, seguid buscando...

Cuando tenía 17 años, leí una cita que decía algo como Mi tercera historia es sobre la muerte...“Si vives cada día como si fuera el último, algún día tendrás razón”. Me marcó, y desde entonces, durante los últimos 33 años, cada mañana me he mirado en el espejo y me he preguntado: “Si hoy fuese el último día de mi vida, ¿querría hacer lo que voy a hacer hoy?” Y si la respuesta era “No” durante demasiados días seguidos, sabía que necesitaba cambiar algo...No dejéis que el ruido de las opiniones de los demás ahogue vuestra propia voz interior.

REFLEXIONES

Antes de iniciar el video anterior la maestra me pregunta ¿tienes tiempo? quiero ve veamos un video antes de comenzar. Le respondí ¡por supuesto! Lo que ella no sabía era que al llegar a la puerta de la Institución Educativa, recorrer sus pasillos, hasta llegar al salón ya estaba en la comprensión situada de la experiencia.

Hablamos sobre el video, me decía que todos los días busca la manera de tocarles el alma y el corazón a los estudiantes para vean que los sueños se cumplen con esfuerzo y que lo que se propongan lo podrán lograr.

¿Qué ha significado ha tenido el proceso de RAP SOCIAL en tu vida personal y profesional?

Sixta Casanova; ¡Pues haber en mi vida personal! Lo más importante es, lo que ha significado es seguir la coherencia de mi convicción, de formar buenos seres humanos, mi razón de ser en la vida es como ayudar a que la gente sea buena, esa es como la coherencia.

Y de hecho durante todo mi desempeño laboral, en todos mis espacios tanto académicos, como culturales, siempre he enfocado el quehacer en esa perspectiva, como que vehículos utilizo para llegarle a la gente y en este caso a los niños jóvenes y adolescentes.

¿Quién eres, como te defines?

Realmente me defino como un ser humano inquieto, idealista, soñadora, confiada, decidida a que lo que yo hago genere impacto en las personas y que eso ayuda a mejorarlas, a ser buenas. Yo voy a morir pensando en que yo siempre trabajo para que la gente sea buena. Ahora ¿qué es ser bueno? ... ya esa es una discusión en este caso eso de ser bueno yo lo defino como tener la capacidad de no hacerse daño a uno, ni hacerle daño a los demás, ese es el enfoque para mí de ser bueno, no hacerme daño, tratar, no voy a decir que soy la mata de la moral, tratar de no hacerme daño y no hacerle daño a los demás y ese mensaje llevarlo a los demás, mis estudiantes en este caso.

Antes y después de Rap Social

“Si! Claro porque yo no sé si tú sabes que yo 20 años atrás, o sea he estado trabajando siempre en la parte de cultura por fuera del INEM, como gestora cultural he administrado procesos de cultura como Instituto Popular de Cultura, como directora del departamento de extensión cultural, durante 10 años y la misión era, el arte en las comunas, en las escuelas, nos hace mejores seres humanos. Y entonces desde siempre he tratado de ser coherente con esto y luego Dios me dio la oportunidad de estar aquí, de elegir y elegí ser maestra de ética y pienso que en un medio como este del INEM que quiero mucho es una gran oportunidad para contribuir a la formación de los chicos. Yo estoy segura que no todos van a ser permeados por mis intenciones, mi discurso, mis errores, mis aciertos, pero pues si habrán estudiantes que alguna forma mi intención les llegue eso si eso so estoy segura y bueno durante toda la vida todo lo que he aprendido dentro de mi formación profesional que es humanista netamente, yo soy licenciada en historia, hice maestría en ciencias políticas y toda esa cantidad de cosas que uno hace en la vida que ya se me han olvidado, todo eso lo hecho en enriquecer más mi discurso, mi pensamiento, en mantenerme firme porque uno en cualquier momento entra en incoherencias, entonces cuando dejo los trabajos de gestión cultural, cuando me libero del trabajo de gestión cultural a nivel del municipio y como eso me apasionaba y el INEM es un laboratorio de talentos, aquí hay mucho talento, mucho que hacer, entonces... además de que había apoyado la creación de la sinfónica, había soñado con eso, eso lo hice desde la secretaria de cultura con el IPC.”

“En el 2012 les digo que podemos cambiar el imaginario, que podemos influir que sean ellos mismos los actores de su propia formación. De pronto hasta mi mismo discurso teórico retorico no les llega tanto como si ellos son los actores del proceso. Rap Social es un proyecto que se da en el marco del campo de Desarrollo Humano y Social.”

NOSOTROS: “El colegio me apoya, la directiva me apoya, toda la comunidad inemita me apoyan los administrativos... cuando llega Sara encuentro como la complicidad perfecta, me ayuda.”

LO MÁS SIGNIFICATIVO...

En el primer año en el proceso. Es lograr cambiar ese estilo de comunicación, el lenguaje el imaginario, haber desarrollado como un nivel de persuadir a los chicos para ellos copiaran y fuimos capaces de convocar.

En el segundo año en el proceso: Se amplía la convocatoria, los ganadores del primero se apropian del proceso, se enamoran y colaboran muchísimo y el proceso de hace sostenible total y de ese primero surge un grupo musical externo porque el primer ganador el poeta, a partir de allí organizan su propia orquesta en conexión con la música del pacifico y se consigue un patrocinador.

¿Quién eres?, como te defines?

Ni nombre es Sara Jerezso y licenciada en Historia de la Universidad del Valle, llevo 6 años en el magisterio y siempre me ha gustado hacer trabajos donde los estudiantes puedan expresar libremente sus ideas.

RAP SOCIAL. “conto con mi apoyo en escribir el proyecto...yo la apoyo en ideas en todo lo que es el montaje del evento, en si la idea es Sixta netamente.

El RAP a pesar de que es americano llega y es una manera que tienen los jóvenes de expresar rabias frustraciones, muchas cosas pero también decir las realidades como son, entonces pues buscamos que el rap era una alternativa para que los chicos cambiaran ese panorama oscuro pesimista a buscar más bien la alternativa de mejorar combatir el bullying, la intolerancia.

Que ha significado en su vida el proceso RAP SOCIAL

Pues mucho, para mí ha sido gratificante, me emociona verlos me emociona saber que estos pelaos no tienen facilidades para el estudio, pero tienen facilidades para cantar, para componer, no todos tenemos esas facilidades, creo que el arte es un mecanismo muy especial que tenemos los seres humanos para expresar ideas, entonces para mí ha sido enriquecedor creo que eso me ha ayudado mucho a cambiar metodologías de trabajo, en cuanto a que a través de este medio uno se da cuenta las ideas, las emociones, hasta los problemas que ellos tienen, hay que escucharlos

Conversación con estudiantes

Soy de grado noveno tengo 16 años, llevo dos años en el INEM, vengo de un colegio militar. He visto este colegio de varias formas, todo colegio tiene lo bueno y lo malo sería que los estudiantes no saben aprovechar las oportunidades de este colegio público, tiene formas de sacar una persona adelante, o sea las modalidades, los profesores son una ayuda y hay unos que no la saben aprovechar así, porque vienen a perder el tiempo. Lo bueno que le veo es que institución donde nos inculcan valores principios.

Que ha significado en su vida el proceso:

Cambio de actitud, antes respondía con una piedra en la mano, por eso me metieron a un colegio militar, ahora aprendí que somos diferentes pero somos iguales, cada compañero me enseña cosas diferentes.

La autonomía es lo que define cada persona, es tomar decisiones por sí misma.

Otra estudiante del mismo grado ingresa a la conversación y se conecta con el tema, aporta sobre su significado de autonomía

Para al estudiante la autonomía es tomar decisiones por sí mismo.

¿Que entienden por ser ciudadanos?

Es como formar parte de la comunidad,

Es una comunidad de varias personas donde siempre tienen un líder que guía, acá sería el alcalde, donde se ven diferentes tipos de personas, donde se aprende a convivir con personas, los vecinos en lugares determinados, en diferentes ambientes.

Si somos porque estamos incluidos por las leyes, por eso estudiamos, también nos perjudica las decisiones

Somos desde que nacemos porque pertenecemos a esta sociedad.

Tercera fase Identificar lecciones aprendidas su finalidad es “identificar las lecciones aprendidas sobre formación ciudadana las implicaciones para la política educativa.

Si bien el punto de partida estuvo en la certeza de las bondades de la institucionalización de los procesos, luego de caminar con el proceso RAP social he comprendido que si bien para los fines de la tecnocracia sería políticamente correcto institucionalizar el proceso, para la dinámica interna del RAP SOCIAL sería desafortunado porque los caminos que ha podido recorrer la experiencia de los da su autonomía.

De las narrativas de los funcionarios de la Secretaria de Educación Municipal emergen tendencias: acción individual y acción colectiva. Acción Individual en tanto en las tres narrativas identifica como en un primer momento comprenden de ellos para ellos esfuerzos personales fraccionados y luego en dos narrativas se identifica como se configura un propósito que permite caminar colectivamente a la configuración del nosotros formación humana en la escuela.

La revisión documental es posible rastrear que en términos de su mismidad; Los estudiantes se vieron enfrentados a pasar de letras agresivas a letras que reivindican la vida, asunto difícil para ellos porque ya se habían acostumbrado a ofender. En términos de la noción de NOSOTROS; Los estudiantes para participar en el concurso se ven en la necesidad de hacer equipo, apoyarse los unos en los otros para componer las canciones, para preparar la modalidad dúo. En términos CONTEXTO -Territorio: los escenarios de encuentro cambiaron de propósito, es decir habitaron de otra forma el territorio desde el respeto, todo tiempo y espacio se convirtió en lugar para crear, para reflexionar y para cantar sus posturas y comprensiones

Desde la observación participante con el propósito de comprender que significaba RAP SOCIAL para quienes lo lideraban, hoy es posible comprender que desde el año 2012 los estudiantes que les gusta rapear durante todo el año se preparan refundando 3 dimensiones:

- Mismidad: Los estudiantes se vieron enfrentados a pasar de letras agresivas a letras que reivindican la vida, asunto difícil para ellos porque ya se habían acostumbrado a ofender, el reto que desafían permanentemente hablar de las cosas que les importa.
- Nosotros: Los estudiantes para participar en el concurso se ven en la necesidad de hacer equipo, apoyarse los unos en los otros para componer las canciones, para preparar la modalidad dúo.
- Territorio: Los escenarios de encuentro cambiaron de propósito, es decir habitaron de otra forma el territorio desde el respeto, todo tiempo y espacio se convirtió en lugar para crear, para reflexionar y para cantar sus posturas y comprensiones

Bibliografía

BOTERO, C. A. La formación de valores en la historia de la educación colombiana.

CARVAJAL, B., A. (2001) Apuntes para la sistematización de experiencias. Documento de trabajo No.3. Escuela de trabajo social y desarrollo humano-Facultad de humanidades, Universidad del Valle, Cali

Constitución Política de Colombia. (1991).

FREIRE, P. (1994 y reimpresión 2003) Carta a quien pretende enseñar. Edición Siglo XXI Argentina.

FREIRE, P. (2002): Pedagogía de la Esperanza. Siglo veintiuno editores, S.A. Argentina.

GHISO Alfredo. (2006) Practicas Generadoras de Saber

HENAO, D. (s.f). El enfoque apreciativo y su lenguaje de esperanza.

JAEGER Werner (2008) "Paideia o la formación del hombre griego".

JARA, Óscar. (1997) Para sistematizar experiencias. ALFORJA-IMDEC. México.

JARA, Óscar. "Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación realizada en Cochabamba, Bolivia, en el seminario de ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation.

MEJIA, M. (2007). La sistematización como un proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. Bogotá. Revista Internacional Magisterio, Junio - Julio.

MEN. (1994). Decreto 1860. Bogotá: MEN.

MEN. (2008). El proyecto pedagógico y sus hilos conductores. Guía 2. Bogotá: MEN- UNFPA.

MEN. (2008). La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Guía 1. Bogotá: MEN--UNFPA.

MEN la educación ambiental en Colombia: "un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión - acción" ministerio de educación nacional. Bogotá, D. C. Colombia.(1996). Textos, Maritza Torres Carrasco.

MEN (2014.) Sentidos y retos de la transversalidad

MATURANA R Humberto. (1998) Formación Humana y capacitación. Enero.

MPS (2010) Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Dirección General de Salud Pública Ministerio de la Protección Social. Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA. Línea de gestión del conocimiento -- convenio l620.

NUSSBAUM, M. (2014). Emociones políticas. (A. S. Mosquera, Trad.) España: Paidós

PLATÓN, República, Libro VII. La Alegoría de la Caverna.

NUSBAUM Martha (2012). Crear Capacidades propuesta para el desarrollo humano.

PLATON. La República

PNEA (2003). Política Nacional de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente. Bogotá, D.C. Colombia.

REDON PANTOJA. SILVIA Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. Escuela de Pedagogía, Universidad Católica, Chile.

VILLASANTE, Tomas. (1993) Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y Metodología. Documentación social: investigación acción participativa.

MESA DE TRABAJO No. 2: Devenir Político de la Educación

CÍRCULOS DE REFLEXIÓN – DIÁLOGOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN JÓVENES

Luz Elena García García⁴

Concebimos los círculos de reflexión como encuentros rostro a rostro, para conversar y preguntar como docentes: ¿De qué sujeto dar cuenta cuando hablamos de los jóvenes y las jóvenes en América Latina y en nuestros espacios de formación? Esta pregunta necesariamente nos remite a otros interrogantes: ¿Quiénes son? ¿Cómo piensan? ¿Hacia dónde van? ¿Cómo comprenderlos?

Ante las preguntas: ¿Quiénes son? y ¿cómo piensan los jóvenes y las jóvenes con los que nos relacionamos como docentes en nuestros espacios cotidianos?, emergen múltiples y diversas condiciones socio-históricas que distan de las tendencias de los estudios evolutivos sobre la sexualidad, la edad, el género y el trabajo de un modo convencional. Ellos y ellas se sitúan en dinámicas de organización propias que buscan la resistencia y la trasgresión de órdenes dados por los adultos, a partir de actitudes, actitudes y prácticas en las cuales sustentan sus búsquedas de identidad, reconocimiento de sus culturas juveniles, movimientos sociales y sus luchas para abrirse espacios que les permitan la consolidación de sus proyectos de vida.

Los jóvenes y las jóvenes pensantes sobre su condición socio-histórica se movilizan entre aspectos existenciales y experienciales de sus subjetividades, a partir de las afectaciones (del orden de emociones, sentimientos y pasiones) profundamente arraigadas, invisibles y que de diversas formas se expresan en actitudes, modos de ser, decisiones y formas vincularse con los otros, sin darse cuenta de ello. Solo cuando se abren espacios de reflexión, a través de estos círculos, los grupos de encuentro y otras estrategias para conversar pueden llegar a cuestionarse quiénes son y cómo piensan.

En un proceso de objetivación, los jóvenes y las jóvenes demandan reconocimiento, ser escuchados y respecto, para comprenderlos en sus modos de ser, pensar, actuar, resistirse y moverse en su vida cotidiana, en las instituciones y las sociedades, donde tienen la posibilidad de relacionarse,

⁴ Doctora en Conocimiento y Cultura en América Latina del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL, México), Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano en la Alianza Universidad de Manizales- CINDE y Economista de la Universidad de Manizales. Docente-Investigadora de la Línea de Investigación Desarrollo Social y Humano de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente y el Grupo Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (CIMAD) adscritos a la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas de la Universidad de Manizales. luzeg@umanizales.edu.co

Esta mesa se deriva de una investigación terminada, titulada: Conocer desde dónde los jóvenes universitarios construyen sus proyectos de vida y el Semillero de Investigación Crítica para potenciar proyectos de Vida, Universidades de Manizales. Aprobada y financiada por la Dirección de Investigaciones y Posgrados (Código B0601X0203) e inscrita en el Centro Grupo de Investigación en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente (CIMAD), Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Universidad de Manizales. Duración: Septiembre de 2013 a Marzo de 2016.

potenciarse y proyectarse. Así se da una interacción entre los determinantes de la subjetividad y el proceso de objetivación, produciéndose cambios internos profundos en los modos de relación social, al tomar conciencia de su papel en el mundo de la vida, e interviniendo en los contextos donde despliegan sus potencialidades, descubren posibilidades y crean opciones para sus vidas.

La dimensión de la conciencia se sitúa en las posibilidades de múltiples sentidos, y éstas a su vez se transforman en “contenidos de experiencia” (Zemelman, 2002), lo que implica que los jóvenes se incorporan al conocimiento, como sujetos capaces de reconocer-se en sus sentimientos, emociones, relaciones y prácticas en las cuales se piensan a sí mismos y a los otros, y asumen una postura crítica, creativa e inteligente en la construcción de la realidad social donde pueden intervenir. De esta manera, “el de cognitivo y el para de la praxis configuran el marco en cuyos términos se define la realidad como posible de ser objetivada” (Zemelman, 2002). La posibilidad deviene en sujeto reconocido así mismo en lo social; en este proceso de objetivación, la realidad implica la construcción de sentido como opción de múltiples perspectivas, un sentido que comprende el pensamiento e interviene el proyecto socio-histórico y político.

Las perspectivas se instauran en el camino de lo posible como un horizonte que afrontan los jóvenes en la construcción de su realidad, inacabada, inédita, construible. Lo construible incluye las heterogeneidades, discontinuidades, singularidades y emergencias que el pensamiento tradicional rechazó en razón de su rigor metódico y que hoy se sitúa en experiencias con lógicas y sentidos de vida. Generar cuestionamientos y reflexiones en torno a las experiencias con sentido para los jóvenes y las jóvenes en su vida cotidiana, en sus espacios culturales y sociales, potencia para poner un grano de arena en la transformación social.

Compartí en este colectivo una experiencia al hablar con algunos jóvenes universitarios acerca de los niños y jóvenes reinsertados de la guerra, cuando pregunté: “¿qué pensaban y sentían ellos acerca de este tema? ¿Cómo poner un grano de arena a la solución de los conflictos y a la construcción de la paz en este país?” Una joven respondió: “¿Cómo transformar una realidad social si no nos afecta? Procedo a cuestionar: ¿Cómo que no nos afecta el consumo de drogas, cuando niños, niñas y jóvenes exponen sus vidas al ser expendedores o consumidores? ¿Lo que ocurra con los y las jóvenes no nos afecta? Otro joven expresa: “Siento miedo de hablar sobre el joven reinsertado que vive en mi casa porque no sé qué voy a descubrir”

Vivimos en sociedades de guerra, la cual se nutre de los miedos y la indiferencia social, el desconocimiento y la ausencia de cuidado de los otros. Esto tiene que ver con lo que Castoriadis (1986) nombra como la crisis de significación y de sentido, donde ya ni el temor a la “sanción opera”, porque la corrupción y el delinquir están al margen de la ley y se convierten en prácticas de creciente rentabilidad.

Aquello que antes valía la pena para nosotros en nuestra sociedad, como la identidad de ser alguien, estudiar para formarse y ser alguien, pierde sentido, y no sólo lo pierde, sino que se distorsiona, migra hacia unas jurídicas invisibles al margen de la ley que algunas veces convierten a los jóvenes y a las jóvenes en móviles de batalla y objetivos de un sistema corrupto.

¿Qué ocurre cuando el miedo a la sanción opera en los jóvenes? ¿Cómo el miedo se instaura en la subjetividad de los jóvenes, impidiendo su movilización en lo político, universitario, social, ambiental

y cultural? ¿Qué sería necesario hacer en esta sociedad acrítica? Castoriadis (1986) nos habla de la necesidad de acercarnos a lo que pensamos y deseamos como humanos cuando “algo que vale la pena”. En este sentido preguntamos en este círculo de reflexión: ¿Cuáles son las necesidades y deseos de los jóvenes y las jóvenes? ¿Qué vale la pena para ellos y ellas?

Hay necesidad de despertar del letargo, el letargo que se apropia de la vida de jóvenes y adultos a través del consumismo, la imágenes de realidades donde están ausentes; hay necesidad de movilizarnos ante los acontecimientos de mundo de los jóvenes y las jóvenes, y preguntarnos conjuntamente: ¿Cuáles son los sentiré-pensamientos de los jóvenes cuando habitan la ciudad o el campo, la universidad, ante la víspera de culminar sus estudios, cuando deben trabajar en vez de estudiar? ¿Cómo actúan dentro o fuera de los roles sociales?

Hay necesidad de construir las memorias de las historias de vida de los jóvenes y las jóvenes, de lo que ocurre y ha ocurrido con sus familias y los ancianos, ¿de dónde provienen los jóvenes afectados por la violencia? ¿Cómo viven el sin-sentido de la vida?, ¿cuáles son las condiciones que propician su ingreso a determinados grupos?, ¿qué ocurre con ellos cuando toman la decisión de ingresar a un movimiento o espacio social?

Dialogar conversar, escucharlos y construir con ellos y ellas la comprensión de sus situaciones y experiencias, nos distancia de los prejuicios, afectarnos para no rechazarlos, ni excluirlos, y desde la afectación poder acompañarlos, orientarlos y conjuntamente generar conciencia de lo que ocurre y acontece en sus vidas.

Castoriadis (1986) expresa que la sociedad se padece, se sufre a sí misma cuando de significaciones carece, y al parecer la nuestra se sigue padeciendo, sufriendo así misma, en tanto no se compadece de sí, sin afectaciones seguimos padeciendo y sufriendo la repetición la historia ya vivida en un círculo vicioso y cerrado.

Entender el presente nos exige superar las afectaciones subjetivamente compartidas y constituyentes de lo social, de manera reflexiva y crítica, para lo cual es necesario conversar con los jóvenes y las jóvenes sobre lo que les ocurre en la sociedad, en lo culturas, en la vida cotidiana con las relaciones, dinámicas y prácticas. El llamado es a escuchar de manera crítica y profunda, despertar la conciencia de la autonomía y la libertad de pensar de qué manera a aportar a la transformación social, política, jurídica, económica, cultural y ambiental de todo aquello que afecta. De esta manera podremos recuperar lo que Castoriadis (1986) llama, nuestra “singularidad de la creación”, es decir, recuperar la capacidad de cuestionar quiénes somos como personas, sujetos, sociedades e instituciones.

Vivimos en un país fragmentado. Esta fragmentación se nutre de las prácticas de guerras, las múltiples violencias, los individualismos y las incapacidades para comunicarnos, acercarnos y dolernos; se sustenta en las economías invisibles, por eso la necesidad que las condiciones de paz sean construcciones que valgan la pena en nuestros espacios cotidianos, para los jóvenes y las jóvenes. Una forma de salirse del ostracismo es la reflexión de los acontecimientos que ocurren en nuestro país, y cuál es nuestro compromiso y responsabilidad.

Hay necesidad de reflexionar, pensar y conversar sobre las economías invisibles, las jurídicas invisibles, los mercados invisibles, los jóvenes y las jóvenes invisibles. También hay invisibles en los campos de conocimiento, como campos de concentración del saber, de acumulación de información, nada diferente de lo que ocurrió durante el holocausto. ¿Qué ocurriría con estos campos si a través de las reflexiones nos ocupamos de los invisibles?

Evocando a Castoriadis, la sociedad se mantiene unida por individuos que participan en ella y en las significaciones imaginarias sociales. En este preguntar permanente que implican los círculos de reflexión abierta: ¿Cuáles son las normas, valores, mitos, representaciones, proyectos que comparten los jóvenes y las jóvenes, para con voluntad actuar con sentido propio en torno a algo que valga la pena para ellos en los diferentes espacios institucionales, entre otros, los de formación y educación?

Los círculos de reflexión motivan el auto-cuestionamiento, generan incomodidad ante las circunstancias que estamos viviendo, exigen salirnos del autoengaño, de las dinámicas, relaciones y prácticas que excluyen y, también, del ensimismamiento, como exigencias del dar y darnos cuenta de las condiciones socio-históricas de la época en que vivimos. La relación con los otros, con quienes nos extraviamos algunas veces, enriquece nuestra subjetividad y fortalece el nosotros.

Otra necesidad es el reconocimiento de las fracturas, aquellas instituidas, como lo expresa Gentile (2009), en relación consigo mismo y los otros. Si como lo expresa la autora, América se encuentra fracturada en relación consigo misma, el punto de partida de esta fractura está en darnos cuenta de lo que somos como sujetos fracturados en este continente, de hecho nos conocemos y pensamos de forma parcelada, por partes, en procura de comprender el todo, como sumatoria, de un modo heredado del occidente europeo. Rechazamos la complejidad porque la asimilamos con lo dificultoso y enmarañado, puede que no sea fácil y es posible que como lo cultural y lo social esté enmarañado, pero quién es el que hace nudos, los desanuda, o forma nudos de comunicación, redes, une y desune? El sujeto, pero ¿de cuál sujeto hablamos? ¿Cómo dar cuenta de la historia de los sujetos, de sus raíces y de sus comprensiones de vida? Las reflexiones nos abren el camino, mediante conversaciones, diálogos y encuentros entre nosotros, para circular la palabra con lo que significa nuestras vidas.

Referencias

- Castoriadis, C. (1986). El Campo de lo social histórico. Estudios. Filosofía-historia-letras Primavera.
- Gentile, B. (2009). América latina: Pensar desde la emergencia Cerezo Editores.
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento. México: Editorial Anthropos.

MESA DE TRABAJO No. 3: Entramados Educativos y Pedagógicos

SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN EL PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DESDE LA OPTICA DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES

Gineth Villada Guaca⁵

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los desarrollos teóricos logrados en el marco del proyecto de investigación, de su mismo nombre, el cual está direccionado a reconocer las prácticas y los sentidos de Responsabilidad Social en estudiantes y docentes del Programa de Trabajo Social de Universidad del Valle–Norte del Cauca. Este es un estudio cualitativo de tipo descriptivo – interpretativo, la recolección de los datos se realizará mediante los talleres y conversatorios con actores clave, entrevistas semiestructurada y guías de observación. Los resultados obtenidos corresponden a los hallazgos en los antecedentes investigativos y la construcción del marco teórico. El más importante es reconocer que la Responsabilidad Social Universitaria, en América Latina y el Caribe, debe migrar hacia el campo paradigmático del buen vivir, en tanto que ésta es una corriente filosófica de vida, más coherente con las lógicas de vida en común-unidad que dieron origen a la Universidad, a lo que se suma la necesidad de formarnos desde la diversidad y el reconocimiento de nuestros orígenes.

Palabras clave

Responsabilidad Social, Universidad, Responsabilidad Social universitaria.

Introducción

Preguntarse por la responsabilidad social Universitaria (RSU), es poner sobre la mesa, la discusión del papel que tiene la Universidad como agente social y, por ende, su poder de transformación en las comunidades en la que ha surgido y se mantiene. Este es un cuestionamiento transversal, o por lo menos debería serlo, para todas las instituciones que hemos creado y que con sus dinámicas redefinen de manera constante lo que es y la forma de estar en sociedad.

⁵ Trabajadora Social, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. gineth23@gmail.com

Pero siendo más amplios en la comprensión de lo que implica ser agente social, la pregunta estaría formulada para todos y cada uno de nosotros y es precisamente éste, el surgimiento de la presente investigación; la inquietud sobre mi responsabilidad como sujeto que construye y es construido socialmente, lo cual se encuentra intrínsecamente entrelazado con la formación profesional como trabajadora social, disciplina que está en constante revisión de las dinámicas sociales. El Trabajo Social, ha tenido en su radar la comprensión de la academia, de la institucionalidad en la que se forman los profesionales de las diferentes ramas de las ciencias.

Problema de investigación y antecedentes

Este estudio parte de la inquietud por el quehacer de la universidad en la sociedad del conocimiento, teniendo en cuenta que su accionar se define en relación con las exigencias y tensiones sociales actuales (y que tienen su origen en la modernidad), las cuales trascienden su rol tradicional de formación e investigación y por ende condicionan su relación con la sociedad.

La relación entre Universidad y Sociedad es lo que se pone en juego cuando nos referimos a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), perspectiva que implica una autocrítica de los procesos adelantados por la universidad con el fin que ésta sea pertinente y que sus procesos académicos sean legítimos, es decir que el conocimiento sea contextualizado, producido en una relación ética con los diferentes actores sociales, evitando llegar a lo que François Vallaeyss llama “las multinacionales universitarias”, desde las cuales se masifica y mercantiliza la educación (Vallaeyss, 2007).

En este sentido, la presente investigación busca promover la autorreflexión del Programa de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, en relación con el eje académico de la Responsabilidad Social Universitaria (formación e investigación). Teniendo como pregunta central: ¿Cuáles son las prácticas y los sentidos de Responsabilidad Social en estudiantes y docentes del programa de Trabajo Social de Universidad del Valle – sede Norte del Cauca?

Entre el rastreo de antecedentes, resalto el aporte de 6 tesis doctorales que abordaron la RSU, entre 2009 y 2012, desde diferentes disciplinas⁶ y enfoques teóricos, todas ellas desarrolladas en universidades Españolas⁷, sin embargo sus autores y la población participante, en su mayoría son latinoamericanos, pues se debe tener en cuenta, que esta forma de gestión universitaria tuvo sus inicios en Chile. Dos de estas investigaciones caracterizan la RSU en Colombia, en comparación con otros países de la comunidad Andina y de Iberoamérica.

Un aspecto en común es la búsqueda de la conceptualización de la RSU, lo que se debe, por un lado al principio contextual de esta perspectiva y por el otro lado (Vallaeyss, 2011) considera que este enfoque ha tenido grandes carencias respecto a la rigurosidad académica, suscitando numerosas confusiones en su definición y puesta en marcha. En relación con este aspecto, se encontró, en términos metodológicos, que las investigaciones son de carácter descriptivo y exploratorio, con enfoque interpretativo, dentro de los cuales el 33%, implementó el estudio de caso como la opción más pertinente para comprender la realidad de las Universidades.

⁶ Economía y Administración de Empresas, Filosofía, Trabajo Social, Psicología.

⁷ Lo cual se debe a que el Ministerio de Educación de este país, se ha propuesto “fomentar la Responsabilidad Social de las universidades y el retorno del conocimiento generado a la sociedad” (Fernandez, 2011)

Las vertientes de análisis de las tesis fueron variadas, se identificaron cuatro principales: La primera es la relación sociedad-universidad, puntualizando en la extensión como una posibilidad propicia para construir y fortalecer una relación continua. La segunda se encargó del reconocimiento de los modelos y estrategias de la RSU en diferentes universidades y países. La tercera priorizó fue la comunicación de la RSU como una forma de relacionamiento con los diferentes grupos de interés. Y finalmente la cuarta hacía alusión a la formación de los universitarios en la RSU, sólo en esta última se toma en cuenta la voz de los estudiantes, de manera explícita, para comprender su relación con la RSU.

Estos estudios permitieron reconocer las tendencias investigativas de la RSU, lo que es una riqueza conceptual, en tanto que éstas realizaron un esfuerzo importante en la construcción teórica RSU. Además del marco general, estos documentos permitieron identificar elementos relevantes de las universidades Colombianas.

Fundamentación teórica

A continuación se desarrollan las categorías conceptuales que sustentan la investigación, Estos son:

Responsabilidad Social

La Responsabilidad Social es una categoría conceptual que sólo aparece de “forma explícita, hasta mediados del siglo XX, pero se puede decir que en términos éticos y morales ha estado presente desde el principio de la historia de la humanidad” (Alcantara, Gonzales, López, & Lara, 2010), es decir que la base conceptual de este término son los marcos sociales que regulan las acciones de la humanidad, trascendiendo los marcos legislativos hacia una ética aplicada⁸, en relación con los impactos que genera nuestra presencia en el entorno social y ambiental, es decir que nos exige preocuparnos por el mundo presente y futuro, reconociendo la obligación y desarrollando las capacidades necesarias para responder ante la sociedad como un todo, en el sentido amplio de contribuir a la disminución de las desigualdades estructurales de tipo social, económico y político que impiden el desarrollo humano.

Es entonces importante detenerse en lo que es la ética aplicada o como la llama Vallaey's ética practicada, quien la ha caracterizado, de la siguiente manera: (Vallaey's, Que es la Rsponsabilida Social Universitaria, s.f.)

- Una ética servicial y de responsabilidad por las consecuencias de las acciones emprendidas
- Una ética del diálogo y consenso entre todos los participantes y afectados
- Una ética democrática y solidaria entre todos los participantes y afectados, en igualdad de condición para reivindicar el respeto de sus intereses propios, igualmente válidos.
- Una ética de la complejidad, que necesita una visión holista y global de todos los aspectos "entretejidos".

⁸ “Adela Cortina, por su parte, aventura seis hipótesis para una ética aplicada: 1) Ética aplicada no significa usar siempre la racionalidad estratégica como respuesta a un mundo estratégico. 2) La estructura de la ética aplicada no es ni deductiva ni inductiva, sino circular, una hermenéutica crítica. 3) En los procedimientos de toma de decisión [...] es preciso tener en cuenta la actividad en cuestión y su meta, los valores, principios y actitudes de los sujetos, la modulación del principio ético dialógico y los datos de la situación. Las decisiones serán tomadas por los afectados. 4) La ética del discurso no es rival, sino coordinadora del resto de las éticas. 5) Hay que tener en cuenta todos los modos históricos de entender lo moral. 6) La ética aplicada viene a ser una ética cívica referida a los valores compartidos por la sociedad civil” (Aparisi, 2015)

- Una ética regulativa para la autorganización: que permita la retroalimentación, sostenibilidad y el equilibrio de la organización.

La Universidad

Según (Gonzales, 2011), la Universidad es la institución más antigua que aún perdura en nuestros días, pues su origen data del año 388 a. C., cuando el filósofo griego Platón, creó una escuela filosófica llamada “Academia” platónica o de Atenas, dedicada a la profundización en el conocimiento y la investigación, ésta es considerada como el antecedente de lo que hoy se conoce como universidad.

Posteriormente, en los siglos XII y XIII aparecen las “universitas”⁹, las cuales nombran “un conjunto de personas aglutinadas espontáneamente en torno al oficio del saber” (Barrios, 2009), sostenidos, según Borrero, por la “alianza amistosa y el vigor corporativo e institucional en torno al saber” (Borrero A. , 2008), pues la escases de bienes materiales llevó a que maestros y discípulos se ubicaran, en cualquier lugar, incluso la calle fue el mejor espacio de encuentro, como lo deja entrever Borrero en el siguiente escrito:

“Calles tortuosas y plazuelas de Paris, congestionadas de buhoneros y viandantes y curiosos, fueron foros bien hallados para la contienda pública, así los críticos del momento confundieran a los maestros con mercaderes de la palabra, movidos del claustro silencioso al bullicio callejero.” (Borrero A. , 2008)

A partir del siglo XIX, la universidad se diversifica de acuerdo con los intereses particulares de los Estados modernos; balance entre el poder político y la ciencia, dependencia de la persona hacia la ciencia y el nivel de interés por la formación del ser humano como agente de su cultura y fundamentalmente la medida de libertad del espíritu pensante y el poder del saber.

Actualmente, el accionar de la universidad, se centra en tres funciones: la investigación, la formación y la transformación social, es decir que “su proyección innata es hacia la sociedad para incidir en su transformación a través del conocimiento” (Gonzales, 2011), tal como lo propone la Conferencia Mundial de Educación Superior -CMES-1998, en la que se resalta la capacidad de la educación superior en impulsar las transformaciones y el progreso de la sociedad. En consecuencia, entre sus misiones educativas, formativas e investigativas, se reafirma la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad (Zarur, 2008). Esto va de la mano con su tarea la promoción y la fundamentación de una razón ética que la convierta también en un agente humanizador, a través del conocimiento y los valores. La responsabilidad universitaria así entendida exige necesariamente un talante ético (Cristina & Perú, 2008).

Sin embargo, esta misión se ha visto tergiversada por las exigencias del modelo capitalista, lo cual Boaventura de Sousa (De Sousa, 2007) llama, las tres crisis de la universidad pública: falta de hegemonía, de legitimidad, e institucional. La primera: la hegemonía, referida al surgimiento de otras instituciones de educación superior, como respuesta a la incapacidad de la universidad de dar respuesta

⁹ Nombre abstracto formado sobre el adjetivo UNIVERSUS-A-UM (“todo”, “entero”, “universal”), derivado a la vez de UNUS-A-UM (“uno”). Significados que cimentan el sentido sociológico a la Universidad alrededor de la colectividad, del grupo de personas, corporación de maestros y estudiantes (magistri et scholares) que tienen objetivos comunes en torno al conocimiento, al saber superior.

a los objetivos contradictorios que le proponía en siglo XX, entre los cuales se proponía continuar con la formación de las élites y al mismo tiempo cualificar mano de obra, mediante los conocimientos instrumentales necesaria para el desarrollo capitalista.

La segunda: legitimidad, la cual se ha visto afectada por no lograr consensuar entre los dos anteriores objetivos, lo que llevó a una jerarquización de los saberes especializados al cual las clases populares no tenían acceso. Y siendo coherente con Bautista, esta crisis de legitimidad se debe a que no es antecedida por la voluntad del pueblo. La tercera: institucional, la cual parte de la limitación de la autonomía universitaria para definir sus valores y objetivos, dadas las exigencias de eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial

La lectura propuesta por el profesor Boaventura, evidencia de manera clara que las relaciones de poder desigual y la supremacía del capital sobre el ser, no dan cabida a una universidad, o mejor como propone el mismo, una pluriuniversidad, que propenda por relaciones sociales horizontales, basadas en la exaltación de la diversidad, dando paso al desarrollo armónico-integral de la sociedad y la naturaleza, (desarrollo sostenible o sustentable).

Responsabilidad Social Universitaria

En los últimos años la Responsabilidad Social (RS) ha cobrado gran importancia en las organizaciones de diferentes sectores y cada día son más las empresas y entidades que implementan acciones de este tipo en su gestión. La universidad no es ajena a esta situación, no sólo porque ellas son organizaciones, sino porque su razón de ser es la educación superior; formar a los futuros profesionales que laborarán en las empresas, a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en nuestro mundo globalizado. (Vallaes, Breve marco teórico sobre la Responsabilidad Social Universitaria, s.f.)

De acuerdo con François Vallaes (2007), la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un paradigma forjado en América Latina, a partir del año 2.000, por parte de la Red chilena “Universidad Construye País” y de la red Latinoamericana de Universidades, desde el cual se buscaba comprender la dinámica de las universidades con una mirada más compleja, partiendo del reconocimiento de sus interrelaciones con los demás actores sociales, con el objetivo de dar respuestas a los impactos que genera sobre ellos, tanto a nivel organizacional (impactos laborales y ambientales), como a nivel académico (impactos en la formación e investigación).

Sin embargo, esta concepción se ha venido revisando, en lo corrido de estos 15 años, pues los conceptos que se conjugan en esta forma de leer la actuación de la Universidad, son muy amplios y complejos, por lo cual, según Vallaes, en su tesis doctoral (*Les fondements éthiques de la responsabilité sociale*, 2011), refiere profundizar en el significado, los desafíos éticos y antropológicos – y le agregaría ecológicos- de lo que implica Responsabilidad Social para una organización, y más aún, cuando nos estamos refiriendo a la Universidad, en la sociedad del conocimiento.

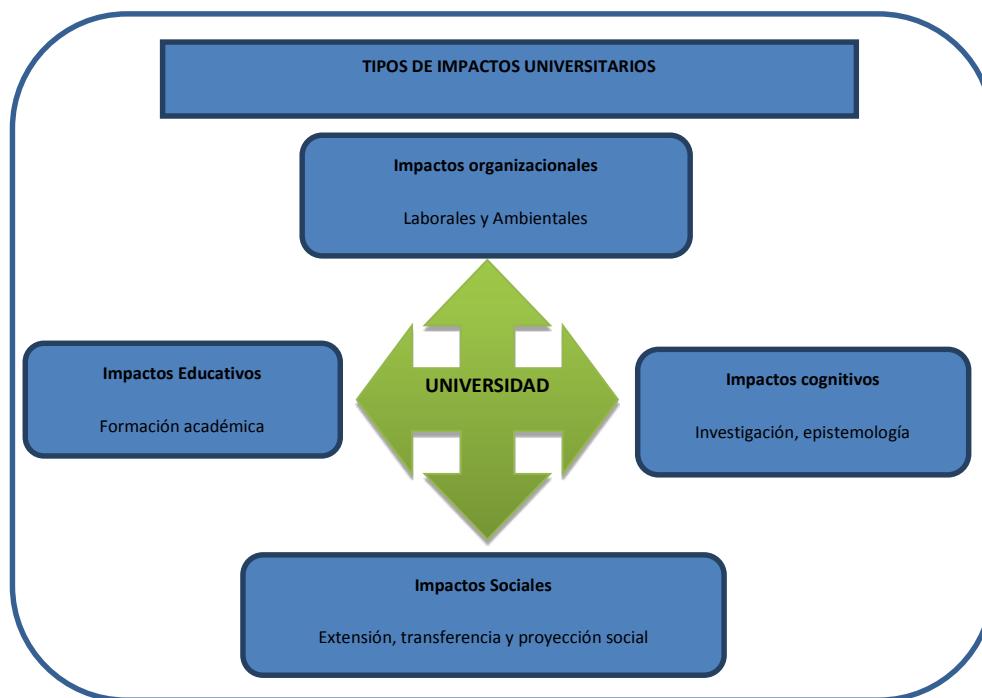
En este orden de ideas, la definición de la responsabilidad social de las universidades en el siglo XXI está estrechamente ligada a los problemas que enfrenta la sociedad, en unión con los principios que se encuentren definidos en su misión y visión institucional, es decir que la universidad debe poner una

posición ética en su accionar, mediante el desarrollo de los procesos clave de gestión: docencia, investigación y extensión, lo que significa entrelazar el aprendizaje (conceptual y ético) y la investigación con la sociedad.

La RSU parte de conocer los principales actividades y los impactos específicos de las universidades en su entorno (Alcantara, Gonzales, López, & Lara, 2010, pág. 29), en este sentido no se podría hablar de un modelo de RSU, en tanto esta corriente establece sus bases en la particularidad de cada universidad, lo que significa que no todas las universidades deben estar encasilladas en un mismo modelo, por el contrario lo que esta visión impulsa es la revisión de la autodefinición, a través de procesos participativos encaminados al diagnóstico y reflexión sobre la misión de la cada Universidad, la cual se define según su historia y el contexto donde se desenvuelve. (Alcantara, Gonzales, López, & Lara, 2010)

Impactos de las universidades

Partiendo de que la RSU es una política de calidad ética que rige las acciones de la comunidad universitaria (Estudiantes, docentes y personal administrativo), mediante la aplicación de un “conjunto de principios y valores declarados en su filosofía de gestión, en la praxis de sus funciones básicas: gestión, docencia, investigación producción y extensión con miras a responder a las demandas de los grupos de interés de su entorno” (Vallaey, Cruz, & Sasia, 2009). Cada una de estas funciones básicas genera un tipo de impacto que es necesario revisar de manera detenida.



Fuente: (Vallaey, Cruz, & Sasia, Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos, 2009)

a) Impactos organizacionales

Está orientada al manejo del clima laboral, la gestión de recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente, pues la Universidad, al igual que las demás organizaciones laborales “impacta en la vida de su personal (administrativo, docente y estudiantil), así como la forma en que organiza su quehacer cotidiano tiene impactos ambientales (desechos, deforestación, transporte, etc.). La universidad responsable se pregunta por su huella social y ambiental. (Vallaey, Cruz, & Sasía, 2009)

b) Impactos educativos

Comprende el proceso enseñanza-aprendizaje; comprende la formación académica y el proceso pedagógico. Reconocer la influencia que tiene en la formación de los jóvenes y profesionales: su escala de valores, su manera de interpretar el mundo y de comportarse en él. Incide asimismo en la deontología profesional y orienta la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social.

c) Impactos cognitivos

Este hace referencia a la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. En otras palabras

“influye en la definición de lo que se llama socialmente verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc. Incentiva (o no) la fragmentación y separación de los saberes al delimitar los ámbitos de cada especialidad o carrera. Articula la relación entre tecnociencia y sociedad, posibilitando (o no) el control y la apropiación social del conocimiento. Influye sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica.” (Vallaey, Cruz, & Sasía, 2009).

d) Impactos sociales

En este apartado se aborda la participación social en el desarrollo humano sostenible de la comunidad, como lo plantea Vallaey

“La universidad tiene un peso social en tanto referente y actor que puede (o no) promover el progreso, crear capital social, vincular a los estudiantes con la realidad exterior, hacer accesible el conocimiento a todos, etc.” (Vallaey, Cruz, & Sasía, 2009)

Metodología

Teniendo en cuenta que la investigación busca indagar por las prácticas y los significados al RSU, se hace necesario un abordaje desde el paradigma cualitativo como “...perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobretudo de los humanos

y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).” (Sampieri, Collado, & Baptista, 2010, pág. 9).

Esta es una investigación de tipo descriptivo, en tanto que busca identificar las prácticas, las experiencias, percepciones e imaginación de los estudiantes y docentes alrededor de la RSU en el contexto específico de la Universidad del Valle – Regional Norte del Cauca

Las técnicas de recolección de datos, se han proyectado, tanto a nivel individual con las entrevistas semi-estructuradas, como a nivel grupal, mediante talleres y/o conversatorios con actores clave (docentes-estudiante). Esto acompañado de una constante revisión de documental de la institución - desde la misión y valores corporativos, hasta planes de desarrollo.

El análisis de los datos se realizará de manera diferenciada, acuerdo con los dos grupos poblacionales abordados, alrededor de las categorías principales.

Resultados o Avances

Este ejercicio investigativo, a nivel teórico, me ha permitido reflexionar acerca de varios aspectos, entre ellos la imperante necesidad de construir y/o restaurar los lazos entre la Universidad y la Sociedad, ambas como parte de un mismo linaje. Sin embargo me detengo un poco a preguntarme por el tipo de sociedad y de academia al cual se refiere este modelo de gestión, llamado Responsabilidad Social Universitaria, pues no vale la pena generar la articulación entre ellas, si su concepción sigue arraigada en el modelo capitalista, desde el cual se privilegia la competencia sobre la solidaridad, el crecimiento económico, por encima del desarrollo humano, en suma, el tener sobre el ser. Mientras esta lógica impere, todas las acciones de “conservación”, serán sólo cortinas de humo para ocultar la autodestrucción del hombre y de la vida en general.

En este sentido y siendo coherente con los hallazgos de los antecedentes investigativos, considero relevante continuar en la construcción epistemológica de los que es la Responsabilidad Social, en general, en tanto que sus bases éticas permiten profundizar en el sentido de la vida y no limitarnos a dar respuestas mediáticas a las consecuencias nefastas de la sociedad consumista que hemos configurado, pues sólo de tal manera estaremos, realmente, siendo responsables con las futuras generaciones y recuperando nuestra conexión con la madre tierra.

Creo que es necesario volver sobre nosotros, sobre cada uno, pero también sobre las instituciones que se han gestado y mantenido durante varios centenares de años, siendo condicionadas y condicionando la dinámica social, como es el caso de la Universidad, para cuestionar su rol, sobre todo en lo que respecta a la formación homogenizante que ha imperado desde la cultura Occidente, la cual destruye la diferencia, mediante la jerarquización del valor de los seres humanos y esto sin mencionar la superioridad autoasignada sobre la naturaleza que nos habilita para depredarla.

En suma, este recorrido me lleva a considerar que la Responsabilidad Social Universitaria, debe transitar por el marco del *swmak kawsay*, de tal manera que su espectro ético se amplíe hacia la vida en general y la lectura de la realidad se haga desde la complejidad que plantea el entramado de las interrelaciones que la componen. Esto soportado en la base de la interculturalidad y el diálogo

intercientífico, en el que los múltiples saberes son igualmente válidos, de tal manera que sea posible la construcción de estrategias de vida sustentables.

No pretendo que esto se entienda como una utopía inoperante, por el contrario intento movilizar acciones hoy, pues desde el presente se condiciona el futuro y en esta ruta “Nuestra preocupación por la universidad del futuro es un ejercicio fundamental para asumir con mayor visión nuestro presente cultural, al haber sacado y habernos apartado de toda lógica y visión anclada en el que hacer de la vida cotidiana de la educación, la ciencia y la cultura de hoy” (Porter, y otros, 2012, pág. 64)

Finalmente, y dejando las puertas abiertas a la construcción, refiero a Morín en su texto: los siete saberes necesarios para la educación del futuro¹⁰, en el cual refiere que ésta debe considerar como pilares fundaméntales los siguientes puntos:

1. Enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión
2. Alimentar los principios de un conocimiento pertinente
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la identidad terrenal
5. Enfrentar las incertidumbres
6. Enseñar la comprensión
7. Cultivar la ética del género humano.

Conclusiones

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se define como una perspectiva que busca leer, de manera integral, la dinámica universitaria en relación con su entorno, para dar respuesta ante los 4 impactos que genera.

Es fundamental, la construcción de una relación dialógica entre la universidad y todos los grupos de interés que son afectados por su accionar, como base para el desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria.

La reconstrucción histórica y/o etiológica de la Universidad, permite el reconocimiento del sentido y misión que la originaron, el cual se ha desdibujado de manera paulatina, pero que es posible retomar para construir un espacio pertinente con los contextos actuales.

La migración teórica de la Responsabilidad Social Universitaria a las epistemologías del sur, puede resultar ser un trabajo minucioso y de numerosas revisiones, sin embargo lo que realmente será de muy largo aliento es el cambio de sentido frente a los procesos educativos y su lugar en la sociedad, por lo cual no será un objetivo de este proceso académico.

¹⁰ Texto solicitado por la UNESCO.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantara, O. J., Gonzales, I. F., López, M. A., & Lara, A. A. (2010). La responsabilidad Social en las Universidades Españolas 2010. Burgos - España: Universidad de Burgos.
- Aparisi, J. C. (6 de septiembre de 2015). La ética aplicada. Obtenido de Universidad Autónoma de Yucatán. Escuela Preparatoria Uno: <http://www.prepa1.uady.mx/pizarra/etica%20aplicada.pdf>
- Bacigalupo, L. (2008). La Responsabilidad Social Universitaria: impactos institucionales e impactos sociales. Educación y Sociedad, 53-62.
- Barrios, P. M. (2009). Naturaleza Universitaria: la universidad como institución social. En J. S. García, Orientaciones Universitarias: Homenaje a Alfonso Borrero Cabal S. J. (págs. 11 - 16). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bautista, R. (2014). La descolonización de la política. } Introducción a una política comunitaria. La paz - Bolivia: Plural editores.
- Borrero, A. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias (Vol. 7). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Borrero, C. A. (2006). Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior. Simposio permanente sobre la universidad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cática Barbosa, J. R., Parra Álviz, M., & Lopez Montoya, O. H. (s.f.). La pedagogía y la Responsabilidad en la Formación Universitaria. Una reflexión desde el contexto de lo social y global.
- Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial de educación superior. UNESCO.
- CONCEPCION, U. D., VALPARAISO, P. U., FONTERA, U. D., & TALCA, U. D. (2010). Modelo Educativo para la Enseñanza de la Responsabilidad Social. Concepción: Universidad de Concepción.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Cristina, d. C., & Perú, S. S. (2008). Responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. Educación y Sociedad, 19-53.
- De Sousa, B. (2007). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz - Bolivia: cides-umsa.
- Delgado, M., Vargas, J. A., & Ivonne, R. (2008). Los retos de la Responsabilidad Social Universitaria: construyendo paz desde la universidad. Educación y Sociedad, 63-90.
- Etxeberria, X. (1996). Ética Básica. Bilbao: Universidad de Deusto.

Fernández, I. A. (2011). Responsabilidad Social en la universidad: Estudio de caso y propuesta de despliegue. Málaga: Universidad de Málaga.

Gonzales, K. P. (2011). Responsabilidad Social Universitaria: Mapa del área Andina y estrategias de comunicación empleadas para su difusión. Santiago de Compostela - España: Universidad Santiago de Compostela.

Guevara, C. d. (2010). La formación de la responsabilidad social en el universitario: un estudio empírico. Madrid - España: Universidad Complutense de Madrid.

Ley 115. (08 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Congreso de la Republica de Colombia. Bogotá, Bogotá D. C., Colombia: Republica de Colombia.

Ley 30. (28 de 12 de 1992). Ley 30. Bogotá, Colombia: Republica de Colombia.

Mancera, K. C., Santacruz, C. d., & Salamanca, M. A. (2014). Aceptando mentes dementes. Grupo de opinión, opinión y apoyo sobre el estigma de las enfermedades mentales en Facebook. Revista colombiana de psiquiatría, 139-145.

Méndez, S. E. (agosto de 1998). El origen y la naturaleza de la universidad y su incidencia en el quehacer del docente. Universidad Central.

Noguera, J. J. (2011). La responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de las universidades de Iberoamérica. Valencia - España: Universidad de Valencia.

Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas. (A. S. Mosquera, Trad.) España: Paidós.

Orozco, P. A. (2014). Diseño de indicadores de gestión para la medición de un proyecto de Responsabilidad Social Universitaria, a la luz de la norma ISO26000. Caso Vivencias en la Universidad la Gran Colombia - Armenia - Quindío. Manizales - Caldas: Universidad de Manizales.

Quezada, R. G. (2011). Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso. Valladolid: Universidad del Valladolid.

Ríos, L. S. (2011). Responsabilidad Social Empresarial: implicaciones filosóficas. León - España: Universidad de León.

Sampieri, R., Collado, F. C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: Mcgraw - Hill Companies.

Vallaey, F. (2007). La Responsabilidad Social Universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 105-117.

Vallaey, F. (2011). Les fondements éthiques de la responsabilité sociale. Madrid: Universidad de Paris Est Creteil.

Vallaey, F. (s.f.). Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. Obtenido de <http://www.ausjal.org/educacion-superior.html>

Vallaes, F. (s.f.). Breve marco teórico sobre la Responsabilidad Social Universitaria. Obtenido de Responsabilidad Social Universitaria Consejos Sociales de las Universidades Públicas: <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>

Vallaes, F. (s.f.). Que es la Responsabilidad Social Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vallaes, F., Cruz, C. d., & Sasia, P. M. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos. México, D.F.: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Zarur, X. (2008). La reflexión para la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y su sentido para la educación superior en la sociedad Latinoamericana y Caribeña. Educación y Sociedad (2), 9 - 15.

Zavala, M. d. (2009). Propuesta de Modelo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) para ser implementado en la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción. Asunción - Paraguay: Universidad Católica "nuestra señora de la Asunción.

MESA DE TRABAJO No. 4: Territorios de la Complejidad

ANÁLISIS REFLEXIVO EN TORNO A LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AL AULA REGULAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL DEPARTAMENTO DEL QUINDÍO – COLOMBIA

ROBINSON RUÍZ LOZANO¹¹

RESUMEN

El propósito del presente artículo es realizar un análisis reflexivo entorno a las políticas de inclusión educativa que se presentan en los niños con necesidades educativas especiales al aula regular, como un avance de la tesis del doctorado en Educación y Cultura. Teniendo en cuenta actores participantes en el proceso de inclusión como son los niños, niñas y jóvenes con Necesidades educativas especiales, docentes, padres de familia y/o acudientes y a docentes de apoyo. Se pretende identificar la permeabilidad de las políticas de educación inclusiva que se presentan a nivel mundial y las propuesta por el MENy una aplicación parcial tanto de decretos como de lineamientos en aspectos como: carencia total o parcial del personal idóneo para atender a la población con NEE, falta de equipo interdisciplinario, retraso en contratación del personal de apoyo, y la falta de capacitación en herramientas pedagógicas que dinamicen el quehacer docente.

Descriptores / Palabras Claves: Políticas de inclusión, Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, intervención pedagógica.

I. INTRODUCCIÓN

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los inicios del siglo XXI para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. La educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de equidad social.

¹¹ Psicólogo, Lic. en Pedagogía Reeducativa., Magíster en Educación Popular y Desarrollo Comunitario
Candidato a doctor en Cultura y Educación Latinoamericana, Docente de planta Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad del Tolima

Al referirse a la educación, la relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, KatarinaTomasevsky (2002:9), señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades.
- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

II. MARCO NORMATIVO A NIVEL MUNDIAL Y DE COLOMBIA

La **Constitución Política de 1991**, consagró el papel del Estado en la protección especial para los “grupos marginados o desventajados de la sociedad que, en razón a su situación suelen ver limitado el ejercicio y el goce efectivo de sus derechos fundamentales”¹². Como se mencionó con anterioridad, el artículo 47 de la carta magna define que el Estado “debe adelantar una política de integración social para los discapacitados”. De esta manera, la acción del Estado colombiano se ha desarrollado bajo los preceptos y principios constitucionales y en respuesta a la preocupación internacional y regional sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad¹³.

En atención a los preceptos consagrados en la Constitución Nacional, y a partir del establecimiento de la **ley 361 de 1997, por la cual se dictan normas para la integración social de la población con discapacidad** y se dictan otras disposiciones, el gobierno colombiano junto con las organizaciones de y para personas con discapacidad, ha establecido en los últimos años el Plan Nacional de Discapacidad con el objetivo de direccionar estratégicamente las acciones en discapacidad de acuerdo con los avances conceptuales a nivel nacional e internacional en el tema, con un abordaje de política social y con bases en los principios de igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, construcción local, participación social y equidad.

Dichos principios se relacionan con las bases del Sistema de Protección Social, los cuales se constituyen en los instrumentos con que el Estado procura garantizar los derechos sociales de la población. El propósito es crear condiciones que permitan a las personas, familias y comunidad en

¹²Constitución Política de 1991, artículos 13, 24, 47, 54 y 68. Corte Constitucional, Sentencia T-595-02.

¹³“Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” -85a sesión plenaria, de la Asamblea de las Naciones Unidas reunida el 20 de diciembre de 1993-, cuyo componente fue tomado de las experiencias que dejó el “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos” -1983-1992. También cabe citar, entre otras, las declaraciones sobre el Progreso y Desarrollo en lo social, sobre los derechos del Retrasado Mental y los Impedidos, al igual que la que adopta el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, así como la resolución sobre los Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y el Mejoramiento de la Atención de la Salud Mental.

riesgo y en condición de discapacidad, un mejor goce o ejercicio de los derechos, deberes y libertades que les asisten.

En este sentido, la política de discapacidad se enmarca en el contexto de la generación de un sistema de protección social basado en el manejo social del riesgo que contempla estrategias de prevención, mitigación y superación del riesgo para que TODAS las personas y las familias, tengan bienestar y contribuyan de forma activa al desarrollo del país, así tanto el Estado, las organizaciones no gubernamentales, la sociedad y sus instituciones, deben contribuir en estos procesos bajo un marco de corresponsabilidad, identificación de los riesgos, diseño e implementación de estrategias de intervención para promover la inclusión social.

El gobierno de Colombia en los últimos años ha generado el desarrollo de un marco normativo en discapacidad, articulado a normas internacionales a través de la Ley 361 de 1997, que promulga en sus artículos 66 y 69 las medidas necesarias para garantizarle a las personas con limitaciones el acceso a la comunicación en igualdad de condiciones, al igual que la Ley 982 de 2005 por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas ciegas y se dictan otras disposiciones.

Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades.

Se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales. Adicionalmente, el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones. Se debe asegurar que esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio educativo, según la naturaleza de la limitación y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social.

En el proyecto educativo institucional del establecimiento de educación formal que atiendan personas con limitaciones se especificarán las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general, de accesibilidad que sean necesarias para su formación integral, de acuerdo con lo dispuesto en la ley y otros reglamentos.

Teniendo en cuenta las condiciones de insatisfacción de necesidades básicas y de maltrato, negligencia y descuido de muchos niños/as, adolescentes y jóvenes del país, resultante de los procesos económicos, políticos y sociales del contexto micro y macro, el Estado legisla en materia de protección y defensa de sus derechos, a través de las normas internacionales y nacionales vigentes, buscando la adecuación de los contenidos legales, la aplicación institucional y la realidad social.

En este marco normativo y político el I.C.B.F. desarrolla su misión en línea con la **Convención Internacional de los Derechos del Niño**, aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, documento de carácter legal de obligatorio cumplimiento para los estados que busca garantizar un compromiso mundial para la infancia.

Esta convención presenta tres elementos para la garantía de los Derechos de la Niñez: los valores que fundamentan cualquier acción a su favor, los instrumentos que humanizan el tratamiento y los fines que delimitan las responsabilidades y exigen su cumplimiento, buscando el desarrollo integral de la niñez.

La convención es aprobada en Colombia mediante la **Ley 12 de 1991**. Esto implica el inicio hacia la transformación tanto del significado social de la niñez, como de los mecanismos legales, familiares, comunitarios e institucionales para su protección integral.

A partir de la convención surge la Protección Integral para la niñez que se constituye en la ruta para la construcción de relaciones democráticas con los niños y adolescentes.

La declaración mundial sobre la educación para todos , aprobada en Jomtien, Tailandia en 1990 refiere que la educación es un derecho fundamental para todos, hombre y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero; estableció los principios básicos del enfoque inclusivo en educación con relación a las necesidades básicas de aprendizaje¹⁴. Lo importante de esta declaración es que sanciona y refuerza como principio educativo la idea de “una educación para todos”.

En junio de 1994, **la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, reunida en Salamanca España**, aprobó la declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, que introdujo el concepto de inclusión y lo relacionó con el de integración, que terminó consolidándose como concepto central y principio que concreta el resultado de la lucha contra la exclusión. Escuela integradora, participación e inclusión social son algunos elementos que brindan contenido a la idea de “aprender juntos”, otro de los aportes de la declaración.¹⁵

El decreto 2082 de 1996 reglamenta la **atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales**, con relación a las orientaciones curriculares, la prestación del servicio educativo y la formación de los educadores

El marco de acción de Dakar del año 2000 continuó esa línea de pensamiento y se autodefinió como “la confirmación de la visión formulada en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos” de Jomtien de 1990.¹⁶

La oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), apoyo en **2002** a los ministros de educación de la región en la **formulación del proyecto regional de**

¹⁴Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

¹⁵ Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7 al 10 de junio de 1994.

¹⁶ Marco de acción de Dakar. Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes. París, UNESCO. 2000.

educación de América Latina y el Caribe, el cual afirmó la visión inclusiva y definió como segundo foco estratégico el fortalecimiento de los docentes en los cambios educativos y el apoyo a las políticas públicas tendientes a reconocer socialmente su función y valorar su aporte en la transformación de la educación que se necesitaría para el siglo XXI.¹⁷

En mayo de **2002 en la Asamblea General de la ONU** se renuevan los compromisos suscritos en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia en 1990, plasmado en el documento Un Mundo Justo para los Niños, que da elementos para la **elaboración de un plan de acción en el marco de la garantía de los derechos**.

La Constitución Política reafirma y profundiza para el país los postulados de la convención. En el artículo 44 define los derechos fundamentales de los niños, establece que los niños deben estar protegidos contra toda forma de abandono, de violencia física o moral, del secuestro, la venta, el abuso sexual, la explotación laboral o económica y los trabajos riesgosos.

El artículo 45 consagra que el adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral.

El Código del Menor recoge los derechos fundamentales del menor de edad y determina los principios rectores que colocan el interés superior del niño sobre toda otra consideración, y define las situaciones irregulares bajo las cuales puede encontrarse un niño, así como las medidas que deben adoptarse para brindarle tutela.

Sin embargo, la orientación del Código del Menor hacia la doctrina de la situación irregular ha constituido un obstáculo legal para el enfoque de la Protección Integral resultante de la Convención Internacional y de la Constitución Política. Por tanto, actualmente está vigente la ley de infancia y adolescencia que contempla la protección integral de los derechos de los niños/as y adolescentes.

La resolución 2565 de octubre 24 de 2003 en Colombia establece los **parámetros y criterios para la prestación del servicio educativos a la población con necesidades educativas especiales**, aplicada a las secretarías de educación de los departamentos y las entidades territoriales certificadas y a los establecimientos educativos estatales; definiendo la organización del servicio educativo para este tipo de población.

El 13 de diciembre de **2006** la asamblea general de las naciones unidas adoptó la **convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Es un tratado de derechos humanos y reconoce que sus objetivos son destacar los derechos de las personas con discapacidad en el derecho internacional vigente para todas las personas, La importancia reside en que los estados reconozcan la situación de esta población e identifiquen que son seres humanos con garantía de derechos.

El Plan de Desarrollo y Política Social 2002 – 2006 (Ley 812 del 27 de junio de 2003) denominado HACIA UN ESTADO COMUNITARIO, hace referencia a un estado participativo, descentralizado y gerencial. Para hacer realidad este postulado, el plan formula cuatro grandes objetivos:

¹⁷ UNESCO. Modelos de acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación- del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe – PRELAC- . Santiago de Chile, 2002.

1. Seguridad democrática.
2. Crecimiento económico y generación de empleo.
3. Equidad social.
4. Transparencia y eficiencia del Estado.

Los elementos que el gobierno nacional fórmula para el desarrollo de la estrategia de equidad social, niñez, juventud y familia, se encuentran en la ampliación y mejoramiento de la protección y la seguridad social. En este frente, la acción del Estado se centra en mejorar las condiciones de vida de la niñez y la política se basa en el reconocimiento de sus derechos.

En el año 2008, la **conferencia internacional sobre educación (Ginebra, Suiza)** fue denominada: **Educación inclusiva, el camino hacia el futuro**. Esta conferencia además. Formulo sus objetivos teniendo en cuenta los principios de la convención sobre declaración de los derechos de los niños (1989).

En el **decreto 366 del 09 de febrero de 2009** se reglamenta la **organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva**. Plantea que este tipo de población tiene derecho a recibir una educación que sea pertinente y sin ningún tipo de discriminación, la pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.¹⁸ En este decreto se identifica la responsabilidad de las entidades territoriales certificadas a través de las secretarías de educación; Igualmente la organización de la prestación del servicio educativo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Se identifica la importancia de contratar el servicio de apoyo pedagógico y la formación y actualización de los docentes.

A partir de lo expresado en estas declaraciones e informes, se puede comprobar que las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho: y por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las instituciones educativas.

En el mes de **febrero de 2012** dentro de las políticas sociales y educativas del actual gobierno, se presentó el plan de acción integral a favor de la primera infancia denominado programa: **"de cero a siempre"**. Éste programa institucional se presenta como una oferta integral para el desarrollo, la protección y la educación de niños y niñas entre 0 y 5 años, con apoyos para sus entornos. Es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano, a través de un trabajo unificado e intersectorial; que respetando los derechos, articula y promueve el desarrollo de programas y acciones en favor de la atención integral que debe recibir cada niño y niña de acuerdo con su edad, contexto y condición.

Así mismo, el Gobierno Nacional actual formuló la Política Educativa para la Prosperidad. La ministra de Educación, María Fernanda Campo, y el Presidente Juan Manuel Santos, presentaron al país los cinco énfasis de la política educativa del Gobierno Nacional **"Educación de calidad, el camino para la prosperidad"**.

¹⁸ Decreto 366 de febrero de 2009, Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.

Con el compromiso y trabajo de todos los sectores y ciudadanos, será posible lograr el mejoramiento de la calidad, afirmó la Ministra en su intervención. Ella planteó las estrategias y acciones sobre las que se trabajará en los próximos años para cerrar las brechas de la inequidad.

Durante el encuentro del lanzamiento de la política "**Educación de calidad, el camino para la prosperidad**", el Presidente Santos hizo un reconocimiento al anterior gobierno por su tarea en el tema educativo. "Ellos llamaron a su política de educación la Revolución Educativa, y francamente pienso que esto no es una exageración. En los últimos ocho años vivimos una verdadera revolución", afirmó el mandatario al tiempo que decía, que el trabajo a futuro, basado en dichos logros, será por el mejoramiento de la calidad, que se convierte en el "mantra" del actual Gobierno.

En este sentido, el mandatario colombiano declaró: "Para mi gobierno, la educación es la herramienta más poderosa para generar equidad. Ha sido, es y será siempre, la manera más efectiva de crear igualdad de oportunidades. Para construir una sociedad más justa, necesitamos que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades, que todos puedan acceder al sistema educativo y que el mérito determine su éxito. Porque de eso se trata la educación: de abrir puertas que estaban cerradas, de crear oportunidades y opciones de vida. En el fondo estamos hablando de libertad. La educación nos da la libertad de escoger, la libertad de superar nuestras condiciones sociales, la libertad para construir nuestro propio destino". **Tomado de, Centro Virtual de Noticias de la Educación -CVNE-www.mineduacion.gov.co/cvne**.

Con la **ley 1618 de febrero de 2013**, el estado busca garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas y políticas que cuenten con un enfoque de inclusión, lo que permitirá eliminar toda forma de discriminación en el país por cuenta de una condición. Es un llamado a todos los profesionales estamos en los procesos educativos y de inclusión para que estos decretos y leyes se cumplan y no queden solamente plasmados en el papel.

III. METODOLOGÍA

Se utilizó el enfoque metodológico cualitativo, el cual aportó la base para que la mirada del investigador fuera panóptica y pragmática desde el inicio mismo de la labor de investigación, más aún si se tiene en cuenta que el objetivo de esta es dar cuenta de la inclusión en la educación pública de los niños con necesidades educativas especiales; pues como bien lo afirma Saiz y Blasco (2011) al hablar de la metodología cualitativa: "La investigación cualitativa es aquella que (...) alcanza una dimensión social de la investigación, utilizando como pieza angular el lenguaje. Responde a cuestiones relacionadas con el objeto de estudio que buscan los motivos o causas responsables de los mismos." [Error en texto fuente] (p.13)

En este orden de ideas, Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014) postula: ...la investigación cualitativa es **interpretativa**; es decir, se sostiene en una concepción **hermenéutica**; sus métodos de recolección le permiten acceder a datos para ser observados, descritos e interpretados. (...) y su interés no es medir las variables componentes de un fenómeno social, sino en entenderlo, es interpretarlo." [Negrita en texto fuente] (p.349)

Es desde allí que el enfoque metodológico adquiere sentido y relevancia dentro de este proyecto de investigación; puesto que con lo cualitativo se intenta medir más allá de datos numéricos y estadísticos, que aportan mucho para probar esos mismos datos, pero casi nada cuando se intenta dar comprensión y una interpretación acertada de la realidad en la que se circunscriben los sujetos de estudio:

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones abiertas... (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.9)

De lo que se sigue, que el enfoque metodológico cualitativo se esfuerza en dar comprensión de realidades disímiles y divergentes, en la que las percepciones de los sujetos de estudio y del mismo investigador se deben amalgama en una especie de red para lograr acercarse a todo el contexto que se está estudiando y del cual se pretende conocer mucho más, en referencia a ello Aristizábal (2008) escribe:

Los métodos cualitativos parten de un acontecimiento real acerca del cual se quieren construir conceptos. Para ello se observan los hechos y se describe la realidad en la cual se busca involucrar. La meta es reunir y ordenar las observaciones en algo comprensible, configurar un concepto acerca del fenómeno que se quiere conocer. (p.65)

O sea que el método cualitativo posibilita que el investigador se haga parte activa de la investigación, en la que su papel es determinante como agente intrínsecamente vinculado a su propio proceso de investigación. En este mismo sentido, se puede inferir que el enfoque metodológico cualitativo aproxima al sujeto investigador al sujeto investigado, logrando que uno no esté por encima del otro, sino que los dos se encuentren al mismo nivel, en una correspondencia simbiótica. Puesto como lo postulan Hernández, Fernández y Baptista (2010):

“Los planteamientos cualitativos están enfocados en profundizar en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes.”(p.384) La perspectiva de los participantes es lo que mueve toda la investigación cualitativa.

Ñaupas, et al. (2014) va un poco más allá y dicen que la investigación cualitativa es un prisma por el que se puede filtrar toda la realidad:

La investigación cualitativa es un modo de investigar, es un enfoque, un estilo que adopta el investigador en razón del objeto de estudio, de sus objetivos, de los problemas concretos que selecciona en su área profesional. En el estudio cualitativo el investigador es el instrumento mismo, de manera que la validez se encuentra en la forma en que éste practica su destreza, habilidad y competencia en su trabajo profesional.

Pues es de recordar que esta investigación es eminentemente social con participación directa de los agentes pertenecientes a ese entramado social.

IV. AVANCES

Para la realización del análisis e interpretación de los resultados se tuvo en cuenta los aspectos bajo los cuales se diseñaron tres instrumentos, uno aplicado a los docentes, otro a los padres de familia y/o acudientes y el último a los docentes de apoyo. Dichos instrumentos están conformados por los siguientes componentes, los cuales se enuncian a continuación, especificando su propósito y señalando con una X el instrumento que las contenía:

Tabla 1. Componentes de análisis, su propósito e instrumento de aplicación.

COMPONENTE	PROPÓSITO	DOCENTE	PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTES	DOCENTE DE APOYO
I. Admisión de los estudiantes con NEE	Identificar si la institución educativa integra a la población con NEE y satisface sus necesidades de aprendizaje	X	X	X
II. Administrativo y de Gestión	Identificar si el gobierno escolar de la institución tiene en cuenta las políticas estatales para la atención de los estudiantes con NEE y orienta la implementación de modelos educativos y didácticas flexibles para el acceso al currículo de los estudiantes con NEE	X	X	X
III. Académico	Determinar si la institución educativa realiza de adaptaciones curriculares, adecuaciones en el aula y definir mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas	X	X	X
IV. Convivencia	Conocer si la institución educativa tienen políticas que favorecen la convivencia de los estudiantes con NEE y las aplica	X	X	X
V. Comunicación e Información	Conocer si la institución educativa utiliza diferentes medios de comunicación, eficaces y comprensibles, para que los estudiantes con NEE conozcan los procesos de la institución.	X	X	
VI. Infraestructura y Recursos	Conocer si la institución educativa realiza adecuaciones a sus instalaciones y dispone de material didáctico adecuado para los estudiantes con NEE	X	X	X

VII. Políticas planteadas por el MEN para el trabajo con los estudiantes con NEE.	Identificar si la institución educativa realiza un trabajo articulado entre el MEN, la Secretaria de Educación y la Comunidad Educativa			X
---	---	--	--	---

A continuación se realiza el análisis y discusión de los resultados desde cada uno de los componentes

Tabla 2. Componentes de análisis e interpretación.

COMPONENTE: ADMISIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Se responde de esta manera a lo establecido en el artículo 1 de la Ley General de Educación 115 de 1994, en la cual se establece que el servicio educativo tiene como objeto la formación permanente, personal, cultural y social del estudiante; se fundamenta en una concepción integral del ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Este objeto cubre a todos los estudiantes que acceden a las diferentes propuestas de formación educativa, en las modalidades establecidas e incluye a las personas con NEE, además el decreto 2082 de 1996, reglamentario de la Ley General de Educación, determina que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y se debe ofrecer en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio.
COMPONENTE: ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN DOCENTES
Este componente refleja que en la mayoría de las instituciones se atiende a lo establecido por el MEN (2006:44) en su documento “Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE”. En él se hace referencia al componente pedagógico, donde se abarcan diversos procesos tales como la creación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y la convivencia, el diseño de un currículo pertinente y acorde a la propia realidad, un plan de estudios que oriente sobre contenidos, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas y conocimientos, una evaluación permanente y cualitativa, y la formación de maestros capaces de poner en práctica el PEI. En el componente pedagógico de los Proyectos Educativos Institucionales debe reflejarse la atención educativa a los estudiantes con NEE a nivel del currículo y recursos visto de una manera sistémica, esto implica reconocer que la atención educativa hace parte de la estructura curricular de la que dispone la institución para dar respuesta a la propuesta de formación.
COMPONENTE: ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN PERSONAL DE APOYO

Los docentes de apoyo consideran que en la institución educativa el Consejo Directivo define las políticas para la atención de los estudiantes con NEE y responde por su divulgación y cumplimiento, además afirman que la institución educativa analiza el impacto de las acciones programadas para la atención de los estudiantes con NEE. Además, el Consejo Académico orienta la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de los estudiantes con NEE y afirma que en la institución educativa el personal tiene el perfil indicado para atender las características de estos estudiantes. Lo que evidencia el mediano cumplimiento con lo establecido por el MEN (2006:45), en su documento “Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes NEE”, en el cual se plantea que los consejos académico y directivo son los mecanismos asesor y decisorio respectivamente para impulsar la atención educativa en términos de programas y servicios.

COMPONENTE: ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia y/o acudientes manifiestan que en las instituciones educativas, medianamente, la Asamblea y el Consejo de Padres tienen en cuenta los intereses de las familias de los estudiantes con NEE, con el fin de tomar acciones que fortalezcan los procesos de educación inclusiva. Lo que evidencia que ha faltado mayor compromiso de los Consejos de Padres de familia según las funciones establecidas en el decreto 1286 del 27 de abril de 2005 de la Ley General de Educación 115, el cual expresa en su artículo 7 literal h), “colaborar en las actividades destinadas a la promoción de la salud física y mental de los educandos, la solución de las dificultades de aprendizaje, la detección de problemas de integración escolar y el mejoramiento del medio ambiente” y, en su literal e), expresa que se deben “promover actividades de formación de los padres de familia encaminadas a desarrollar estrategias de acompañamiento a los estudiantes para facilitar el afianzamiento de los aprendizajes, fomentar la práctica de hábitos de estudio extraescolares, mejorar la autoestima y el ambiente de convivencia y especialmente aquellas destinadas a promover los derechos del niño”. Lo que permite develar que las funciones de los Consejos de Padres no se cumplen en su totalidad, identificándose la importancia de conocer las causas que conllevan a esta situación.

COMPONENTE: ACADÉMICO

Se analiza el cumplimiento con lo establecido en el artículo 3 del decreto 1290 de 2009 del MEN por medio del cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media y en su artículo 3 define que, “Los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes son entre otros: 1. Identificar las características personales, intereses, de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo; 4. Determinar la promoción de estudiantes”; y en su artículo 11 establece las responsabilidades del establecimiento educativo, entre ellas: realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes; crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes si lo considera pertinente.”

A la pregunta que hace referencia si en la Institución educativa los estudiantes con NEE tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibiliten el desarrollo de habilidades e intereses, los docentes expresan el grado de cumplimiento de las instituciones educativas en lo establecido en el decreto 2082 de 1996, el cual expresa en el capítulo I de Aspectos generales, artículo 3, la fundamentación de los principios. Entre ellos, está el fomento del Desarrollo Humano: por el cual se reconoce que deben crearse condiciones pedagógicas para que las personas con limitaciones o con capacidad o talentos excepcionales, puedan desarrollar íntegramente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.

COMPONENTE: ACADÉMICO PERSONAL DE APOYO

El personal de apoyo expresa que la Institución educativa promueve medianamente programas con la aplicación de metodologías y modelos pedagógicos para atender las particularidades de los estudiantes con NEE, lo que indica que falta un mayor cumplimiento frente a lo que plantea el MEN en la guía 12 “Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE” (2006:44), que establece que el modelo pedagógico que la institución educativa adopte debe atender a la población con NEE, considerando al estudiante como protagonista y participe del acto educativo, así como reconocer las influencias familiares, escolares y sociales que intervienen en su proceso de formación, para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente con las características personales y sociales.

Además, en el decreto 366 de 2009, en el artículo 10: Responsabilidades y funciones generales del personal de apoyo pedagógico actualmente vinculado, expresa que este debe participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del PEI, en el cual se especifican las metodologías y el modelo pedagógico, en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.

COMPONENTE: ACADÉMICO PADRES DE FAMILIA

En relación con las acciones que realiza la institución educativa para que los estudiantes con NEE se motiven por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses, los padres de familia destacan que sí se realizan dichos procesos como lo contempla el decreto 2082 de 1992 en su capítulo II "Orientación curriculares especiales, artículo 7: "El PEI de los establecimientos que atiendan educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, incluirá proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios dela estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo, procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal."

Frente a la pregunta que hace referencia a la utilización de métodos de evaluación teniendo en cuenta las NEE, la respuesta dada por los padres de familia es un porcentaje bajo, ya que el decreto 2082 de 1992 en su capítulo II "Orientación curriculares especiales", artículo 8 expresa que: "la evaluación del rendimiento escolar tendrá en cuenta las características de los educandos con limitaciones o con capacidades o correspondientes medios y registros evaluativos a los códigos y lenguajes comunicativos específicos de la población atendida." Por su parte, los padres de familia expresan que la institución educativa acompaña a los estudiantes con NEE en la realización de las actividades de recuperación, brindándoles los apoyos que requiere, lo anterior muestra que en la mayoría de los casos se da cumplimiento a lo establecido en el decreto 1290 de 2009 del MEN, el cual en su artículo 4, establece que el sistema de evaluación institucional de los estudiantes hace parte del PEI y debe contener: las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar y las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes. De igual forma en su artículo 11, establece que el establecimiento educativo debe incorporar en el PEI los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el Consejo Directivo; así como realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.

COMPONENTE: INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS

Las respuestas a las preguntas que hacen relación al componente de infraestructura y recursos, específicamente a la percepción de los docentes, personal de apoyo y padres de familia frente a las acciones que realiza la institución educativa para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por las instalaciones se evidencia que los padres de familia que la institución educativa tiene en cuenta medianamente estas acciones. Al interrogante que hace relación al material didáctico del que dispone la institución para los estudiantes con NEE, se refleja un bajo porcentaje por parte del personal de apoyo y padres de familia. Situación está que evidencia que falta mayor cumplimiento con lo establecido por el MEN en la guía No. 12 (2006 : 45), "Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE", cuando afirma que para la adecuada infraestructura escolar, se tiene en cuenta tres elementos básicos: accesibilidad de las comunicaciones, la institución educativa implementa mecanismos que permiten a los estudiantes con NEE recibir, emitir e interpretar información escrita, visual, gestual, corporal o mixta.

Segundo, la accesibilidad de ambientes arquitectónicos, la institución educativa mantiene las posibilidades de acceso a los espacios físicos y utilización de ellos por parte de la comunidad educativa en general y en particular por los estudiantes con NEE. Para ello adecua los espacios, tanto exteriores como interiores; hace modificaciones en las zonas de recreo, deporte, baños, tanques de agua, laboratorios, talleres, aula múltiple y escaleras, entre otros. Tercero, accesibilidad al mobiliario: la institución educativa cuenta con un mobiliario adecuado a las características físicas de los estudiantes, de tal manera que estos puedan participar cómodamente y en igualdad de oportunidades de todas las actividades pedagógicas. Este mobiliario hace alusión a sillas, mesas, pupitres y pasamanos, entre otros. De igual forma en el decreto 366 del 2009 del MEN, en su artículo 3, indica que cada entidad territorial a través de las Secretarías de Educación, debe definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación, para que todos los estudiantes puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios, los servicios y la información según sus necesidades.

COMPONENTE: CONVIVENCIA

La institución educativa tiene como política el diseño de propuestas para fortalecer la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia. Lo que indica que ha faltado un mayor cumplimiento con lo establecido por el MEN (2005: 15), en su documento “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables”, en el cual se establece que se deben impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social, velando al mismo tiempo por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato contemplados en las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Se realiza la elección del Consejo Estudiantil con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna. Se observa que ha faltado mayor cumplimiento a lo establecido en el artículo 29 de la Ley General de Educación 115 de 1994, el cual establece que el Consejo de Estudiantes en todos los establecimientos educativos es el máximo órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los educandos. Estará integrado por un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por el establecimiento o establecimientos que comparten un mismo Consejo Directivo.

COMPONENTE: COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

La institución educativa utiliza medios de comunicaciones eficientes y comprensibles para que los estudiantes con NEE conozcan los procesos de gestión. Lo que indica mayor cumplimiento a lo establecido por el MEN (2006:44) en su documento “Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE” en lo relacionado con la accesibilidad de las comunicaciones referida a que la institución educativa implemente mecanismos que permitan a los estudiantes recibir, emitir e interpretar información escrita, visual, gestual, corporal o mixta. Estos mecanismos se vuelven operativos a través de la adecuación de los materiales impresos, audiovisuales, equipos de tecnología e informática. De otro lado, se establece que los estudiantes con NEE tienen derecho al acceso a la información, la comunicación, el deporte, la cultura y la recreación: considera que las necesidades de las personas son todas de igual importancia y que son la base para la planificación de acciones sociales, que garanticen la igualdad en las oportunidades de participación de cada persona.

COMPONENTE: POLÍTICAS PLANTEADAS POR EL MEN PARA EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES CON NEE PERSONAL DE APOYO

Se evidencia que se está realizando un trabajo articulado entre el MEN, la Secretaría de Educación y la Comunidad Educativa de la institución para la atención e intervención a estudiantes con NEE, manifestando que han recibido apoyo por parte de la Secretaría de Educación a través de un equipo que direcciona, asesora y acompaña la institución educativa en la atención a la población con NEE. Lo que indica que en la mayoría de las instituciones educativas se ha dado cumplimiento a lo establecido por el MEN (2005:12) en su documento “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables”, en el cual se establece que es necesario que las entidades territoriales conformen equipos técnicos con capacidad de orientar la prestación pertinente del servicio educativo dirigido a las poblaciones vulnerables en su ámbito de acción.

V. CONCLUSIONES

- Al realizar el análisis se destacan aspectos positivos como: la admisión de los estudiantes con NEE en las instituciones, la respuesta educativa plural y flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con NEE, la articulación del PEI, planes de estudio, programas y proyectos nacionales a la atención a los estudiantes con NEE, las acciones que realiza la institución encaminadas a la motivación para aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses, el acompañamiento a los estudiantes en la realización de actividades de recuperación, brindándoles el apoyo que requiere; las políticas por parte de las instituciones en el diseño de propuestas que fortalecen la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia, lo cual se describe en los manuales de convivencia y se evidencia en la comunicación atenta, amable y cordial, y la resolución de problemas en las relaciones con sus compañeros de clase, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su conducta, además se observa el reconocimiento y estímulo a los valores y habilidades sociales, artísticas y deportivas de los estudiantes con NEE. De otro lado, los padres de familia y/o acudientes expresan que en la institución educativa se realiza la elección del Consejo Estudiantil con la participación de todos los estudiantes.
- Frente a las políticas planteadas por el MEN, los docentes de apoyo afirman en su mayoría que las instituciones educativas realizan un trabajo articulado entre el MEN, la Secretaría de Educación y la Comunidad educativa para la atención e intervención a los estudiantes con NEE.
- Se observa que aproximadamente el 50% de los docentes, docentes de apoyo o padres de familia y/o acudientes afirman que en las instituciones educativas orientan las prácticas pedagógicas utilizando materiales acordes con las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes con NEE. De igual forma se realizan adaptaciones curriculares y adecuaciones en el aula, además se utilizan métodos de evaluación teniendo en cuenta las NEE y se realizan adecuaciones a la infraestructura para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por las instalaciones y utilizan medios de comunicación eficiente y comprensible para que dichos estudiantes conozcan los procesos de gestión. Por otro lado, el consejo directivo de las instituciones educativas define las políticas para la atención de los estudiantes con NEE. Además la asamblea, el consejo de padres y en la escuela de padres se tiene en cuenta los intereses de las familias de los estudiantes con NEE.
- Se observa que aproximadamente el 50% de los docentes, docentes de apoyo o padres de familia y/o acudientes consideran que la institución educativa durante todo el proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes con NEE a conocerse a sí mismos para elaborar y desarrollar su proyecto de vida, de igual forma el enfoque metodológico de las instituciones educativas permite que los estudiantes con NEE trabajen en equipo donde se fortalezcan las habilidades y

relaciones interpersonales, brindando además la oportunidad participar en actividades complementarias y extracurriculares, así como representar a la institución en actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas.

- Los docentes manifiestan que las mayores dificultades presentadas en las intervenciones pedagógicas de los estudiantes que presentan NEE son: carecer de un diagnóstico que determine la necesidad, la falta de capacitación a los docentes en herramientas pedagógicas que dinamicen su quehacer docente, la falta de continuidad del docente de apoyo en la institución, grupos de estudiantes numerosos, la discriminación por parte de algunos estudiantes a los estudiantes con NEE, material insuficiente y la falta de comunicación y apoyo familiar.
- Se evidencia la necesidad de que en las instituciones educativas se defina la condición de discapacidad o talento excepcional a través de una prueba psicopedagógica y/o una caracterización interdisciplinaria. Además, fortalecer el desarrollo de programas de formación y capacitación para el personal docente y de apoyo que contribuyan a propuestas innovadoras que respondan a la atención de los estudiantes con NEE y promover la investigación en temáticas relacionadas con NEE, de tal forma que a través del comité de evaluación y promoción se dé respuesta a las características personales, intereses, ritmo y estilos de aprendizaje. Es importante además que la institución educativa defina mecanismos para el seguimiento a las prácticas pedagógicas para conocer el impacto en el desempeño académico y promueva acciones para facilitar la transición a la educación superior o formación para el trabajo; estas acciones se pueden reflejar en los procesos de intervención pedagógica relacionando la familia desde el enfoque sistémico, la escuela desde la relación educación trabajo y la comunidad desde una perspectiva de educación comunitaria.
- Se evidencia un planteamiento claro de la política de educación inclusiva desde la normatividad planteada por el MEN, sin embargo, al analizar la aplicación y cumplimiento oportuno de lo planteado se denota parcialmente la aplicación de dichos decretos y lineamientos. Este cumplimiento parcial se puede observar en las instituciones educativas en los siguientes aspectos: carencia total o parcial del personal idóneo para atender a la población con NEE, falta de equipo interdisciplinario, retraso en la contratación del personal de apoyo generando esta ausencia el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes con NEE.
- La entrada del discurso de una política educativa se debe hacer desde un contexto académico, político, social y dialógico; las políticas educativas deben ser pensadas desde la academia y la comunidad educativa. Para que así, las políticas educativas apunten a una movilización social, diagnóstico y formulación, a una implementación y desarrollo y a una evaluación y control, teniendo unos criterios metodológicos y conceptuales.
- Como actividad reflexiva en torno a las prácticas sociales y políticas educativas de la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales, constituye la oportunidad de articular los momentos y componentes formativos, y de profundizar respecto a la construcción del conocimiento entre los diferentes actores –profesionales, orientadores y docentes –, en torno a la flexibilidad curricular en los procesos de inclusión educativa con niños/as y adolescentes con N.E.E.

VI. REFERENCIAS

- Adorno, T.** (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Morata.
- Ainscow, M.** (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la revista Journal of EducationalChange.
- Arnaiz Sánchez, P.** (2003). Educación inclusiva una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Booth, T.** (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: Unesco.
- Blanco, R.** (2000). La Educación Inclusiva en América Latina. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal.
- Blanco, R. y Cussato, S.** (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En Escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de desarrollo.
- Blanco, C. y Ruiz, J.** (2013). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Barcelona: Grao.
- Blanco, R.** (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 48, pp. 55 -72. UNESCO/OREALC.
- Blanco, R.** (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista PRELAC, 1, pp 174-177.
- Booth, T. & Ainscow, M.** (1998). From them to us: An international study of Inclusion in education. Consultado en: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=108957727>
- Booth, T.** (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M.** (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Brogn, P.** (en prensa). La cuestión de la discapacidad y el diseño de las políticas. El caso del Programa nacional para la atención de las personas con discapacidad 2001-2006, en Martha Singer, participación política y derecho a la diferencia, Plaza y Valdés, México.
- Hernández, R. et-al.** (1999). "Metodología de la Investigación". México: McGraw-Hill.
- Kohler, F.** (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An Examination of data from the teacher work sample. Consultado en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ809199&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ809199
- Ministerio de Educación Nacional (MEN).** Decreto 366 de febrero 9 de 2009. Consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN).** (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN).** (2006). Guía No. 12: Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN).** (2009). Decreto 1290 de abril de 2009, "por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 1286 del 27 de abril de 2005, “por el cual se establece normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 2082 del 19 de noviembre de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Ley 0115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”.

Molina, R. (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *Rev. Col. Med.* 2: 148 – 154. Consultado en: <http://www.revmed.unal.edu.co/revistafm/v54n2/v54n2a11.html>

Peña, C. (2005). Igualdad educativa y sociedad democrática. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional* pp. 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, Unicef, Unesco.

Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII (1), pp. 9-70.

Resolución 2003/49. Los derechos humanos de las personas con discapacidad. Oficina de alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 59ª sesión, 23 de abril de 2003.

Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional* pp. 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, Unicef, Unesco.

Unesco (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.

Unesco/Orealc (2001). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.

Unesco (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.

Unesco-Sep (2005). Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Informe Preliminar del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: Unesco-Esp. Unesco (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All. Paris: Unesco.

Vlachon, a., e. Didaskalou & Voudori. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de educación general: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Rev. Ed.* 349: 179 – 201. Consultado en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_09.pdf

UNA MIRADA DE LA CALIDAD DE VIDA, DESDE LAS NARRATIVAS DE LA NIÑEZ DEL PAISAJE CULTURAL CAFETERO COLOMBIANO

JUAN SEBASTIAN BUITRAGO VILLAMIL

RESUMEN

La presente ponencia relaciona postulados de los avances de la propuesta investigativa del doctorado en ciencias de la educación (universidad Nacional de la Plata – Argentina) titulada “Prácticas y discursos sobre calidad de vida: una mirada comprensiva del desarrollo humano desde las narrativas de niños y niñas de básica primaria del paisaje cultural cafetero colombiano”, y de la propuesta educativa innovadora denominada “Ágoras de las políticas públicas” ejecutada en el marco de la maestría en educación y desarrollo humano (Universidad de Manizales – Cinde).

Hace parte del eje temático “Políticas públicas para la educación a distancia y la educación virtual”, pues el objetivo es apoyar la formulación e implementación de políticas públicas de infancia rescatando sus voces y haciéndolas visibles dentro del proceso de virtualización de los resultados alcanzados, en los diferentes nodos participantes.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas – Calidad educativa – Calidad de Vida – Niñez.

ABSTRACT

This speech related the latest advances of Doctoral proposal in science education (Universidad Nacional de la Plata- Argentina) entitled "Practice and speeches about quality of life: a comprehensive view of human development from the narratives of children from elementary school in territory known as "Paisaje Cultural Cafetero" in Colombia, and innovative educational project called "Ágora public policy" implemented during the Master of Education and Human Development (Universidad de Manizales - Cinde).

This presentation is part of the main theme "Public policies for distance education and virtual education", because its objective is to support the formulation and implementation of public policies for children recovering their voices and making them visible within the virtualization process of the results achieved, in the participating nodes.

KEYWORDS: Public policies - Educational Quality - Quality of Life - Childhood.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio sobre calidad de vida en el Paisaje Cultural Cafetero Colombiano (PCCC), desde la visión de niños y niñas, toma particular relevancia ya que el contexto local muestra un interés marcado por abordar el bienestar de las personas, desde la satisfacción de las necesidades básicas que producen los bienes materiales en poblaciones vulnerables, y desde la concepción que se tiene sobre el concepto de dignidad humana, a partir de las vivencias que se hallan en las voces de los niños y niñas de la región objeto, ubicados en los diferentes escenarios socio-económicos del eje cafetero.

La sociedad colombiana, en su conjunto, atraviesa una época en la cual su cotidianidad está medida por el acceso a bienes materiales y bienes de consumo; en otras palabras, Colombia asiste a la “cosificación” de su vida cotidiana lo cual se manifiesta en todas las formas de relación y en diversos ámbitos de los que llamamos cotidianidad; por supuesto en ésta “cotidianidad” están incluidas las prácticas políticas y su ejercicio de implementación: Las Políticas Públicas.

Dicha “cosificación” está llevando al “dato” a una hipervaloración, convirtiéndolo en casi que la única unidad de medida para todos los procesos relacionados con la vida cotidiana de los habitantes de Colombia. De esta situación dan cuenta los informes de gestión de los mandatarios locales y departamentales, de los directores de Institutos, representantes a la Cámara, Senadores, Ministros y el Presidente de la República: todos añoran un número que dé cuenta de su “buena gestión” a través de tasas, porcentajes y números descontextualizados.

En este sentido Las Ágoras de las Políticas Públicas, son una propuesta que busca el **encuentro con los otros** para transferir conocimientos acumulados, identificar nuevas experiencias innovadoras, contar de modo colectivo, trascender el relato unívoco, construir narrativas comunitarias, dar cuenta de un proceso en constante cambio, al igual que comunicar las buenas prácticas en diferentes ámbitos, compartir lo que hacemos, aprendemos y deseamos hacia la expansión de la conciencia colectiva y enriquecerla.

A través mi praxis he dado cuenta que la mayoría de las políticas públicas que se formulan e implementan en el país, especialmente las que refieren a la Calidad de la Educación y la Calidad de Vida, están cargadas de buenas intenciones, pero también de muchos vacíos que dificultan su implementación en la práctica, por lo cual no terminan impactando, como se espera, la vida cotidiana de las personas o de los grupos poblacionales para los que fueron creadas.

Esta propuesta va encaminada a promover el debate, entre los encargados de formular e implementar Políticas Públicas sobre Calidad de Vida y Calidad de la Educación, sobre aquellos aspectos desactualizados, no contemplados o inviables que están contenidos en estas Políticas de forma que se puedan hacer las correcciones pertinentes y se genere un máximo aprovechamiento de los programas y procesos que se pondrán en marcha una vez sancionadas las políticas.

En este punto es pertinente aclarar que esta propuesta no se trata de un ejercicio de observación, seguimiento o veeduría a las políticas públicas, sus planteamientos e implementación; esta propuesta

va encaminada a cualificar las pretensiones con las que las políticas públicas son formuladas de manera que se contemplen los aspectos en los cuales su efectividad podría ser reducida, e incluso nociva, y esto permita desarrollar otras estrategias o alternativas, ya sea por parte del Estado o de la Sociedad Civil, que permitan una implementación más efectiva y el desarrollo de estrategias complementarias.

2. PRÁCTICAS Y DISCURSOS SOBRE CALIDAD DE VIDA: UNA MIRADA COMPRENSIVA DEL DESARROLLO HUMANO DESDE LAS NARRATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE BÁSICA PRIMARIA DEL PAISAJE CULTURAL CAFETERO COLOMBIANO.

Actualmente me encuentro cursando mi primer año del doctorado en ciencias de la educación de la universidad de la Plata – Argentina. Mi carrera de pregrado es licenciatura en ciencias sociales y la maestría que poseo es en educación y desarrollo humano; en ambos casos la investigación ha sido basada en la recuperación de voces y relatos perdidos que no son tenidos en cuenta para la toma de decisiones.

Mi lugar de residencia es un municipio Colombiano llamado Pereira (perteneciente al paisaje cultural cafetero), laboro como profesor en un colegio público, y como profesional de la educación e inmerso en una época de cambios, encuentro como interés investigativo y desafío formativo la implementación de estrategias que permitan configurar seres humanos capaces de enfrentar los diversos discursos lineales y rígidos que existen sobre categorías o conceptos tan comunes y mencionados como es el de calidad de vida y calidad de la educación.

En tal sentido es relevante precisar que Colombia es un país pluridiverso desde el punto de vista cultural, geográfico y productivo, caracterizado por múltiples conceptos de calidad de vida y calidad de educación que connotan idiosincrasias y visiones de mundo enmarcadas en seis regiones naturales (Andina, Caribe, Pacífica, Insular, Orinoquia y Amazonia). La división político administrativa se divide en 32 departamentos y 1123 municipios que dan origen a subregiones; entre ellas encontramos EL EJE CAFETERO, donde se encuentra el denominado -por la UNESCO- como el “PAISAJE CULTURAL CAFETERO” (PCC)¹⁹ (ubicado en la región andina), y conformado por los departamentos Caldas, Quindío y Risaralda, y algunos municipios del norte del Valle; situados en la parte central de Colombia. En general, el denominado PCC contiene actualmente (47) municipios. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– (2012), el PCC ocupa un área total de 141. 120 hectáreas, representando el 2% de la superficie total del país. Su población total es de 2.443.091 habitantes divididos de la siguiente manera: Quindío 549.624 Habitantes, Risaralda 925.105 Habitantes y Caldas 968.362 Habitantes.

Por lo tanto, abordar la categoría infancia dentro de la propuesta innovadora “Ágoras de las políticas públicas” en el PCC nos brinda una caracterización poblacional y productiva sui géneris, referida a la infancia desde el concepto de calidad de vida y calidad educativa, mediante la significación de sus prácticas discursivas en el contexto específico de cotidianidad.

El desarrollo humano no sólo debe ser equiparado con el concepto de calidad de vida como redistribución de las riquezas, igualdad de oportunidades económicas o en bienes elementales; es por

¹⁹ 36ª Conferencia General de la UNESCO. 2011

ello que partiendo del concepto *Capacidad* de Amartya Sen (1993) y de los planteamientos de Martha Nussbaum (1993), se logren desplazar procesos de reflexión teórico-conceptual, a las vivencias que de la vida tienen los niños y niñas. En este sentido, el interés investigativo radica en conocer las percepciones de los niños y niñas sobre la calidad de vida, partiendo de que sus concepciones están trasegadas por sus vivencias en la familia, con los amigos, en la escuela, en la vida social, y en los medios masivos de comunicación entre otros factores que crean nuevas miradas sobre el concepto de *bienestar*.

Para ello, es importante conocer las experiencias subjetivas de los niños y niñas mediante la incorporación de métodos cualitativos que partan de la reflexión problémica del contexto y del reconocimiento de que los cambios sociales actuales han afectado las subjetividades, las instituciones y los procesos humanos, los cuales exigen prácticas sociales y estrategias innovadoras que se aproximen a las realidades de los niños y niñas de básica primaria, ubicados en el PCC.

El estudio sobre calidad de vida, desde la visión de niños y niñas, toma particular relevancia ya que el contexto local muestra un interés marcado por abordar el bienestar de las personas, desde la satisfacción de las necesidades básicas que producen los bienes materiales en poblaciones vulnerables (entendiéndose éstas como los grupos poblacionales que se encuentran en desventaja social), y desde la concepción que se tiene sobre el concepto de dignidad humana, a partir de las vivencias que se hallan en las voces de los niños y niñas de la región objeto, ubicados en los diferentes escenarios socio-económicos del eje cafetero.

Es precisamente allí, donde enmarco la importancia de la investigación para abordar la concepción de calidad de vida desde un panorama específico buscando contribuir a la formulación de nuevos paradigmas acerca la noción calidad de vida.

En tal sentido es pertinente formular la siguiente pregunta:

¿QUÉ PRÁCTICAS DISCURSIVAS SOBRE CALIDAD DE VIDA EMERGEN EN LAS NARRATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS EN BÁSICA PRIMARIA DEL PAISAJE CULTURAL CAFETERO COLOMBIANO?

Este interrogante es la base fundamental del interés investigativo planteado y la base para generar una batería de cuestiones que indaguen sobre las percepciones de los niños y niñas respetando su lenguaje y formas de ver el mundo; además, surge principalmente porque el concepto *calidad de vida*, históricamente ha sido abordado desde diversos enfoques como lo son las condiciones de vida (necesidades básicas), las capacidades (índice de desarrollo humano PNUD 2007, por ejemplo) y las apreciaciones sobre la vida y la felicidad. Sobre este último aspecto se han reconocido limitantes de las fuentes de información subjetiva debido a las influencias culturales y factores personales que generan ambigüedad en la interpretación; no obstante, aunque dichas apreciaciones no sustituyen los indicadores objetivos, sí pueden complementarlos para comprender qué es lo que realmente le importa a los niños y niñas, y coadyuvar a los gobiernos a priorizar políticas y valorar bienes públicos como lo afirma Eduardo Lora (2008), asesor principal del Departamento de Investigación del Banco Interamericano de Desarrollo.

Llama la atención que las investigaciones y estrategias llevadas a cabo para el fortalecimiento de los estudios sobre el concepto de calidad de vida se han centrado en concepciones de necesidad manifiestas desde la mirada adulta. Concretamente, los estudios sobre este concepto han revelado estas necesidades, observándose que aún se ciñen a categorías tradicionales como los índices de necesidades básicas insatisfechas y, por tanto, privilegian una metodología cuantitativa tal y como se evidencia en la siguiente línea histórica:



Los atributos de las ciencias sociales y las ciencias de la educación me permiten pensar, que desde mi área formativa, el concepto de calidad de vida y su incidencia en la calidad de la educación deberá ser abordada desde una mirada interdisciplinaria y multidimensional.

La categoría calidad educativa, se puede analizar desde dos perspectivas; como discurso propio del desarrollo económico y desde la educación como tal.

La primera mirada tiene un enfoque de productividad y crecimiento económico, como enunciado fundado en las tesis del Toyotismo y de la empresa del capitalismo como apelación a los altos estándares de desarrollo, fundamentado en la competitividad y la productividad, pues a mayor preparación mayor contribución desde el punto de vista empresarial. De esta manera considero la educación como un elemento importante en el desarrollo de un país, pues “en la historia la riqueza o la pobreza de las naciones depende de la calidad de la educación superior” (BM 2000), sin embargo para obtener estos resultados es necesario invertir mayor capital en la educación primaria, lo que llevara a largo plazo el aumento de inversiones extranjeras.

La otra mirada tiene un enfoque de competencias, como un derecho del ser humano para desarrollar diversas habilidades, en diferentes contextos conceptuales y creativos; como proceso de socialización, tal y como se produce en el aula de clase buscando la solución de problemas concretos. El capital humano también puede formarse con influencia del medio ambiente y la cultura, además la educación tiene una función realmente importante que es la de transmitir valores, de igual manera formar ciudadanos consientes y productivos.

El giro que se pretende dar a estas dos visiones nace de entender o comprender la calidad como desarrollo de capacidades (Sen 1993), como la generación de procesos educativos que permiten desarrollo y nuevos aprendizajes.

Ahora, la articulación de la categoría calidad de vida y calidad educativa parte de reconocer que el contexto educativo de los niños está fundado en la familia, la escuela, la comunidad y el entorno virtual; no solamente rodeado por un aula de clase, contenidos y un docente; va más allá pues la calidad educativa tiene como fundamento el aumento de capacidades, desarrollo de habilidades y destrezas para abordar el entorno, se da un desarrollo procesual encaminado a el alcance y aplicación de valores en su contexto. La educación rodeada de aquellos actores que permiten visualizar un futuro adecuado para ese niño habido de aprendizajes que es visto por unos como fuerza de trabajo y por otros como partícipe del desarrollo de su país.

Por su parte la calidad de vida, es dimensionada como la capacidad de combinar la dimensión material del desarrollo humano y las dimensiones subjetivas propias de los niños donde se evidencien desarrollo de percepciones, vivencias, autonomía y participación activa.

El punto de encuentro entre la calidad educativa y la calidad de vida se da en el entorno cultural del niño, como nicho de aprendizaje y desarrollo, donde se gestan las capacidades; es el lugar donde se desarrolla o no el individuo y se convierte en el entorno de referencia del desarrollo infantil.

Por consiguiente, se pueden realizar estudios en detalle, desde el componente teórico para brindar aportes investigativos al concepto central buscando que las diferentes disciplinas participen de una manera dinámica en la consecución del objeto de estudio, dándole a la investigación una característica de apertura y emergencia académica.

La investigación se sitúa en el paradigma cualitativo con enfoque crítico - social, con el cual se logre avanzar en los procesos de comprensión e interpretación de la información.

La clave epistemológica y metodológica del trabajo investigativo está en la combinación de los elementos que componen el concepto calidad de vida y calidad educativa como perspectiva de desarrollo humano; estableciendo indicadores novedosos, alternativos, flexibles que permitan conformar una batería de cuestiones que den razón a estas expectativas.

Trabajar con enunciados o postulados permite que la investigación sea flexible y abierta, son los orientadores de la investigación; de esta manera se activan procesos culturales que tienen implicaciones en la profesionalización del maestro y en las políticas de infancia, pues una educación de calidad mueve la cultura y se convierte en factor determinante, relevante, motivador y dinamizador.

Es importante configurar las narrativas como el instrumento a utilizar para conocer las percepciones sobre la calidad de vida de niños y niñas del PCC, estas facilitaran develar y comprender las diferentes miradas, posturas y vivencias acerca de su la Calidad de Vida y calidad educativa desde sus experiencias en los diferentes contextos con los que tienen contacto en su cotidianidad.

Desde este punto de vista y afirmando lo que sostiene Bruner (1997), esta forma de acceder a la información posibilita comprender la manera en que las diferentes acciones sociales influyen en el significado que un individuo puede percibir y aportar acerca de un tema determinado, así las narrativas permiten tener una visión empírica de los diferentes sentires acerca de los asuntos humanos que se viven a diario, recreando una realidad más concreta y basada en detalles que solo pueden ser percibidos desde el relato de aquellos que no son tenidos en cuenta en muchas posturas teóricas.

Con lo planteado se demuestra que pensar la narrativa como un conjunto de sucesos en movimiento y donde las experiencias de sus protagonistas la enriquecen, le dan la posibilidad de aportarle a la sociedad elementos constitutivos para resignificar la trama y comprender desde diferentes posturas muchos de los paradigmas que deben enfrentar a diario, y de esta manera rescatar elementos constitutivos de la sociedad que son de vital importancia para cambiar la mirada objetiva y exacta que se tiene sobre la mayoría de conceptos que son vistos desde lo subjetivo como es el caso de la Calidad de Vida.

Se tendrán en cuenta los enfoques de las investigaciones ya realizadas con el objetivo de retomar algunas dinámicas de trabajo, de igual manera, esta búsqueda de información primaria será útil para saber desde que enfoques se aborda el concepto de calidad de vida y calidad educativa, así poder delimitar en los grupos focales el marco de desarrollo de la construcción conceptual que será el resultado de los trabajos de campo a realizar por medio de la implementación de instrumentos que permitan acercar teoría y método.

El objeto empírico estará representado por los niños escolarizados de básica primaria del PCC, población a la que se aplican las pruebas saber (ICFES. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) de tercer y quinto grado en Colombia y que se encuentran en el rango de 7 - 10 años de edad; se toma este grupo poblacional como categoría social desde el punto de vista sociológico, niños que pertenecen a un grupo poblacional específico; teniendo en cuenta que la infancia no es sólo un fenómeno natural, directamente derivado del desarrollo o crecimiento físico, sino que además, y ante todo es una construcción social, diferente en cada tiempo y lugar, que hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales.

El método emergente fue indagado desde la sociología del aprendizaje de lo que no se ve pero está allí, pues los niños no son capaces de decir lo que necesito porque el lenguaje infantil es diferente; encuentro fidelidad, fiabilidad y un enfoque natural en las narrativas de la infancia, la autobiografía, la biografía, el testimonio oral y las historias de vida que muy seguramente me permitirán experimentar y tomar de allí lo necesario para el desarrollo de la investigación.

De ésta manera, se realizará la integración de la propuesta doctoral como uno de los nodos de las ágoras de las políticas públicas.

3. ÁGORAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS²⁰

Es un proyecto en el que también se conformarán nodos regionales de lectura sobre política pública de la primera infancia, niñez y juventud, desde los municipios de Pasto, Cali, Bogotá y el Paisaje Cultural Cafetero para consolidar una escuela de pensamiento alrededor de estas políticas. Busca retomar la concepción griega “Ágora” *vinculada con la política pública* en tanto que su principal interés es generar un espacio que deleve nuevas voces y comprenda las vivencias y las nuevas conceptualizaciones sobre calidad de la educación, calidad de vida, inclusión, primera infancia, migración y agencia que tiene la comunidad, niños, niñas y adolescentes para interpretar y evaluar las políticas desde un contexto regional y no sólo ajustable a la política nacional.

Partiendo de este interés, un cambio a lograr se refiere a la manera como se monitorean y se evalúan actualmente estas políticas públicas; para ello, haciendo alusión al concepto de Agencia propuesto por Amartya Sen, y autores latinoamericanos como Arturo Escobar, Paulo Freire, Boaventura de Sousa y Pablo Gentile, se plantea generar metodologías acompañantes que surjan y se fortalezcan desde los actores involucrados. Gracias a esta apertura de espacios, que permitan la participación ciudadana, se buscará una incidencia directa sobre los procesos actuales de planeación y ejecución de las políticas públicas y la responsabilidad por lo público.

Las “Ágoras de las políticas públicas” son el espacio abierto de discusión pública y la expresión de un grupo de profesionales preocupados por la forma cómo se diseña y aplican las políticas públicas relacionadas con la niñez, juventud y educación en Colombia. Es un espacio creado para analizar y reflexionar sobre éstas políticas en el ámbito académico, investigativo, público y privado que conlleve no sólo al desarrollo de una postura crítica ciudadana frente a la calidad de la educación, sino también a la propuesta de nuevas políticas basadas en la equidad, la participación y la pertinencia en los contextos sociales contemporáneos.

Por lo anterior el proyecto se interesa en recuperar y visibilizar las voces de los actores involucrados, para los que estas políticas son construidas, pero que desafortunadamente han sido marginados de la toma de decisiones porque se considera que no tienen la experticia ni el conocimiento en materia de política y esto los inhabilita para opinar en procesos que los afectan y deberían beneficiar y estimular el diálogo y el intercambio de investigadores, actores sociales en el campo de las políticas públicas, con énfasis en las educativas en torno a las problemáticas sociales, educativas y políticas más relevantes del ámbito local y nacional, y contribuir a la promoción y la renovación del pensamiento crítico en los nodos adscritos al centro.

Las “Ágoras” se erigen como un escenario desde el cual se espera aportar criteriologías para potenciar los procesos de monitoreo y evaluación de políticas públicas educativas y sociales relacionadas con la primera infancia, niñez y juventud, inicialmente en los municipios ya mencionados

² Este proyecto de investigación surge al interior de la Red Línea Desarrollo Social Políticas Y Programas En Niñez Y Juventud de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Alianza CINDE – Universidad de Manizales en Colombia y en él también participan como investigadores principales: Mauricio Gómez Villegas, Diana Stella Páez López, Yaneth Cardona Orozco, Santiago Castellanos Santander, Paola Andrea Riaño Arbeláez, Luis Alfonso Nieto, Yenny Cediél Quintero, Myriam Salazar Henao y Luis Hernando Amador Pineda.

a partir de la discusión entre calidad educativa y calidad de vida que se legitimarán con los actores involucrados.

Como parte del proceso, se pretende difundir los resultados de las investigaciones, el intercambio académico y de las comunidades de práctica, por medio de una publicación impresa y/o virtual de los textos producidos de forma que se puedan replicar experiencias de este tipo y se propenda por una democratización real de los escenarios de participación y toma de decisiones de los habitantes del territorio nacional que se beneficia, o se perjudican, de una planeación inadecuada de las políticas relacionadas con educación, niñez y juventud.

A manera de conclusión, las “Ágoras de las políticas públicas pretenden convertirse en un referente en el país en el tema de seguimiento a la implementación de las políticas públicas de primera infancia, juventud y educación. Para lograrlo, se partirá de problematizar los indicadores con los que, comúnmente, se miden este tipo de políticas en Colombia. Se parte de la premisa que estos indicadores no remiten a las necesidades específicas de las poblaciones que se benefician/perjudican con la implementación de acciones y programas por parte de las instituciones del Estado y que, por ende, no se están tomando en cuenta sus verdaderas necesidades a la hora de implementar dichas acciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amador Pineda, Luis Hernando. Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes. Estudios educativos. Manizales Colombia 2007.
- Berger Peter L. & Luckmann Thomas. Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno. Editorial Paidós, 1997- 1999.
- BM 2000, " Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise
- Bruner, Jerome (1997), "La construcción narrativa de la realidad", en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Zaira Navarrete Cazales (coords.) (2011). Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso, Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- BOAVENTURA DE SOUSA. (1998) De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad traducción Consuelo Bernal, Mauricio García Villegas. Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Siglo del Hombre Editores Santafé de Bogotá, D.C.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Colombia 2012.
- Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS). Entrevista a Ernesto Laclau. 2002
- Laclau E. & Mouffe Ch. Más allá de la positividad de lo social: Antagonismo y Hegemonía. Capítulo 3
- Lora, Eduardo. (2008). Calidad de Vida Más Allá de los Hechos. Banco Interamericano de Desarrollo: Fondo de cultura económica.
- Nussbaum, Martha y Sen, Amartya (ed.) (1993). "The Quality of Life". Oxford, England: Clarendon Press. New York: Oxford University Press.
- Patiño Agudelo Samuel. El joven como sujeto político: una mirada desde los procesos de formación para la ciudadanía en Manizales. Red de informática educativa. 2006.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe PNUD 2007
- Unesco, 36 conferencia general. 2011.
- Villa Alicia Inés. Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Colección ensayos y experiencias. Argentina. 2014

¿CÓMO ENCONTRAR NUEVAS RUTAS ONTOLÓGICAS EN Y DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD?

LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA²¹

ÁLVARO ALEXANDER QUIROZ HERNÁNDEZ²²

RESUMEN

Ante las emergencias del contexto educativo nace la “**mexcolanza**” como ruta ontológica para dar solución en aprendizajes colaborativos con impacto en docentes y estudiantes. Los alejibres se muestran como metáfora de representación de la educación y la transdisciplinariedad que es necesaria para enfrentar los imaginarios de los docentes frente a un estudiantado.

Palabras Clave: imaginarios, transdisciplinariedad, educación, calidad educativa, alejibres, mexcolanza, aprendizajes colaborativo.

INTRODUCCIÓN

En la docencia encontramos que aprender es devenir, devenir en poder del compartir experiencias, que se imaginen, se piensen, se construyan y se forjen con la educación. Búsqueda de potencializar el conocimiento para integrar nuevas mexcolanzas, generando complejidad sobre los retos globalizantes que viven ambos países México-Colombia para que la metáfora que implica se convierta en figura del pensamiento; y estos a su vez puedan traducirse en acciones locales que permitan construir un mejor lugar para vivir con diversidad, salud y paz, por la dignificación de una educación para el futuro; centrada en las condiciones más humanas, donde se reconozca tanto en México como en Colombia una participación sólida y transparente, a través de la innovación de los programas educativos de calidad vigentes entre ambos países los cuales logran despertar la participación de la sociedad; y es en este rubro donde pretendemos alcanzar un rol más activo de la niñez y sus profesores con su entorno y poder compartir conocimientos desde lo transdisciplinario, que a su vez logre un equipo más integral entre nuestros aliados y la red de profesores que se forme entre colombianos y mexicanos.

Educación y Calidad

²¹ Docente de planta Universidad del Tolima, Coordinador de posgrados IDEAD-UT, Departamento de pedagogía y mediaciones tecnológicas.

²² Magister en Educación, Asesor y consulto en educación ambiental, Universidad de Caldas – Programa proyectos especiales, departamento de estudios educativos.

El profesor innovador es el que se engendra como un ser planetario, atento a cualquier cambio en su contexto educativo primario; que devele las referencias más humanizantes y auténticas con sus semejantes y así poder entablar relaciones de carácter social en donde desarrollen al máximo el rango de diferencias entre los demás profesores colombianos y mexicanos, que ayudarán a formar una sola plataforma de conocimiento colaborativo.

Dentro de la moviidades educativas, la correspondencia interescolar: Nos permite que la actividad de redactar cartas, como se nos indica al inicio del carteo, deberán ser enviadas preferentemente a otra institución y si es más a otra comunidad para con ello pretender que el alumno pueda redactar sobre su medio geográfico, sus costumbres y tradiciones de su lugar de vida, hacer descripciones del lugar y narrar las historia populares que le son propias. Esto ayuda a que la educación y la calidad educativa tengan contextos diferentes al aula y realmente tenga impacto sobre el estudiante.

Transdisplinaridad

El objetivo primordial es proponer acciones que nos lleven a compartir conocimientos, los cuales forjen múltiples escenarios para reconocernos en la diversidad social, política, y cultural, y comunicarnos en los procesos actuales de enseñanza de cada uno de los profesores, para hacer notar al docente como un comunicador y transmisor de conocimiento, donde se requiere una redefinición de lo que es aprender en los tiempos y contextos actuales. Existiendo así una nueva forma para dirigirse entre las personas que habitan el lugar donde está trabajando y las redes participativas con otras culturas.

Imaginaros

La calidad de la educación se basa en la grandeza de los docentes, docentes comprometidos con la educación, secretarias de educación siendo líderes y acompañantes en los procesos. Los imaginarios del docente se presentan en esos impedimentos que hace que el docente no se comprometa con la educación y las Secretarías sean solo organismos de control y supervisión en forma de “Jefe Cansón”. Los imaginarios del docente se basan en los contextos sociales, culturales, personales, políticos y económicos que no permiten un real compromiso del docente, donde la dedicación, el esfuerzo, la humanización de la educación en tiempos laborales y extra - laborales son primordiales.

Aprendizajes Colaborativos

Es indiscutible que cada individuo aprende en grupo más de lo que aprendería por sí mismo, debido a su interacción con el resto de los miembros. Esto quiere decir que los resultados del aprendizaje colaborativo son superiores al que tendría la suma de los aprendizajes individuales de cada miembro de dicho grupo.

En el aprendizaje colaborativo es muy importante la implicación de cada sujeto para la construcción de su conocimiento y, en especial, la toma de conciencia sobre su responsabilidad en el estudio. En esa actividad, el alumnado debe adquirir habilidades para dirigir su propio aprendizaje y para desarrollar una forma de aprender realmente válida.

A partir de esta significación de aprendizaje colaborativo es que se empieza a verse imprescindible que el aprendizaje sea social y mediado entre ambos países; y en este contexto las personas no aprenden por memorización, sino por razonamientos y cuestionamientos realizados mediante su participación activa en el escenario de enseñanza y aprendizaje iniciando con un trabajo de identificación; en este momento es conveniente convocar a la "Escuela Nueva" o "Activa" de Célestin Freinet, la cual nos permitirá en primera instancia, la correspondencia escolar: parte de la idea de que todo ser social necesita comunicarse, consiste en términos globales en la redacción de cartas en donde se comenten o escriban vivencias, lo que sucede en fiestas, la descripción de lugares o casos, etc., las cuales son corregidas, leídas, entendidas, buscando que exista la reciprocidad en la correspondencia es decir que exista intercambio de cartas. Mencionan que esta técnica motiva la investigación y socializa al niño, acerca a la escuela y mejora su nivel de comunicación oral y escrita.

Mexcolanza Y Alebrijes

La mexcolanza es heterogénea llena de aprendizajes en colaborativo, tener en cuenta algo muy importante, y es a implicación de cada sujeto para la construcción de su conocimiento y, en especial, la toma de conciencia sobre su responsabilidad en el estudio. En esa actividad, el alumnado debe adquirir habilidades para dirigir su propio aprendizaje y para desarrollar una forma de aprender realmente válida.

En México las artesanías y el arte popular es muy vital tanto en el campo como en las ciudades, tanto en el Distrito Federal (DF) como en Oaxaca existe una tradición artesanal muy interesante y es la confección de [Alebrijes](#), unas fantásticas esculturas en madera tallada, cartón piedra o papel mache y alambre. Estas esculturas representan a animales o demonios fantásticos, siempre pintados con colores muy fuertes - "bien chillones como dicen ellos" -; el origen no está muy claro, algunos dicen que es la creación original de un artesano cartonero del Distrito Federal [Don Pedro Linares](#) quien en 1936 en un delirio producto de una grave enfermedad sueña con estos seres o personajes, que le dicen en el sueño que eran alebrijes, y este después de sanar, plasma los alebrijes como artesanías. Otros dicen que en Oaxaca los indígenas mixtecos y zapotecos siempre hicieron figuras como los famosos alebrijes de Linares, de hecho existen cerámicas precolombinas que parecen alebrijes (sobre todo representaciones del dios murciélago camazotz); pero sin duda en las últimas décadas con el éxito y fama mundial que han alcanzado los alebrijes mexicanos, hoy existen poblados en Oaxaca que se dedican principalmente a la confección de estas artesanías.

Pero básicamente se pueden ver dos tradiciones en la confección de alebrijes, unos de madera tallada y pintada al estilo zapoteco; y otras de cartón y alambre también pintados al estilo del DF.

Ignoramos el sentido del alebrije, como ignoramos el sentido del universo, pero algo hay en su imagen que concuerda con la imaginación de los hombres, y así el alebrije surge en distintas latitudes y edades. Es, por decirlo así, un monstruo necesario, no un monstruo efímero y casual como la quimera o el catoblepas (Borges, Jorge Luis, 1957).

El “alebrije en mex-col anza” despierta el interés de armar aprendizajes multidiversos ensamblados en la complejidad, bañados con colores “chillones” en rutas ontológicas de nuevos conocimientos, encontrados en aprendizajes colaborativos. Nuevas formas monstruosas, creativas y liberadoras de nuevos pensamientos, atañe conjuros, renueva mentes, re-organiza horizontes para poder ver cada día un nuevo alebrije impregnado de enseñanzas homogéneas.

Así la educación se convierte en alebrije que permite que al final cada alumno cree su propio alebrije y le de los colores de su educación. Los colores son construcciones aprehensivas de su propio conocimiento y propiciadas por docentes sin imaginarios que también tienen su propio alebrije.

CIRCUITOS RELACIONALES

Dimensión de caracterización del problema y objeto de investigación.



Dimensión de abstracción del objeto de investigación



Dimensión de modelación del objeto transformado.



Dimensión de Instrumentación del modelo.



Dimensión de concreción en el objeto de la realidad.



Idea Final

La mex - colanza tiene su importancia en el aporte de las alianzas Colombo - Mexicana en educación en cuanto al compartir experiencias y proyectos que puedan aplicarse en ambos países en mejora de la calidad de la educación. Los alejibres son una metáfora de la construcción de conocimientos y de la forma en que un docente se representa hoy en día ante las emergencias y su compromiso real en su rol como educador. De ahí el aprendizaje colaborativo toma importancia no solo en actividades interestructurantes de los estudiantes sino también en lo transdisciplinario de los docentes.

MESA DE TRABAJO No. 5: Educación(es) sin distancias

¿Y AQUÍ QUE PASO? PASADO RECIENTE Y MEMORIA COLECTIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN COLOMBIA

MARÍA INÉS BAQUERO TORRES²³
Septiembre 19 de 2015

Las acciones narradas develan su contenido moral, no sólo a través de nuestra comprensión de la complejidad humana, sino también porque a partir de la reconstrucción narrada de esas acciones podemos comprender la dimensión simbólica y moral del daño causado a otros.
María pía Lara, 2009, 59

Resumen

La ponencia expone el aporte de dos categorías teóricas fundamentales ante el impacto del Conflicto Armado Colombiano. Dichas categorías se constituyen en elementos esenciales en la comprensión de los hechos de barbarie el *Pasado Reciente* y la *Memoria Colectiva*.

En ese orden de ideas la pregunta que guía esta reflexión gira en torno a la pregunta por ¿Cuál es el aporte de las instituciones educativas en la construcción de una paz sostenible en Colombia?

El documento está dividido en tres partes. La primera parte de la pregunta que encabeza esta ponencia, ¿Y aquí que paso?... La segunda las reflexiones acerca del pasado reciente y la tercera las implicaciones de la construcción de la memoria en la garantía de no repetición, de nunca más, para hacer posible un proceso de paz sostenible para Colombia.

Palabras claves: Conflicto armado colombiano, pasado reciente y memoria colectiva

²³ **María Inés Baquero Torres.** Candidata a doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades del Valle, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas. Con maestría en Urbanismo, Geografía y Ordenamiento Territorial, de la Universidad de la Sorbona, París III. Máster en Educación en Valores para la Democracia en Ibero América, de la Universidad de Barcelona. Especialista en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos para el Desarrollo y Trabajadora Social de la Universidad Externado de Colombia. Investigadora del Centro de Estudios en Desarrollo y Territorio. Profesora de Política Social, Metodología de la Investigación Cualitativa y de Formación Democrática y Ciudadanía de la Universidad de La Salle. Profesora de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Rosario y Universidad Externado de Colombia. Consultora en el tema de Discapacidad y en Políticas Públicas Poblacionales, asesora de las Secretarías Distritales de Planeación y de Integración Social de la ciudad de Bogotá.

1. ¿Y aquí qué paso? Es la pregunta de niños, niñas y adolescentes desde las instituciones educativas

La población víctima del conflicto armado en Colombia es considerada en estado de extrema vulnerabilidad, debido tanto a la falta de protección oportuna y efectiva por parte de las autoridades responsables, como a la violación de sus derechos individuales y colectivos que se ha dado de manera prolongada por más de cincuenta años, pese a los avances en el reconocimiento de sus derechos desde la ley de Víctimas y de Sustitución de Tierras (Ley 1448 de 2011).

Fuentes como la Corte Constitucional (2004), Amnistía Internacional (2009), PNUD (2003), CODHES (2011), Verdad Abierta (2009), DNP (2011), entre otros, profundizan el conflicto armado colombiano, sus causas estructurales como i) La violencia, exclusión y pobreza de un considerable porcentaje de la población colombiana, ii) la corrupción y ausencia del Estado en diversas zonas del territorio nacional y barrios periféricos de las grandes ciudades; iii) la concentración de la tierra por parte de terratenientes, ganaderos y esmeralderos que han generado estrategias de expulsión de la población campesina, desplazada hacia los centros urbanos; iv) la presencia del narcotráfico y paramilitarismo. Todos estos factores multicausales del conflicto armado colombiano, plantean el impacto de este conflicto en la sociedad civil y de manera particular en la niñez colombiana y las frágiles condiciones de su cuidado hacia la garantía de sus derechos, su dignidad y respeto, convirtiéndose esta situación en el mayor obstáculo para que los colombianos podamos disfrutar nuestras vidas.

Ante este panorama, la pregunta de niños y niñas desde las instituciones educativas es la pregunta por nuestro pasado reciente; ¿Y aquí qué pasó?, pregunta que no podemos eludir, por ello a continuación pasará a la revisión de los conceptos relevantes frente a la responsabilidad que como sociedad debemos enfrentar con miras a construir la tan anhelada paz; el pasado reciente y memoria colectiva.

2. Sobre el Pasado reciente

Relatar el recuerdo no muy lejano de experiencias traumáticas de la guerra, que una y otra vez se hicieron presentes para comprender el pasado reciente implica partir de la resignificación de los hechos de catástrofe desde las memorias individuales; hechos que aún están a la espera de lograr una comprensión de las experiencias del horror desde una dimensión colectiva.

En tal sentido, Levin (2015) señala que a la hora de reconstruir los hechos traumáticos del pasado reciente se deben tener en consideración una serie de aspectos fundamentales, no solo en la investigación, sino en la enseñanza del pasado reciente que tiene una vigencia en la vida individual y colectiva.

Recurrir a comprender el *Pasado Reciente* conlleva identificar características que lo hacen peculiar en la forma de interpretar la historia de los hechos que aún se relatan en primera persona. Para Levin (2015) estas características son determinantes a la hora de comprender hechos de la historia reciente que tienen una vigencia en la vida individual y colectiva.

- El pasado reciente es un pasado de naturaleza inacabada. Coexiste con la experiencia temporal del presente y del futuro, de su revisión surgen nuevas comprensiones e interpretaciones, porque traerlo a la memoria implica volverlo presente; de suerte que se trata de un pasado abierto e inconcluso, con implicaciones tanto en la vida individual como colectiva, que afecta el aquí y el ahora, entretejido en lo privado y en lo público, en lo íntimo y en lo colectivo.
- Abierto a pasiones y luchas simbólicas de diversos actores que pugnan por capturar y edificar sentidos, por tanto, en el pasado reciente no hay lugar a la neutralidad. En los hechos del pasado reciente se hacen presentes las voces de diversos actores y desde diversos lugares que buscan dar sus propios horizontes de sentido a sus luchas; por tanto no hay una sola voz, hay diversos relatos.
- Es un pasado que se construye a partir de significados y de discursos socialmente contruidos y transmitidos, que se reviven a partir de las vivencias y recuerdos relatados en primera persona, por tanto construyen y re-construyen identidades de manera individual como colectiva.
- En este pasado reciente, se convocan actores diversos en espacios diversos, a fin no solo de exigir explicaciones, sino también reparación, justicia y no repetición. Es decir, un trabajo de memoria, de memoria que solo es posible cuando se pasa de generación en generación, desafiando los múltiples silencios.

Muchos ciudadanos y ciudadanas colombianos han sido sometidos al sufrimiento, a la barbarie por parte de los actores armados; por tanto, se han construido relatos individuales que están a la espera de tejerse como relatos colectivos, que den respuesta a problemas existenciales comunes de quienes vivieron la catástrofe en muchos municipios del territorio colombiano.

En este pasado reciente desde las instituciones educativas, desde las maestras y maestros es fundamental la revisión de nuestro pasado reciente, porque más que un interés de una verdad homogénea, interesa comprender los significados y representaciones de esta historia reciente, de suerte que no se trata de comprobar una verdad, sino de interpretar diversos significados, posibilitando la construcción de memoria colectiva para una paz sostenible.

3. Memoria Colectiva y construcción de Paz

La narración de relatos acerca de la vulneración de los derechos de la población civil víctima del conflicto armado colombiano, así como sus estrategias de cuidado y protección en estos contextos, son fuente y recurso para la construcción de una ética de la memoria y de la formación ciudadana para la sociedad colombiana, muchas veces ajena y lejana a este conflicto, en consideración a que a partir de estos relatos sea posible la transformación de nuestra sociedad para que una vez puestos en la esfera pública, no sigamos siendo los mismos ni las mimas.

Transformarnos y comprender desde la construcción del discurso, la condición de quien narra las experiencias de violencia, desarraigo, destierro y despojo de derechos de las víctimas y de manera diferenciada la situación de los distintos colectivos afectados por la guerra, es un imperativo moral para una sociedad decente, porque una sociedad decente, es la que no humilla a sus ciudadanos.

Primo Levi (2005), quien fuera prisionero en Auschwitz, nos relata la condición y los sentimientos de quien recibe el daño moral: el despojo de su identidad, de sus vínculos afectivos hasta sus pertenencias, todo lo pierde ante los hechos de barbarie:

Imaginaos ahora un hombre a quien, además de sus personas amadas, se le quita la casa, las costumbres, las ropas, todo, literalmente todo lo que posee: será un hombre vacío, reducido al sufrimiento y a la necesidad, falta de dignidad y de juicio, porque a quien lo ha perdido todo fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana; en el caso más afortunado, apoyándose meramente en la valoración de su utilidad. Comprenderéis ahora el doble significado del término «Campo de aniquilación», y veréis claramente lo que queremos decir con esta frase: yacer en el fondo. (Primo Levi, 2005: 5)

A pesar del impacto diferenciado del conflicto armado colombiano en la población civil, como lo hemos señalado, existe una invisibilización del Estado y de la sociedad frente al daño al que han estado expuestas las víctimas de esta catástrofe; por ello, escuchar la voz de las víctimas narrando las experiencias que ha dejado el conflicto armado colombiano es recuperar lo invisible de esta violencia.

La narrativa como fuente de construcción para una ética de la memoria ha sido propuesta por Mèlich (2001), quien siguiendo los principios del filósofo lituano Emmanuel Levinas, frente a los principios de libertad y autonomía, los contrapone a los de responsabilidad y heteronomía, porque piensa la subjetividad como trascendencia, como exterioridad y como responsabilidad, y ello es así porque el sujeto es respuesta al otro, y responsabilidad del otro, de otro que surge de repente, sin avisar. (Mèlich, 2001:13)

Mèlich anota que es a través del relato, del silencio de la víctima, cuando el que asume la escucha de las narrativas, no puede volver a ser el mismo; porque es en esa condición de oyente, es posible acoger a la víctima, recoge la palabra silenciada y asume una ética de la memoria.

“El lenguaje indica y nombra, pero en el relato, el silencio de la víctima apela, evoca, llama. En el relato, el silencio de la víctima se expresa en acusativo y en imperativo. Para el lector nada vuelve a ser como antes. La ausencia del testimonio se agarra de su yo y le constituye como respuesta a su demanda. Primer momento heterónimo que funda la autonomía. Éste es el momento en el que surge la *ética de la memoria*, la ética de la acogida, la ética que entiende que <podemos ser diálogo poder>. Una *ética de la memoria* es una ética que acoge la palabra del otro, la palabra silenciada, porque la ética es, al mismo tiempo, *memoria y acogida*. (Mèlich, 2001:30)

Vivir en el olvido del otro, de la víctima del conflicto armado colombiano, es quizás el mayor problema que afronta la sociedad colombiana, que distante ante los hechos de vejación, sufrimiento y dolor de las víctimas de este conflicto, las hace invisible. Por ello la ética de la memoria exige no olvidar, porque permite vivir contra la amnesia, contra el olvido del otro, reconocer y colocar en su lugar los relatos de quienes han tenido que vivir de manera directa esta violencia, es decir, partir de una propuesta de alteridad.

Pensar desde el relato a la víctima, al ausente, a quien ha desaparecido, es recuperar la memoria del ausente; porque al reflexionar desde la voz del testigo, nada puede ser como antes, porque quien asume ser testigo del ausente, se hace también responsable del grito del ausente testimoniando lo que hace falta, como lo refiere Agamben (2000).

“El testigo testimonia de ordinario a favor de la verdad y de la justicia, que son las que prestan a sus palabras consistencia y plenitud. Pero en este caso el testimonio vale en lo esencial por lo que falta en él; contiene, en su centro mismo, algo que es intestimoniante, que destruye la autoridad de los supervivientes. Los "verdaderos" testigos, los "testigos integrales" son los que no han testimoniado ni hubieran podido hacerlo. Son los que "han tocado fondo", los musulmanes, los hundidos. Los que lograron salvarse, como pseudo-testigos, hablan en su lugar, por delegación: testimonian de un testimonio que falta.” (Agamben, G. (2000:18)

En el contexto del conflicto armado colombiano traer las voces (en plural) desde el relato de quienes están ausentes debe convocarnos a acoger el grito de quienes ya no están y mantener viva su memoria asumiendo la responsabilidad de transmitir esta larga herencia de violencia como lo señala Mèlich.

“Se trata, en la lectura de los relatos, de *acoger* el silencio de la víctima y mantener viva su memoria, y transmitir esta injusticia, esta *herencia*, a los otros, a los que todavía no han nacido, a las generaciones futuras. Por esta razón creo que en la lectura de los relatos hay una ética de la memoria y una pedagogía del don, de la transmisión. Esta es una herencia de Auschwitz. Hay que aprender a escuchar al musulmán, al hundido, al que tiene <la palabra silenciada>, la palabra arrancada al silencio>. (Mèlich, 2001: 27)

La narrativa se asume desde la memoria de las historias. Por medio de la narración de relatos recuperamos la voz del ausente, las historias de la historia que proporcionan sentido a lo que nos rodea. Por ello, las narrativas construidas por parte de quien las narran se constituyen en herramienta fundamental para comprender y expresar los sentimientos en torno a los riesgos de vulnerabilidad, y las estrategias de cuidado y protección de quienes han sido víctimas de este conflicto.

Acoger el silencio de la víctima exige de la sociedad transmitir y transformar en las actuales y futuras generaciones los hechos que no deben olvidarse y que no pueden volver a repetirse, hechos cargados de historias que conjugan la herencia de los pueblos. Al respecto Mèlich anota lo siguiente:

“...la lectura de los relatos, de *acoger* el silencio de la víctima y mantener viva su memoria, y transmitir esta injusticia, esta *herencia*, a los otros, a los que todavía no han nacido, a las generaciones futuras. Por esta razón creo que en la lectura de los relatos hay una ética de la memoria y una pedagogía del don, de la transmisión”.

“Hacer memoria es hacerse cargo de la víctima, de aquel que se muestra en su silencio. A ella, a la víctima, al musulmán, sólo le queda texto, escritura, relato. Una ética de la memoria es una ética que acoge al otro sin condiciones, que acoge a ese muerto anónimo, a ese <número> asesinado en la cámara de gas de Auschwitz. Y no soy yo, libremente, el que decido acogerle, sino que es él <hundido>, el que, desde su ausencia, reclama mi memoria.” (Mèlich, 2001: 27)

Acoger y asumir a las víctimas de la violencia implica dar la voz a las víctimas sobrevivientes como sujetos activos en el proceso de justicia y reparación. Su voz no es solamente la de un testimonio jurídico, su voz debe implicarnos el reconocimiento de su dignidad, el reconocimiento de ser sujetos de derecho, el ser sujetos capaces de asumir sus enunciados para expresar sus verdades y exigir responsabilidades y reparación desde el ejercicio de una ciudadanía activa.

Por tanto, recuperar la voz en los relatos es acoger a la víctima y asumir la responsabilidad de la otredad, del que ha sido desaparecido, del silenciado, es no olvidar los hechos sucedidos, como lo expresa una víctima de la Masacre de Mapiripán. “Aunque nos dé mucho miedo, debemos decir todo lo que sentimos, hacernos valer y hacer valer a nuestras familias”. (PNUD, 2009: 8)

Con la Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y de Tierras, el Estado colombiano ha iniciado en largo camino de reparación de las víctimas, siendo uno de sus retos emprender procesos de formación ciudadana y de pedagogía social como la ha llamado en esta ley, para reflexionar sobre los aprendizajes que como sociedad nos deja esta experiencia del conflicto armado interno y garantizar a las nuevas generaciones la no repetición de la barbarie. De ahí el papel que deben jugar las instituciones educativas como forjadoras de nuevas ciudadanías, de sujetos con capacidad de vivir desde el reconocimiento, la diversidad y con sentimientos de solidaridad frente al sufrimiento y dolor de la otredad.

“Una de las tareas de mayor responsabilidad que asume la escuela cuando se encuentra comprometida con la formación ciudadana, es la creación y/o fortalecimiento de la sociedad civil. La carencia de una sociedad civil activa y deliberativa no habla a favor de un Estado legítimo: Contrario a ello, cuando la sociedad civil tiene un rol protagónico en la construcción de un proyecto de nación, la sociedad se hace más democrática y el Estado más legítimo, además del invaluable complemento que ello representa en sus funciones y tareas.” (Ruiz, 2008:123, 124)

La ciudadanía no es solamente el derecho que se adquiere a una nacionalidad, la ciudadanía es una construcción histórica, que nos da un lugar y unas maneras de ser en la sociedad. “la ciudadanía es un constructo teórico e histórico, una manera de ser en la sociedad, una idea política reguladora, por tanto, no hay ciudadanías buenas y malas, aunque las pueda haber insuficientes –de limitado alcance- o ideales- pretendidas y en tensión permanente- frente a las necesidades reales de sujetos políticos concretos.” (Ruíz, 2008:115)

La narración de los relatos como actos de habla hace viva la voz de quien exige reconocimiento, es la voz de quien le exige a una sociedad no olvidar los hechos de barbarie, capaz de asumir sus actos, capaz de narrarse, capaz de exigir derechos y asumir las obligaciones de dar los testimonios para no volver a repetir esta descarnada violencia.

Así, el testigo nos narra la historia del ausente, de quien ha sobrevivido, construyendo no solamente la identidad narrativa del sí mismo sino la identidad narrativa colectiva, porque ella da cuenta de la historia de los pueblos, porque en las narrativas se construyen verdades desde quienes han sido vulnerados en sus derechos en medio del conflicto armado, esas verdades hacen comprensible una realidad histórica no solamente para contar esa historia sino para destruir lo que no se debe volver a repetir en una sociedad y para reconocerla como los hechos históricos y políticos que reclaman justicia,

ante un Estado que está iniciando el largo camino del reconocimiento y reparación de las víctimas que han estado en medio del fuego cruzado, en medio del conflicto armado colombiano.

Por lo tanto, los relatos del ausente permiten en plural, poner a dialogar esas verdades, preservando localmente la propia historia sobre los actos oscuros de la condición humana, fortaleciendo la voz de la denuncia de los testimonios de las víctimas que reclaman justicia y responsabilidad de la voz de los actores de la barbarie para que asuman la reparación de los actos cometidos.

La voz de las víctimas desde el lugar de conocimiento, desde el lugar de protección, desde el lugar de ser testigos/as y voceros/as de las historias tejidas en el dolor, el sufrimiento y la indignación de los y las ciudadanas en medio del fuego cruzado. M Quintero y J Ramírez (2009) anotan sobre las narraciones en el conflicto armado colombiano “En las narraciones de la historia colectiva del desplazamiento, aparece la memoria de los acontecimientos de violencia y con ello las expresiones de desaprobación frente a las acciones valoradas como injustas, porque estos actos no sólo afectan la memoria individual, sino la memoria de la vida cotidiana de los colectivos.” (M, Quintero. J, Ramírez. 2009:53)

Por ello reconocer la voz de las mujeres, las jóvenes y las niñas para denunciar a viva voz la discriminación y violencia de género física, psicológica, sexual y la vulneración de sus familias con la implantación del terror exacerbado y los sistemáticos actos de violencia contra ellas convertidos en actos cotidianos e invisibles.

Reconocer la voz de los niños, niñas y adolescentes que están creciendo en medio del conflicto, para desde su sufrimiento exigir una sociedad que les brinde la protección y desarrollo de derechos,

Reconocer la de los afrocolombianos y afrocolombianas y su lucha por un territorio y el reconocimiento de su dignidad ante la histórica discriminación.

Reconocer la de los pueblos originarios para reivindicar la lucha por el territorio, por la dignidad y autonomía, por la defensa de la vida y la pervivencia de los pueblos que reclaman históricamente su derecho a existir y vivir con dignidad.

Reconocer la de las personas con discapacidad, ante el riesgo de perder la vida, de ser sometidas a la violencia y de ser víctima de abusos y tratos denigrantes o de ser abandonada en medio del fuego cruzado.

Reconocer esta diversidad de voces y gritos ausentes del conflicto armado exige un análisis desde el enfoque diferencial que permita hacer visible lo que ha estado invisible. Desde este enfoque, la perspectiva de género ofrece significativos aportes en la comprensión de los impactos del conflicto armado colombiano, que ha afectado como hemos señalado en la primera parte de este documento de manera diferencial a hombres y mujeres.

La narrativa de las víctimas del conflicto armado colombiano como una propuesta para la construcción de una ética de la memoria y de la formación ciudadana, es una opción para una sociedad que busca y necesita otras formas de relacionamientos sustentadas en el reconocimiento de la otredad, del respeto y del cuidado como la capacidad de ser responsable por la vulnerabilidad de quienes la viven.

En este sentido la escuela debe cumplir un papel determinante en la transformación de narrativas de exclusión hacia narrativas que valoren el respeto, a la diversidad y a los derechos humanos de las personas víctimas de este conflicto, por ello una propuesta desde la pedagogía crítica puede favorecer la construcción de identidades narrativas que posibiliten una transformación social sustentada en la diversidad y la diferencia.

Las implicaciones de asumir el reto de una sociedad incluyente, que reconozca la diferencia, y problematice la enseñanza como escenario que valore la diversidad, ello implica una pedagogía crítica en la que la comunidad educativa (estudiantes, maestros (as), padres y madres de familia) tenga la capacidad de comprender el poder que han ejercido las narrativas de la exclusión, construidas desde la cultura y transformar dichos discursos por narrativas que valoren el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

“Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde, por obra de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje puede configurar el modo en que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan de él. Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que presentar una mera <información>, en realidad, se lo utiliza como base tanto para <instruir> como para producir subjetividades.” (Giroux, 1997:194)

Es la esfera pública el lugar que hace posible pensar colectivamente sobre las heridas, historias, relatos, discursos, para que colectivamente podemos elaborar juicios reflexionantes que nos permitan conscientemente aprendizaje y la transformación de lo irrepetible, de la crueldad humana y construir una memoria crítica para dejarla como semilla a nuestras generaciones presentes y futuras.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agamben G. (2000) *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia. Pre-textos.
2. CODHES. (2011). *De la seguridad a la prosperidad democrática en medio del conflicto*. Disponible en: <http://ccai-colombia.org/files/primarydocs/110919codh.pdf>
3. Colombia. Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2011). *Ficha Municipal Caparrapí-Cundinamarca*. Recuperado el 23, noviembre, 2012: <https://www.dnp.gov.co/Programas/DesarrolloTerritorial/Gesti%C3%B3nP%C3%BAblicaTerritorial/Informaci%C3%B3nB%C3%A1sicaTerritorial.aspx>
4. Corte Constitucional (2005). Sentencia T-025/04. AGENCIA OFICIOSA EN TUTELA-Asociaciones de desplazados/AGENCIA OFICIOSA EN TUTELA-Condiciones para que las asociaciones de desplazados interpongan la acción. Recuperado: abril 11 de 2011 <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
5. Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría cultura y enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
6. Lara, María Pía. (2009). *Narrar el mal. Una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa,
7. Levin (2015). *Violencia, trauma y el fenómeno de la memoria*. En: Centro REDES Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación. Curso Virtual: La investigación y la enseñanza de la Historia Reciente y los pasados en conflicto. Recuperado el 14, abril, 2015 <http://cursos.centroredes.org.ar/>
8. M, Quintero. J, Ramírez. (2009) *Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento Forzado*. Bogotá D.C. Universidad Francisco José de Caldas.
9. Mèlich, J C. (2001) *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona. Anthropos.
10. PNUD. (2003) *El conflicto, callejón con salida. Informe de Desarrollo Humano para Colombia – 2003*. Recuperado el 23, agosto, 2012: [http://www.pnud.org.co/areas_documentos.shtml?x=1032&cmd\[82\]=c-1-02002&cmd\[85\]=c-1-02002&conds\[0\]\[category.....1\]=02002&als\[VAREA__\]=02002](http://www.pnud.org.co/areas_documentos.shtml?x=1032&cmd[82]=c-1-02002&cmd[85]=c-1-02002&conds[0][category.....1]=02002&als[VAREA__]=02002)
11. Primo Levi. *Trilogía de Auschwitz. Si esto es un hombre. La tregua. Los hundidos y los salvados*. El Aleph Editores, Barcelona, 2005 (págs. 38-60).
12. Quintero, M. (2010). *Desplazamiento forzado. Narraciones, memorias y ciudadanía*. Bogotá D.C. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
13. Ruíz, A. (2008) Entre el hechizo de Circe y la voluntad de Odiseo. Sobre los problemas de la formación ciudadana. En: (mismo autor) *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá, Magisterio.
14. Verdad Abierta. (2009). *Conflicto armado en Colombia*. Recuperado el 18, septiembre, 2012 <http://verdadabierta.com/nunca-mas/830-autodefensas-de-cundinamarca>

CONCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD DE DOCENTES AFROS E INDÍGENAS

NHORA CONSTANZA POSSO ÁLVAREZ
LILIA ALEXANDRA SANABRIA MUNAR

RESUMEN

El presente trabajo es producto de la investigación titulada: “Concepciones sobre diversidad de docentes Afrodescendientes e indígenas” de Educación básica primaria, del sector rural del Municipio de Jamundí. En este trabajo se evidencian las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes, inicialmente desde la diferenciación de los grupos étnicos que coexisten.

La investigación es de carácter cualitativo con un alcance descriptivo interpretativo, desde el enfoque biográfico-narrativo, encontrándose como resultado preliminar, una tendencia a mirar y percibir la diversidad en aspectos sociales, culturales, económicos y cognitivos reflejados en comportamientos y en el desempeño académico de los estudiantes. Se mira el déficit de los estudiantes como obstáculo para conseguir los logros en los procesos académicos, desconociendo que el déficit está en las miradas y acciones del docente y de la institución, para reconocer las individualidades y las diferencias con miras a potencializarlas y enriquecer los procesos pedagógicos.

Palabras claves: Concepciones, diversidad, cultura, grupos étnicos, práctica pedagógica, creencias, afrodescendientes e indígenas

INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como propósito, develar las concepciones sobre diversidad de las y los docentes afrodescendientes e indígenas de dos Instituciones Educativas del municipio de Jamundí, - Valle-, en el marco de la línea Cognición, Emoción y Praxis humana, del programa la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, del Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Se habla de derechos porque Colombia es un Estado Social de Derecho y es a partir de 1991, que el país se proclama como tal. El derecho, es la posibilidad de pensarse desde el territorio, desde las costumbres y creencias; es la posibilidad de tener autonomía teniendo en cuenta la multiculturalidad del país, la cual se reconoce y se pone de manifiesto en el artículo 7 de la Constitución Política de Colombia (1991, p.13): “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, lo cual representa un gran avance en el marco del reconocimiento y respeto de la diversidad colombiana.

Este reconocimiento, se manifiesta en acciones como el Plan Decenal de Educación 2006-2016 dentro del marco del Estado social de derecho y de su reconocimiento constitucional como un país multicultural, pluriétnico y diverso que implica reconocer las diferencias de los estudiantes y adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje, respetando el principio de individualización, de manera tal, que cada uno es singular y encuentre oportunidades educativas suficientes para el mejor desarrollo de sus capacidades, en un marco de condiciones en el que el principal reto es que todos alcancen la igualdad siendo diferentes.

En esta perspectiva, el estudio de las concepciones de los maestros permite comprender no solo la importancia y el significado de la diversidad como un valor a potenciar y a promover, puesto que es en el reconocimiento de la diversidad donde se sientan las bases para la construcción de sociedades más democráticas y equitativas, sino su pertinencia, en un país que se caracteriza por su amplia diversidad cultural.

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

Al hablar de educación en Colombia no se puede desconocer que hay una brecha muy grande frente al tema de la calidad educativa, pese a que contamos con políticas públicas, la problemática de nuestro país es amplia y la educación frente a la diversidad sigue estando muy lejos de los imaginarios de una educación para todos. A pesar de los esfuerzos, los currículos de varias instituciones educativas son homogenizantes; enseñar lo mismo a todos es mucho más sencillo que dedicarle más tiempo a la planeación para cada estudiante, dado que “todos” deben entrar al camino de la competencia, pero ¿qué pasa con el niño que no comprende uno o varios temas? O con el que no logra alcanzar las competencias en lenguaje para grado tercero, es ¿excluido?, ¿es un problema?, es cuestión de otros y por lo cual hay que remitir a la gama de especialistas que puedan ayudar a superar su “déficit”?

De acuerdo con Narodowski (1999) “esta capacidad de homogenización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: había que considerar a cada uno como el todo, y a todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante del todo, estaban condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, raros...” Para el profesor Nasa chacha del resguardo indígena de Jamundí, todos aquellos que no dominaban el español eran condenados al silencio, obviamente lo que no sea generalizado es extraño y esta historia de un maestro Nasa no dista de lo que ocurre hoy día en las escuelas de Colombia.

La diversidad se manifiesta en el ámbito educativo en los diferentes ritmos de aprendizaje, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas y necesidades de los estudiantes e igualmente, exige una atención educativa adecuada, si el objetivo de algunas instituciones es proporcionar a todos ellos una educación de calidad acorde con lo emanado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y su política pública de inclusión (MEN 2008), respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe presidir la educación.

Maestros y futuros maestros están llenos de dudas, interrogantes, incertidumbres en una escuela que se presenta cada vez con mayor complejidad. Vivimos una crisis en relación con el sentido de la escuela y el sentido de lo que significa ser maestro en la sociedad actual. Sin duda, los docentes poseen concepciones y desarrollan teorías como resultado de sus interacciones en el aula, tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, las cuales rigen sus acciones, al punto de constituir un verdadero *currículo oculto* que guía, a veces sin saberlo, la práctica educativa (Pozo, 2006).

Los estudios realizados en torno a las concepciones docentes plantean tendencias y líneas de investigación importantes para su estudio. En el ámbito internacional, España es el país que más se ha inclinado al estudio de las concepciones docentes sobre diversidad, en especial en el tema de la interculturalidad e inclusión, en los que sobresalen las investigaciones realizadas por Gómez (2012) sobre Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos; Gil (2010) en su estudio Percepciones de la diversidad y de los logros escolares, realizado con profesores/as de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid; Otros estudios desarrollan categorías como, logro escolar, prácticas directivas inclusivas, actitudes y necesidades educativas especiales. Los resultados obtenidos, indican la necesidad de incidir en los aspectos formativos de los Docentes relacionados con todas las dimensiones de la educación intercultural, considerando la vinculación entre aspectos conceptuales y la práctica pedagógica

En países como Chile, Perú y Argentina, se han realizado investigaciones sobre este tema, que dan cuenta de las representaciones, creencias, percepciones y concepciones de los docentes frente a la diversidad cultural y su influencia en las prácticas pedagógicas. López (2008) en el estudio titulado Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad estudio de caso en Chile, se orientó con el objetivo principal de desarrollar y promover las capacidades de las escuelas y sus docentes para responder a la diversidad de sus estudiantes. En los hallazgos y resultados obtenidos se evidencia que las dificultades de algunas docentes para pensar críticamente sobre sus prácticas parecen deberse a sus actitudes defensivas, al argumentar que las barreras que experimentan están fuera de su control.

La investigación titulada, La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana”, realizada por Blanco (2008), presenta las diferencias en los significados y conceptos que atribuyen a la diversidad los profesores de Enseñanza del Segundo Ciclo Básico y Enseñanza Media en relación a los profesores del Primer Ciclo y de Educación Parvularia. El primer grupo compartió una actitud positiva, abierta a trabajar con esta diversidad en el aula, en el segundo grupo se compartió creencias de que estos niños no tendrán avances muy significativos, centrando su atención en los aspectos negativos de las dificultades y responsabilizando a los alumnos y a la familia.

En Colombia, la investigación realizada por Chávez, Delgado, Isaza, Meneses & Guerron (2014) en su estudio titulado “El reto pedagógico de la educación desde la diversidad”, realizado en las Instituciones Educativas del departamento de Nariño, utilizó como metodología la investigación cualitativa para generar teoría fundamentada; el objetivo del estudio fue comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de Básica Primaria y Media Académica, cuando se ven enfrentados a situaciones de vulnerabilidad que despliega la diversidad en la escuela. Entre los hallazgos se pueden vislumbrar en torno a estas concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros

que el sistema educativo no está comprometido con las minorías, dando como resultado discriminación entre la población vulnerable.

Guerrero, Zambrano & Salazar (2012) en su investigación Pedagogía de las oportunidades: Una alternativa para la formación de sujetos diversos, plantean como objetivo conocer las concepciones de los docentes acerca del sujeto diverso y comprender cómo asumen posturas pedagógicas desde la práctica educativa frente a la diversidad, metodológicamente, fue un estudio de corte cualitativo en el cual se empleó el método de la teoría fundada; como hallazgos de esta investigación se encontró que las concepciones de los docentes, se relacionan con la vulnerabilidad y que persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. Los docentes tienen una percepción de sujeto diverso, enfocada a la discapacidad y /o a la deficiencia.

Martínez, Yasnó, Patiño, Hoyos, Pinto & Pérez (2013), en su estudio realizado La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares, se trabajó con docentes de instituciones educativas del municipio de Popayán. La investigación fue de corte cualitativo, encontrando que las concepciones de diversidad por parte de los docentes se dan desde tres enfoques: carencias, posibilidades y responsabilidad de otros.

López, Orozco & Valladares (2013), en su investigación denominada “La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de Básica Primaria en contextos educativos rurales”, abordaron la perspectiva de una investigación descriptiva a través de un enfoque cualitativo con miras a conocer las concepciones sobre diversidad de los docentes de las instituciones educativas del departamento del Cauca. Se concluye que los docentes conciben la diversidad a partir de las manifestaciones socioeconómicas, cognitivas e intereses y motivaciones de los estudiantes, expresadas a través de las vivencias familiares, evidenciándose que las concepciones de diversidad son tomadas desde aspectos enfocados hacia lo académico, donde el desempeño escolar es más importante que el reconocimiento de las individualidades que tiene cada estudiante.

Como se puede apreciar en este breve recorrido por los estudios realizados sobre las concepciones docentes, la mayoría de las investigaciones realizadas en Colombia, corresponden a estudios cualitativos y son realizados con docentes de básica, primordialmente. Esta investigación pretende comprender las concepciones que en torno a la diversidad han construido los maestros afros e indígenas en el municipio de Jamundí-Valle, para identificar procesos de identidad cultural, así como las experiencias, prácticas y trayectorias en su devenir maestro, con el objetivo de generar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, desde la preocupación por impulsar y promover procesos de transformación y mejora educativa inspirados en esta perspectiva.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Nada más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien, tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es señal de que hemos adoptado un cierto modo de <<ver>> la realidad...”

Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993)

En las últimas décadas las concepciones docentes han sido tema de estudio en varias investigaciones desde la línea del pensamiento del profesor, en la que se destacan trabajos que identifican las ideas de los maestros y estudiantes sobre las ciencias naturales y en otros casos, las concepciones de los maestros acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje; estas investigaciones se han categorizado en tres líneas, una primera de planificación del docente o pensamientos pre-activos y post-activos, referidos a un antes y a un después de la interacción con los alumnos, la segunda línea sobre los pensamientos y decisiones interactivos y, por último, las teorías y creencias que son las ideas más generales sobre la educación, la enseñanza y el desarrollo (Clark y Peterson, 1986, citado en Wittrock, 1990) conceptualizada como creencias, valores, actitudes y concepciones del profesor.

En esta breve aproximación, nos vamos a referir a las concepciones como teorías implícitas, ya que es un enfoque que se inscribe en una perspectiva socio constructivista.

LAS CONCEPCIONES COMO TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las investigaciones realizadas por Marrero en los años 80 y 90 en la Universidad de la Laguna España, sugieren que las teorías implícitas de los profesores se pueden agrupar a cinco teorías de enseñanza: La tradicional, la Teoría técnica, la Teoría activa, la Teoría constructivista, y la Teoría crítica; este tipo de estudios moviliza la idea de que no todo en el conocimiento del profesor es idiosincrásico y personal.

Los resultados del estudio realizado por Marrero, muestran:

- a) Una teoría implícita *dependiente*, que caracteriza la enseñanza como una actividad que depende de los contenidos, del profesor y de unos determinados valores impuestos.
- b) Una teoría implícita *productiva*, en la que la enseñanza es una actividad que busca la eficacia en el aprendizaje a partir de los objetivos y de su evaluación.
- c) Una teoría implícita *expresiva*, en la que la actividad del alumno y sus intereses se convierten en el núcleo esencial de la enseñanza.
- d) Una teoría implícita *interpretativa*, en la que se combina la importancia de atender a las necesidades, intereses y evaluación del aprendizaje de los alumnos con la necesidad de analizar rigurosamente el trabajo docente.
- e) Una teoría implícita *emancipatoria*, en la que se resalta el carácter ideológico de la enseñanza y su intencionalidad crítica.

Las *teorías implícitas* han sido definidas como un “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006, p. 79). De hecho, es posible que nos enfrentemos a demandas implícitas nunca articuladas con las que los docentes fueron formados y que no se pueden cambiar fácilmente.

DIVERSIDAD, UN MUNDO DE SIGNIFICADOS

Hablar de diversidad es aceptar su complejidad y a la vez su inherencia en los seres humanos, según (Tabares 2013) “proviene del latín *diversitas* y se relaciona con la variedad y con la abundancia de aspectos o cosas distintas o disímiles” es una palabra polisémica, “La diferencia es una condición inherente a los seres humanos y una característica objetiva y propia de cualquier sociedad, especialmente la colombiana que, desde sus raíces, es multicultural y multiétnica” (Patiño 2012), esto sugiere remontarnos al periodo de dominación vivido en América por parte de Europa, en el que se crearon amplias brechas de las cuales las diferencias eran objeto de discriminación y desprecio, generando años de dominación económica, política y cultural, creando a su vez, una visión de mundo universal, la cual pretende homogenizar la cultura de los otros pueblos sin tener en cuenta la identidad de cada una. Por ello hoy día se habla de diversidad, como forma de reconocer la diferencia desde varias perspectivas: educativa, cultural, económica, religiosa, sexual, ecológica, entre otras, reconociendo y valorando a la diferencia, no vista desde el lente positivista, sino como oportunidad y potencia. La lectura hecha sobre diversidad en el presente proyecto es en el campo de la educación, por lo cual, a continuación abordamos al sujeto diverso para comprender y reflexionar la diversidad en la escuela.

El sujeto es diverso en la medida en que reconoce su subjetividad, en el reconocimiento del Otro en su alteridad, expresada en el entramado de las relaciones, cimentadas en la cotidianidad con el Otro y lo otro en la construcción de tejido social de un nosotros. Es así que la diversidad según Manosalva, puede abordarse desde siete premisas epistémico-conceptuales:

- ✓ El sujeto se reconoce y autoconstruye en interacción con los otros y con lo otro.
- ✓ El sujeto reconoce al Otro, en su deber ser para el Otro.
- ✓ El sujeto comprende el mundo desde lo multicultural.
- ✓ El sujeto reconoce al Otro en su mismidad, su alteridad y otredad.³²
- ✓ El sujeto se relaciona con los Otros desde lo plural (interculturalidad) y desde lo singular (intersubjetividad).
- ✓ Todo sujeto habita su mundo y el mundo lo habita a él.
- ✓ El sujeto encontrará barreras en el reconocimiento del Otro impidiendo su plena identificación (2008).

En este sentido Skliar considera a la diversidad como la posibilidad del sujeto de reconocer el espacio del Otro desde la afirmación de la mismidad y pluralidad, donde el Otro “no es ni una pura identidad y una mera diferencia” (2002, 114) que tiene su propia voz, donde el yo es el otro considerado desde su humanidad, es decir, “la diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado” (108).

Por otro lado, López considera que “la diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. La diferencia es la consideración de la diversidad como valor” (López, 2004, 97).

Por lo tanto, para tener un alcance interpretativo de las concepciones que tienen los maestros sobre diversidad se hace necesario entenderla como el reconocimiento del Otro desde sus diferencias individuales, donde la escuela cobra valor en cuanto constituye el espacio de creación de oportunidades

para la construcción de sujetos con conciencia crítica que le permita transformar la realidad y el entorno en el cual interactúa, ya que “cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes” 33 (Santos, 2010, 4), de esta manera se propicia el mejoramiento de la calidad educativa y la inclusión escolar, que asegure la participación de todos actores involucrados.

DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Generar una educación equitativa para todos y con todos a partir de las diferencias es un problema presente en el día a día del aula. Los estudiantes son diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, por la presencia de rasgos étnicos minoritarios o por situación socioeconómica; diferencias de género; diferencias individuales en cuanto a intereses, maneras de relacionarse, entre otras. Estas diferencias individuales, también se pueden expresar en diversos ritmos y maneras de aprender. Por lo tanto, la necesidad de una transformación de los sistemas educativos y especialmente de las escuelas es una cuestión trascendental para dar respuesta a la diversidad del alumnado que está presente en el aula.

Con este fin, la preocupación de la educación en cuanto a la atención a la diversidad está en flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización de las escuelas para atender la diversas necesidades educativas de los estudiantes, que son la consecuencia de su procedencia social y cultural y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Se requiere de un cambio cultural, pues las políticas o decretos por sí solos no pueden producir los cambios necesarios en cuanto a actitud, voluntad y disposición para aceptar y trabajar con la diversidad.

En este sentido, la escuela diversa valora y ofrece oportunidades para convivir con los demás, y el aula es un espacio para valorar las diferencias individuales, pues está más que demostrado que la cooperación y la enseñanza compartida produce inteligencia compartida, presupone también un sistema de comunicación, donde las personas interactúan sentimientos, emociones y mensajes, “es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del Otro o de la Otra, sino en respetarlo” (Maturana, 1994: 56), sólo en el consenso se produce el diálogo, pero esto no desconoce que no se pueda disentir de las ideas de los demás, lo importante es que se haga dentro del respeto necesario. “Es decir, es hablar de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos” (López, 2004: 77).

PRESENTACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación es de carácter cualitativo en cuanto pretende comprender las concepciones que sobre diversidad han construido maestros afrodescendientes e indígenas; se enfoca desde un diseño biográfico-narrativo, partiendo de la premisa de que los seres humanos somos contadores de historias y es a través de ellas como vamos configurando nuestros valores, creencias, tradiciones y modos de pensar, y por lo tanto, para reinterpretar cualquier proceso histórico es preciso contar una historia, que en este caso se trata de maestras y maestros cuyas voces han sido silenciadas en nuestro país.

Avances preliminares

En este momento la investigación se encuentra en la fase del análisis de la información.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>.

Molina, Adela. & Martínez, Carmen. (2009). *Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos*. Revista de investigación y experiencias didácticas. Universidad Distrital. En: http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_htm/propostes/art-3180-3185.html. Para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM. En: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf

Patiño, Luz. (2011). *La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase*. Módulo Alternativas pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales

Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, Martín, 2006 en San Martín Constanza (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. Reice, Volumen 10, Número 4.

Pozo, Juan. y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial GRAO. Barcelona.

Rodrigo, María. Rodríguez, Armando. & Marrero, Javier. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor Distribuciones, S. A. España.

Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993) Atención de la Diversidad en el contexto.

Santos, M. (2010). *Educación y orientación en la diversidad*. Ponencia V encuentro nacional de Orientación. Sevilla. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educacion-y-Orientar-en-la-diversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-2010>

Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías*. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educacao & sociedade*, año XXIII, N° 79. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>

Spodek y Rucinski (1984) en Joan Biscarri Gassió y Glòria Jové Monclús. (2003) Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva. Universidad de Lleida Departamento de Pedagogía y Psicología.

TRAYECTORIAS VITALES Y CAPACIDADES DE LOS Y LAS JÓVENES CON MEDIDA DE ADOPTABILIDAD DEL MUNICIPIO DE TULUÁ, VALLE DEL CAUCA²⁴

SONIA XIMENA LONDOÑO

Palabras Claves:

Jóvenes, Adoptabilidad, Trayectorias Vitales, Capacidades, Protección Integral, Políticas Públicas.

El presente artículo, sintetiza un avance del proceso de investigación titulado “Trayectorias Vitales y capacidades de los y las jóvenes con medida de adoptabilidad del municipio de Tuluá, Valle del Cauca” desde la experiencia de la autora como profesional de Trabajo Social en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en los procesos de Restablecimiento de Derechos a los y las jóvenes del Municipio de Tuluá, así como también la relaciones con los modelos de atención de la población juvenil en contextos de vulnerabilidad.

La investigación busca reconocerlas trayectorias vitales e identificar las capacidades de los y las jóvenes con medida de adoptabilidad, basado en un referente teórico y metodológico que integra principios básicos desde la perspectiva del Habitus de Pierre Bourdieu, así mismo se ha llevado a cabo un rastreo de los antecedentes de orden jurídico, familiar y social.

Para el logro del objetivo general de la investigación, se parte de un estudio de carácter cualitativo con un interés comprensivo, dada la naturaleza del objeto de investigación, con tres momentos: para ello se desarrollará en tres momentos:

Un momento descriptivo, construcción de referentes contextuales y conceptuales y configuración de fuentes primarias y secundarias. El segundo de configuración de relatos y tercero de construcción de nuevas comprensiones sobre la trayectoria vital-social y las capacidades expresadas en sus relatos. Como técnicas de investigación se desarrollaron narrativas y entrevistas a profundidad con un grupo de jóvenes hombres y mujeres, declarados en adoptabilidad en edades entre 16 y 20 años. Proviene del Departamento del Valle del Cauca, cursan estudios a nivel superior, técnico y algunos están terminando sus estudios de secundaria.

Según el Documento de Divulgación Latinoamericano “Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina en Colombia de los 38.000 niños y niñas mayores de 7 años que se encuentran bajo medida de protección, 25.000 están institucionalizados.

Como lo señala la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS). La cantidad de niños y niñas que vive con ambos padres va disminuyendo a medida que aumenta su edad, al tiempo de llegar a convivir solo con uno de los padres, o quedar en situación de abandono. Mientras que en la franja de 2 años se encuentra un 0,9 % de niños huérfanos, en la franja de 10 a 14 años hay un 8,9 % de huérfanos sobre el total de la población de esa edad. Finalmente, la citada encuesta señala que un total de 44.595 adolescentes son “jefes de hogar” en tanto 76.278 fueron identificados como “cónyuges del jefe de hogar”, de los cuales 3.147 tienen menos de 14 años”.

Lo anterior, denota una problemática latente donde los niños y en mayor medida los adolescentes carecen de redes familiares que guíen y orienten su trayectoria vital, situación que vulnera sus derechos y en primera medida el derecho a tener una Familia, el cual es promulgado en el Capítulo II de Los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, Artículo 42. “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad”, al tiempo que es corresponsable junto con la Sociedad y el Estado de la atención cuidado y protección, esto según el Código de Infancia y Adolescencia, ley 1098 de 2006, la cual tiene como finalidad en su artículo 1. “Garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad”

En este orden, en la misma ley en su Artículo 22 “Derecho a tener una Familia y a no ser separado de ella Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de la familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella” También define que los niños, las niñas y los adolescentes serán separados de su medio familiar, en la medida en que este no le brinde garantías para ejercer sus derechos y enfatiza que el componente económico no es condición para efectuar un retiro.

Pese a las garantías legales plasmadas a nivel de la Convención sobre los derechos del niño el 20 de noviembre de 1989, en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en el Código de Infancia y Adolescencia de 2006, se sigue evidenciando que los niños, niñas y adolescentes se encuentran desprotegidos y en interacción con entornos de riesgo, donde la familia como gestor de vinculación afectiva y protección se desdibuja, sumado a las problemáticas de orden social como la inseguridad, el desempleo, el conflicto armado y situado a nivel local del Municipio de Tuluá y de una franja del Departamento de Valle del Cauca con bandas irregulares hacen que las familias se desintegren y deleguen en terceros el cuidado de sus hijos, del mismo modo la responsabilidad que le apremia al Estado como garante de derechos, donde el acceso a servicios de calidad en términos de salud y acceso a servicios públicos de calidad para el caso de regiones tan apartadas como el Departamento de la Guajira es limitado y los recursos de índole económico y profesional en términos de promoción y prevención es básica y por cumplimiento de metas y con un limitado monitoreo a los procesos y desarticulación interinstitucional.

Este gran entramado problemático, se reafirma en el Informe Anual de la UNICEF 2014, donde se efectuó un análisis en profundidad de la situación de los niños, niñas y adolescentes del país, en un apartado denominado “La voz de las niñas, niños y adolescentes” respecto al componente de -Sus Derechos- se expresa que los NNA los reconocen “su derecho a tener derechos”, mencionan situaciones donde estos son vulnerados y donde no existen garantías para ejercerlos. Particularmente, por pertenecer a sectores de bajos ingresos, no les garantizan sus derechos”.

Se encuentra entonces como el medio familiar que debería ser el primer espacio protector de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tiende a ser uno de los tantos agentes vulneradores de derechos, de allí que se identifique que ante el ICBF, parte de la población menor de 18 años, ingresa por motivos que van desde ausencia de cuidadores, condición de calle, maltrato por negligencia, maltrato físico, abuso sexual, consumo de sustancias psicoactivas entre otras.

La situación de vulneración de derechos, se evidencia según en los datos de las Sistema de Información Misional (SIM) que a corte de 31 de diciembre de 2014 fueron 455.268 niños, niñas y adolescentes que ingresaron al Sistema de Protección, e inician lo que se ha denominado en la ley 1098, un Proceso de Restablecimiento de Derechos PARD, el cual tiene un tiempo de 4 meses, prorrogables a 6 meses en los cuales se restituye –según la ley- los derechos vulnerados a la población. Es ahí donde afloran una serie de interrogantes de los cuales se destaca ¿Por qué existe un porcentaje amplio de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección por más de 6 meses? ¿Qué sucede con la búsqueda de familia extensa y redes de apoyo garantes de derechos?

Para los niños, niñas y adolescentes que según la ley 1098, han pasado el lapso de permanencia superior a 6 meses y donde se ha realizado la búsqueda activa de familia extensa y garante de derechos hasta el 6 grado de consanguinidad por los profesionales a cargo según la Sentencia T-844 del año 2011, y desde el cual se tiene como resultado una búsqueda infructuosa por la inexistencia de referentes vitales, ya sea en el medio familiar primario como de orden extenso, los cuales no garanten los derechos, ni fomenten entornos protectores. La autoridad administrativa en este caso un defensor de familia con el apoyo de las valoraciones efectuadas por un equipo psicosocial, decreta como última medida la Adopción, que en su Artículo 61 de la Ley 1098 de 2006, expresa “Una medida de protección a través de la cual, bajo la suprema vigilancia del Estado, se establece, de manera irrevocable, la relación paterna filial entre personas que no la tienen por naturaleza”

Para ello, se ha efectuado un rastreo de una serie de antecedentes que incluyen componentes normativos, académicos e institucionales.

El primer estudio es un proyecto de tesis, denominado: “Análisis evaluativo de las políticas y prácticas en el proceso de formación para el trabajo dirigido a jóvenes declarados en situación de abandono o adoptabilidad. El caso del Centro San Jerónimo Miani.” El objetivo de esta investigación se centró en analizar las políticas y prácticas de los procesos de formación para el trabajo en el Centro San Jerónimo Mianien el marco del programa “preparación para la vida” del ICBF dirigidas a jóvenes institucionalizados entre 15 y 18 años declarados en situación de abandono o adoptabilidad.

Dentro de sus resultados se destaca la definición del concepto de formación para el trabajo: más allá del mero aprendizaje de un oficio [...] donde el joven pueda tener elementos para elegir cuál es su “vocación” laboral. Al tiempo que se sugiere que los jóvenes roten por diversos centros ocupacionales, lo que permita consolidar un proceso de formación para el trabajo (fpt), definiendo a partir de sus gustos y afinidades el desarrollo de competencias laborales específicas y habilidades para la vida en el mundo del trabajo.

Se puede analizar, que esta investigación entrega aportes significativos para los procesos de atención hacia jóvenes en situación de adoptabilidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en términos ocupacionales y las prácticas de formación para el trabajo.

“Análisis de los procesos de atención de los niños y niñas en situación de adoptabilidad o vulneración, en seis instituciones de restablecimiento de derechos -modalidad internado- ICBF Regional Caldas”, analiza los factores potenciadores y a potenciar de los procesos de atención de los NNA en situación de adoptabilidad y vulnerabilidad en seis Instituciones de restablecimiento de Derechos del ICBF Regional Caldas.

Para ello los investigadores abordaron la relación institucional/instituyente desde las voces directas de los niños y niñas en adoptabilidad, agentes institucionales; y desarrollaron una lectura frente a las percepciones sobre los procesos de atención, los derechos y visión futura en los ámbitos macro, meso y micro institucionales, haciendo uso de las narrativas institucionales, es así como posterior al rastreo dedicado en las (6) seis instituciones de protección.

La investigación arrojó evidencias claves para el análisis de los factores potenciadores y potenciar en los procesos de atención estas fueron: visibilizar en las propuestas de atención, una re contextualización que logre leer la cultura y las realidades locales, en las cuales transcurre la vida de NNA y jóvenes, con relación a su curso vital, la integralidad, los derechos, y relaciones generacionales. Avanzar hacia un aprendizaje institucional permanente, en forma regular e iterativa, de estas experiencias con NNA, [...] Una de ellas, tiene que ver con los diálogos más cercanos con dirigentes de las Instituciones a fin de lograr insertarla en sus políticas (Salazar, Gutiérrez, Castellanos, Giraldo, Gallego, Orozco (2010). Otro, con la generación de programas ya no para los jóvenes sino con los jóvenes, de tal manera, que puedan leerse sus expresiones de intensidad, expresividad y creatividad desde sus imaginarios y sus sentidos (Muñoz, G, 2000).

Desde lo jurídico, se identificaron investigaciones que subrayan a la declaratoria de adoptabilidad y su posterior homologación como la posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes tengan una familia, dicha investigación es: “La declaratoria de adoptabilidad de niños, niñas y adolescentes, en el centro zonal II ICBF de la ciudad de Manizales, y su homologación, frente al derecho a tener una familia”.

Esta investigación deja una serie de recomendaciones a diversos actores como el Estado Colombiano en términos de “El fortalecimiento de las políticas de prevención y atención de niños” (p.57).

En cuanto a los jueces de familia. Agudelo, M. Velásquez, S. (2012). Recomiendan que se privilegie la búsqueda de la garantía de los derechos de los niños y niñas, más allá de un debido proceso administrativo.

Al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como la entidad encargada de la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia. Se le sugiere que los procedimientos sean transparentes y eficientes, estando comprometidos con la vida y la dignidad del niño. Al tiempo que se efectúen seguimientos a los hogares – se asume que

es de los niños, niñas y adolescentes- dado que se encuentran en contextos de vulnerabilidad en sus condiciones socioculturales y económicas.

Por otro lado, dentro de la búsqueda se identifica un artículo de Angarita, sobre la infancia-adolescencia en la constitución colombiana: Instrumentos para su protección integral. El propósito central de este documento es “Señalar y comentar las incidencias concretas que ha tenido la doctrina de la protección integral a partir de la reforma de 1991” (Angarita Barón, 1998, p.73). Para ello, el autor aborda un hecho real suscitado desde 1987, donde un niño de 12 años exigió el cumplimiento de sus derechos, de su identidad y autonomía.

En cuanto a las recomendaciones, se plasma la necesidad de eliminar “Todo formalismo burocrático” (Angarita Barón, 1998, p.84), es decir todos los obstáculos que dificultan la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes y en ocasiones podrían generarse desde las mismas entidades estatales. Así mismo, que la denominada protección integral, sea de total eficacia y para ello es necesaria la articulación de diversos sectores sociales.

Dentro de las intenciones de la investigación UNICEF. (2012). Está la contribución al conocimiento y el soporte para la promoción y garantía de los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes argentinos. De allí que se proponga el diseño de protocolos referenciales de intervención, el impulso de campañas de sensibilización promoviendo el buen trato, un mapeo nacional de servicios de atención a niños, niñas y adolescentes, propiciar espacios institucionales de formación que incluyan diferentes actores del sistema de protección (organismo de protección y Poder Judicial).

García Méndez. Aporta una reflexión orientada al fomento de una legislación basada en los derechos humanos y como desafío para encontrar mecanismos de defensa de los sectores más desprotegidos de la sociedad, eliminando cualquier forma de estigmatización.

Los antecedentes expuestos, tratan como eje central los niños, niñas y adolescentes en situación de abandono haciendo un análisis de sus referentes vitales y en el caso de Colombia bajo medida jurídica de adoptabilidad, de allí que cada investigación, e informe busque visibilizar la situación actual de la población y en esa medida la corresponsabilidad de todos los actores en búsqueda del alternativas, ya sea ocupacionales, del mejoramiento de los modelos de atención en materia de protección desde el ICBF como entidad estatal rectora, al igual que en los estados judiciales con el proceso de la homologación de la declaratoria de adoptabilidad y de otros actores que hacen parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con mecanismos de prevención para la garantía de los derechos y la generación de espacios protectores para la familia y en especial los NNA.

En el año 2013 en el Instituto Colombiano de Bienestar familiar se conceptualiza sobre la inclusión de los adolescentes en conflicto con la ley penal, que en su momento planteó la estrategia “Proyecto de Vida” como una “Ruta de Modelo de Atención, para identificar y fortalecer habilidades y competencias en los adolescentes y jóvenes que les permitiera alcanzar autonomía en un marco de garantía de derechos”.

Desde el año 2014 en el municipio de Tuluá, Departamento Valle del Cauca, el ICBF, instaure para jóvenes en medida de adoptabilidad mayores de 14 años, la modalidad de Preparación para la vida

laboral y productiva , donde sus componentes según los lineamientos técnico administrativos son proyecto de vida, desarrollo, ciudadanía , terapéutico y de gestión, dentro de los procesos de atención y como fase de cierre, se buscan según este modelo desarrollar estrategias y acciones encaminadas a la preparación de los adolescentes para que continúen el desarrollo de su vida.

En el segundo semestre del años 2015, la modalidad PVLP cuenta con 20 cupos habilitados para los jóvenes, de los cuales se encuentran ejecutados 17 cupos, 11 de los participantes son mujeres y 6 son hombres, con edades entre 14 y 20 años, quienes se encuentran adelantando estudios a nivel de secundaria, otros en extra edad académica en niveles por ciclos y (6) seis de ellos en nivel de educación superior a través del convenio 911 de 2012 entre ICBF y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), para “Apoyar la formación en educación superior de carreras técnicas, tecnológicas o profesionales en la fase de pregrado u otras actividades de apoyo al Proyecto de Vida como al componente de educación en desarrollo del programa proyecto de Vida”

Esta modalidad de atención surgió tras los diversos análisis efectuados al interior de la institucionalidad, alrededor de los procesos formativos y vitales de los jóvenes que por circunstancias de extra edad, no iban a ser adoptados. Pero se reflexiona alrededor de la realidad social, que tiende en ocasiones a desbordar lo que se plantea desde la institucionalidad, donde se identifica la débil articulación de los procesos y actores interinstitucionales; otro factor es la brecha que puede existir en los procesos de atención de los jóvenes, donde los profesionales tienden a ser fluctuantes-en ocasiones por circunstancias contractuales-causando dificultando el establecimiento de vínculos que permitan diálogos alrededor de sus expectativas de vida y del reconocimiento de sus derechos y al tiempo de las responsabilidades que los jóvenes deben asumir con su proceso a nivel personal y social, esto debería ser la respuesta ante lo que promulga la ley 1098, sobre el niño, niña y adolescente como sujeto de derecho.

Los jóvenes declarados en adoptabilidad, poseen historias de vida con marcadas ausencias afectivas por parte de los referentes de origen pero en el camino han tejido redes solidarias que les han permitido reorientar su mirada frente a la vida, fomentando vínculos y espacios en común.

De allí que sea necesario remitirse a las trayectorias de vida, la cual alude a un nivel biográfico de la experiencia de cada sujeto y a un nivel histórico. Las trayectorias sociales y educativas se van construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, de las experiencias que re-significa y de las posturas que incorpora frente a la vida.

Es importante destacar que el sujeto a partir de su trayectoria, de las adquisiciones y acumulaciones efectuadas, se encontrará o no preparado para elaborar estrategias que le permitan permanecer o desplazarse en un determinado campo social.

De allí que la noción de Campo, sea utilizada desde los postulados del Sociólogo Francés Pierre Bourdieu (1966, 1969, 1971, 1980) No como un espacio neutro de relaciones interindividuales sino como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos, situaciones en posiciones diversas. Es así como los y las jóvenes ocupan una posición específica en un amplio campo social, el cual no decidieron asumir, les fue otorgado en algunos casos sin explicación; esto en relación a una medida de

adoptabilidad, y a una pertenencia específica en una institución de protección donde se gestan relaciones en diversos niveles, ya sea de oposición o de encuentro común.

En este campo social que para el caso de la investigación, es el sistema de protección, donde los y las jóvenes son ubicados en una institución de protección. Allí reproducen prácticas cotidianas que desde la postura de Bourdieu es el Habitus como “Principio generador de prácticas distintas y distintivas”. Las cuales se despliegan a otros campos, de orden intelectual, de redes, cultural, deportivo y laboral, y las interacciones que se gestan son a partir de un conjunto de capitales sean sociales, culturales o económicos que adquiere el sujeto en su trayectoria de vida. Es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas”

La trayectoria de vida de los jóvenes es un proceso continuo y no lineal que involucra diversos estadios a nivel de su historia, del presente y de su noción de futuro, en estos lapsos de tiempo han vivenciado situaciones que les ha permitido experimentar emociones diversas y donde han interactuado con personas que en su momento tal vez ha sido significativas, marcando así relaciones y generando diversos niveles de desarrollo desde una mirada humana, permitiendo que el joven profile un modo particular de ver el mundo, asumiendo posturas, creencias y valores que le brindan singularidad.

Es así como la generación de espacios de reconocimiento permiten al joven construir o reconstruir su identidad y definir con base a sus expectativas, el sentido que le brinda a su vida y en esa medida la autonomía para tomar decisiones de manera asertiva y responsable en relación a sus emociones, gustos y afinidades.

Es importante tener claro que los procesos a nivel de la trayectoria de vida son de construcción permanente, al tiempo que pueden cambiar en la medida en que la identidad del joven este en permanente fortalecimiento, analizando de manera permanente los contextos socioculturales en el cual está inmerso, se debe permitir entonces la generación e impulso del pensamiento reflexivo y creativo, donde se afloró los sentimientos, motivaciones, frustraciones y temores; todas las emociones que son parte de sí.

A nivel metodológico la investigación es de orden cualitativo- comprensivo donde se hará un análisis de las realidades subjetivas de los jóvenes sin tomar en cuenta una secuencia lineal. Se brindará valor a los significados e interpretaciones de las trayectorias de vida de los jóvenes en situación de adoptabilidad, reconociendo su singularidad y particularidad, retomando las memorias, acontecimientos, experiencias que se asemejan o en algún momento se alejan, marcando diferencias.

Los momentos investigativos se distribuyen desde lo descriptivo, con la construcción del referente contextual y conceptual, la delimitación de fuentes: Primarias (Población de jóvenes declarados en adoptabilidad entre 16 y 20 años, de los cuales 4 son hombres y 2 son mujeres, provenientes del Departamento del Valle del Cauca, quienes cursan estudios a nivel superior de licenciatura en educación física y deportes, salud ocupacional, contaduría Pública, Técnico en atención a la primera infancia y nivel de secundaria académica. Fuentes secundarias: consulta directa a los planes de atención integral (Platin), valoraciones psicosociales, relatos, discursos.

A partir de lo anterior, surgen como interrogantes ¿si es posible prepararse para la vida? y dar cuenta de ello en un tiempo y espacio social determinado, cuando como seres humanos se experimenta hechos que desestabilizan en algún momento el sentido vital.

Por ello y como una apuesta desde una postura ética, es pertinente re- significar los trayectos vitales de los jóvenes, a partir de sus propias voces y sus emociones; desde lo político e institucional en el agenciamiento de propuestas no estandarizadas e integrales que vayan en concordancia con la realidad inmediata de los y las jóvenes, aportando a los programas de protección y a la políticas públicas orientadas a los adolescentes y jóvenes y que perfilen nuevos tópicos de relación y en lo pedagógico propiciar mecanismos de encuentro desde el reconocimiento personal y colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, M. Velásquez, S. (2012). La declaratoria de adoptabilidad de niños, niñas y adolescentes, en el centro zonal II ICBF de la ciudad de Manizales y su homologación, frente al derecho a tener una familia. Universidad de Manizales. Facultad de derecho. Manizales.
- Angarita Barón. C (1998). La infancia- adolescencia en la constitución colombiana: Instrumentos para su protección integral. Revista de Derecho Privado No. 22, julio de 1998. Universidad de los andes • Facultad de Derecho, p.3.
- Bourdieu, P. (1994). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Traducido por Thomas Kauf Editorial Anagrama, Barcelona, 1997.
- Bourdieu, P. (1966, 1969, 1971, 1980). Campo de poder, campo intelectual .Itinerario de un concepto. Editorial Montessor, 2002.
- Bracchi, C. Seoane, V. Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Profesoras en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata y Magíster en Ciencias Sociales.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2014). Fuente: Defensorías de familia SRPA y SIM Restablecimiento Derechos de ICBF.
- García Méndez. E. (1991).Niño abandonado, niño delincuente. Nueva Sociedad N.112. Marzo-Abril 1991, PP. 124-135.
- Gómez, Gómez. A. Proyecto de tesis-Análisis evaluativo de las políticas y prácticas en el proceso de formación para el trabajo dirigido a jóvenes declarados en situación de abandono o Adoptabilidad. El caso del Centro San Jerónimo Miani. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias humanas, Departamento de sociología. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, Salazar, Castellanos, Giraldo, Gallego, Orozco. (2010). Informe final de Investigación. Análisis de los procesos de atención de los niños y niñas en situación de adoptabilidad o vulneración, en seis instituciones de restablecimiento de derechos -modalidad internado- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Caldas.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Documento ICBF. Fecha de expedición: julio 2007. Lineamientos técnicos para la organización del sistema de atención para la protección integral.
- Instituto colombiano de Bienestar Familiar. (2014).Informe de Postulados y alistamiento para la vinculación de jóvenes a la Modalidad Preparación para la Vida Laboral y Productiva – Operador Mundo Nuevo. Guadalajara de Buga.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). Protocolo para el apoyo de estudio de cursos de formación, técnico, tecnológico y pregrado en el marco del convenio de cooperación entre ICBF y ASCUN Asociación Colombiana de Universidades convenio 911/2012 “proyecto de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes beneficiarios ICBF”.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado el 17 de Agosto de 2015.
- <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/EiInstituto>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado el 21 de Abril de 2015
- <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion>.
- Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
- Coordinación Editorial. (2006). Código de Infancia y Adolescencia: Ley 1098 de 2006. Impresión Imprenta Nacional de Colombia.
- Proyecto Relaf, Red. Latinoamericana de Acogimiento Familiar, en el marco de un acuerdo de cooperación con Aldeas Infantiles SOS Internacional. (2011). Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América latina Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria.
- Senado de la República de Colombia. Recuperado el 17 de Agosto de 2015.
- http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf
- Unicef Colombia. (2014) Informe Anual / E. Hidalgo, A.Faúndez, Valdivia, G. Bisbicus, D. Romero.

5. RELATORÍA

Myrian Salazar Henao

V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES EDUCACIÓN(ES) PARA LA PAZ: TERRITORIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN

Relatoría: para construir humanidad

Si queremos un mundo de paz y de justicia hay que poner decididamente la inteligencia al servicio del amor

Principito: Antoine De Saint Exupery

Hay unas pautas que componen el código implícito de un relator, la primera es la constancia de la fragilidad, el relator habla de una memoria, es decir de fragmentos, de matices de breves revelaciones, como un conjunto de epifanías.

Una segunda, nos recuerda como dice Lyotard , que el conocimiento y su relato se asemejan a las nubosidades. Es decir todo relato es solo una versión impresa probablemente más por la traición que por la probidad. No se puede copiar al cartógrafo de Borges quien intentaba dibujar un mapa tan grande como el propio mundo, al final como él nos lo cuenta, sobre los trazos de su diseño lo que se descubre son las líneas de su propio rostro. El relator es como un vestigio dela acción del poeta, un esfuerzo de poner en palabras más sencillas las señas dejadas por hombres y mujeres sobre un palimpsesto.

Las historias que en estos dos días del Simposio se han contado y de las cuales soy apenas una relatora insuficiente, son historias que merecen ser conocidas por otros muchos, y sobre todo llevadas a la práctica por todos. Hablan decisivamente de una educación para la paz, como un proyecto de construcción de humanidad.

Preguntarse por la Educación (es) para la paz. Territorios para su construcción como objeto intencional de este V Simposio Internacional de Investigación en Educación y Ciencias Sociales, es preguntarse por el valor que se le confiere a la vida, sobre ese “fervor por la piel ajena” del que varios ponentes han hecho alusión con diversidad de expresiones y relatos en estos dos días.

La valoración y el reconocimiento del semejante, del otro, es sin duda un punto de partida para toda reflexión y problematización sobre la educación para y en la paz y los territorios para su construcción.

La conversación que se fue desplegando entre ponencias, mesas de trabajo, debates, talleres y panel transitó por medio de una reflexión con relación al tema territorios imaginarios: actitudes de paz, desde la imaginación social, con lenguajes abiertos y propios que no sólo sirven para anunciar, sino también para denunciar.

Las ponencias nos permitieron acercarnos y actualizar reflexiones frente al contexto mediado por lógicas y paradojas políticas, sociales y económicas de orden nacional y transnacional, que han servido para decir que nuestro continente es el continente de la esperanza y a la vez el más desigual, donde en la cotidianidad estamos expuestos a la inseguridad, desprotección e incertidumbre que afecta las condiciones de dignidad de niños, niñas, jóvenes y adultos tanto individual como colectivamente.

Una de las condiciones de la paz es tener una vida buena y en eso vamos lento. En este siglo estamos viviendo un desfase entre la cronología y los hechos sociales, no puede haber paz con una sociedad viviendo en el siglo XIX en pleno siglo XXI, no puede haber paz si todavía hay servidumbres, colonialismos; o donde los más ricos tienen tanto dinero que no podrán gastarlo durante los días que les quedan de vida.

Frente a lo que subyace a la paz es necesario problematizar y reconocer que históricamente hemos tenido muchos años de configuración, afianzamiento y difusión de los legados de las sociedades patristicas, jerárquicas caracterizadas por su preocupación en garantizar su seguridad haciendo uso del poder-control de manera autoritaria y guerrerista; por medio de dispositivos violentos, agresivos o de acostumbamiento, el otro, el extraño, se ve obligado a mantener relaciones de sometimiento, tolerancia y silencio; relaciones que muchos llaman seguras y pacíficas.[...] las culturas son tradiciones y costumbres, transmitidas mediante aprendizaje, donde se desarrollan las creencias y los comportamientos de los seres humanos expuestos en ellas. La cultura es el elemento estructurante para enfrentar las formas de violencia futuras, a través de nuevas construcciones mentales (Jiménez Bautista, 2004: 25).

Comprender trayectorias históricas sobre las formas como las decisiones políticas tanto transnacionales como nacionales han mediatizado crisis de diverso orden: económicas, políticas y sociales vividas especialmente en Caldas, y las formas alternativas y la capacidad creadora de la gente en escenarios de conflicto para hacer frente a la dinámica guerrerista y violenta, así como los lugares de enunciación desde los que se ha conceptualizado la paz y las distintas experiencias que se constituyen en alternativas de agencia en la construcción de la misma.

Se parte de reconocer que estamos atados a un territorio que no es sólo un mapa que es imagen, canción, poesía, que es espacio corporal, mental, es afecto y aptitud.

Cuando hablamos de Cultura de Paz casi siempre hablamos en un plano ideal y no pensamos en la convivencia pacífica. Ésta se aprende a través del diálogo de los seres humanos que conforman las sociedades. Sin embargo, esto resulta ser un poco más complejo en nuestra actualidad, puesto que en toda la historia del mundo se reconoce que se han vivido más días de guerra que de paz, por lo tanto para enfrentar esta condición social hay que dejar de pensar en la cultura de paz ideal y retomar lo básico de la convivencia y del respeto por los derechos humanos en la vida cotidiana, para lo cual se requiere construir caminos alternativos.

La educación para la paz no en términos de ideal, sino la educación en paz es la que genera espacios en donde es más abierta la opción del diálogo entre diferentes. La educación en paz es aquella en donde los espacios de formación permiten que todos, sin importar sus características, convivan con igualdad de derechos, de condiciones, posiciones y oportunidades.

Por otra parte, esta nueva realidad, requiere implementar educación (es) con sentido crítico, con formación ciudadana para el cambio social. Demanda hacerse en un orden de convivencia pacífica, que mejore la conciencia cívica sobre el malestar social reinante. Lo anterior implica una formación para la libertad, la democracia real, el respeto del otro y, algo fundamental, para la construcción de paz, entendida como una construcción de esperanza, donde los seres humanos sean sujetos que deciden su propio destino y, sobre todo, un destino colectivo.

En este sentido, la educación amerita transformarse; es decir, una educación forjadora de una realidad diferente, para alfabetizarse, en el sentido de Paulo Freire, en el desarrollo de una conciencia crítica capaz de generar una participación activa con sentido crítico y propositivo, capaz de romper el esquema tradicional de la educación para mandar y obedecer, una educación para configurar mejores seres humanos y felices.

Así mismo, es necesario en el espacio de la familia, asegurar un espacio sin sobresaltos de violencia intrafamiliar, en las que el diálogo y la explicación a los requerimientos, propician un aprendizaje para la mejor convivencia en pareja, en familia y con el núcleo social al que se integrarán los niños, niñas y jóvenes en un presente histórico de florecimiento humano, donde el conflicto se constituye en una oportunidad de construir y vivir juntos.

Lo anterior nos enlaza con el tema del despliegue de la subjetividad política en los procesos de construcción de paz en la escuela, para dar respuesta a la pregunta ¿qué se subjetiva como político cuando de paz se trata? Es reconocer que la subjetividad política se constituye en una práctica compartida en escenarios de diferencia, implica el reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como ciudadanos plenos, protagonistas de su propia historia, con capacidad de autorreflexión y nuevas maneras de pensar, sentir, y ser sujeto vital. Nos advierte sobre la importancia de las políticas de reconocimiento y de movilización de la acción humana, como espacio de constitución y construcción de lo humano. Se conecta lo anterior con la importancia de investigativamente, motivar la capacidad de observar lo cercano, en contexto y producir conceptualizaciones propias para llevarlas a confrontar con otras elaboraciones empíricas y documentarlas posteriormente con saberes plurales.

El mundo y la conciencia, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia [...] La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano [...] Todos juntos, en círculo, y en colaboración reelaboran el mundo.

La desnaturalización pasa por reconfigurar ambientes y contextos que son los nichos donde se originan y desarrollan comportamientos e ideologías autoritarias, intransigentes, fatalistas y deterministas que llevan a naturalizar y a invisibilizar las raíces de las prácticas de intimidación, acoso y maltrato entre los seres humanos. La paz no es lineal ni unidimensional, no es un estado ideal a alcanzar sino un proceso a través del cual, se piensan y afrontan las violencias: es una construcción social cotidiana. Emerge la pregunta por cómo estamos estructurando la política en Colombia. La guerra se alimenta a sí misma. Es necesario, alejar la política del estado y acercarla a la periferia y qué lugar le damos al olvido... figura de testigo... y el testimonio.

Con respecto a las ponencias derivadas de las investigaciones, dan cuenta de diversas expresiones y problematizaciones que se materializan en objetos intencionales a investigar, entre los que se encuentran búsquedas que se centran en los siguientes asuntos:

Juventud

4. Representaciones de la felicidad de jóvenes universitarios
5. Programas de atención y políticas en población joven en contextos de vulnerabilidad.
6. La formación política y cultural en un contexto local y global
7. Necropolítica y juvenicidio
8. Desafíos de la población juvenil y la inclusión educativa en la era de la cultura digital y el postconflicto.
9. Juventud y formas de subjetivación e identidad
10. Jóvenes objetores del desarrollo (capitalismo con despojo guerra y destierro.
11. Conflicto armado y juventud en Colombia

Niñez

12. Conflicto armado y niñez en Colombia
13. El juego como práctica generativa de niños y niñas en contexto de conflicto armado en el Eje Cafetero.

Perspectivas críticas frente al desarrollo y políticas

14. Resistencias, relatos del sentipensamiento que caminan la palabra, desde las luchas por el buen vivir en Colombia, para buscar alternativas frente al posconflicto, desde lo que entendemos por prácticas de paz como resistencia y acción colectiva.
15. Narrativas colectivas: movimiento campesino de polifonías con prácticas cotidianas. Políticas de la esperanza. Comunidades intergeneracionales.
16. Crítica frente a la mirada a la institucionalidad: socio-territoriales del movimiento sujeto político en un mundo hecho de muchas realidades y la pregunta por las cosmogonías que se han generado mediante luchas.

Educación, políticas y paz

- Sujeto que narra y sujeto que interpreta.
- La pregunta por los tránsitos que va de una educación alternativa a alternativas de la educación. Congreso de tierras...congreso educativo de los pueblos.
- Narrativas del buen vivir luchas y memoria viva para la reconfiguración de la buena vida.
- Buen vivir desde las institucionalidades emergentes desde un lugar de resistencia fundante como trinchera y lugar potente para generar proyectos de aula.
- Ontologías desde autonomía del territorio.
- Narrativas de afirmación de la esperanza desde la educación.
- El contexto de acuerdos para la paz y conflicto armado.
- La ansiedad y depresión preocupaciones urgentes para una política de salud mental, justicia y memoria. Psicología social de la Guerra. Curación, conflicto y memoria del dolor.
- Emociones políticas: Cómo puede una cultura de las emociones, fomentar el desagrado y la indignación por la vulneración; la verdad: conocimiento y reconocimiento; justicia condiciones

de convivencia; reparación: víctimas individuales y colectivo social; no repetición: erradicación de causas, generación de cambios estructurales.

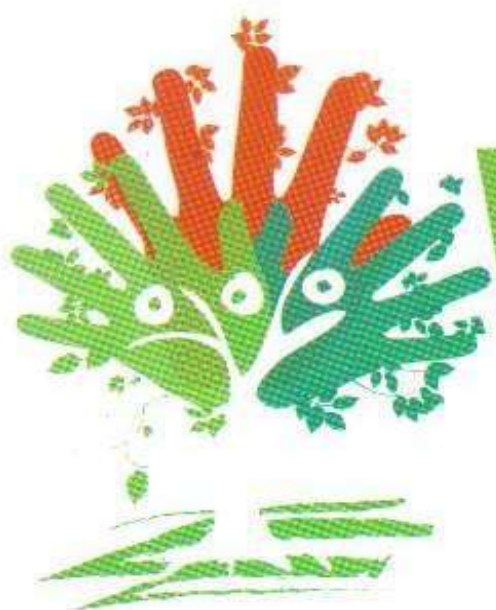
- Incidencia desencadenante en la escuela: militancia por la no violencia.

En consecuencia, las reflexiones propuestas implican tener en cuenta los siguientes aspectos de relevancia

- Avanzar en la producción de conocimiento que responda a la de-construcción y configuración de las dinámicas sociales e institucionales, de las reglas de juego cotidianas y de los imaginarios o subjetividades que dignifiquen las condiciones simbólicas y materiales de existencia personal y social.
- Dinamizar la acción política en grupos plurales de la sociedad civil que permiten desnaturalizar las injusticias.
- Movilización de marcos de injusticia hacia la acción colectiva ante las violencias domésticas, sociales, culturales y políticas en contextos locales y regionales.
- Instrumentalización de la vida cotidiana, de la política pública, bajo parámetros del modelo de modernidad/colonialidad/individualidad se homogenizan las posibilidades y agencias.
- Prácticas de investigación que militen y funden nuevas palabras y logren comprender, develar o desenmascarar los procesos de encubrimiento en la manipulación de imágenes y lenguaje ambiguo que circula en las violencias sociales y políticas y en escenarios como la escuela, la familia, la comunidad.
- Significaciones sobre el miedo como emoción reguladora y reproductora del círculo de la violencia instalada tanto en las psiques individuales y sus expresiones de colectivización social.

En este sentido, el V Simposio Internacional de Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Educación(es) para la paz: territorios para su construcción, se constituye en un valioso espacio para repensar los temas Educación (es) para la paz, en tanto diversidad, lenguajes y subjetividades; devenir político de la educación; entramados educativos y pedagógicos y territorios de la complejidad, a través del cual se enriquezcan las diferentes dinámicas investigativas y de gestión de conocimiento, así como otras inquietudes académicas pertinentes, en diálogo de saberes con expertos de carácter nacional e internacional en cada uno de los campos de interés que ha identificado.

Así mismo se trata de reconocer que la educación en y para la paz, no puede entenderse o limitarse a la redefinición teórica de los conceptos y modos de entender las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales si no va acompañada de una práctica de la acción que atraviesa desde el plano más personal al plano más global. Así mismo, requiere la construcción de políticas emergentes en las prácticas, los saberes y las búsquedas de actores y espectadores sociales que, en medio de condiciones no siempre favorables, interactúen críticamente e instituyan formas diversas de construcción de lo humano, donde la paz se constituye en un camino, un sendero, un compromiso de todos y de cada uno para transformar y dignificar la vida.



V

**SIMPOSIO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIONES
EN EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES**

EDUCACIÓN(ES) PARA LA PAZ:
TERRITORIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN

18 y 19 de Septiembre de 2015
MANIZALES