

Construir cultura de paz en contexto: aportes desde la escuela, la educación y la investigación

Resultados de las XV Jornadas y el III Congreso
Internacional del Maestro Investigador “Maestros,
constructores de una cultura de paz”

Compiladores:

María Lopera Rendón
Gloria María López Arboleda
Andrea Restrepo Hernández
Eugenio Henao Estrada



Universidad
Pontificia
Bolivariana

Autores invitados

José Alberto de la Fuente A.
Luz Amparo Sánchez Medina.

Investigadores

Adriana Álvarez Correa
Alejandro Ruiz Arroyave
Ángela Consuelo Montoya Hernández
Bernardo A. Ciro Gómez
Camila González Plata
Egidia Montoya Gómez
Eliana López López
Eliana Teresa Galeano Tabares
Eugenio Henao Estrada

Fáber Andrés Piedrahíta Lara
Francisco Lopera Salgado
Gloria Cecilia Ospina Aguirre
Gloria María Isaza Zapata
Gloria María López Arboleda
Jhon Alexander Echeverri Acosta
José Roberto Fernández Franco
Juan Carlos Rodas Montoya
Juan Santiago Calle Piedrahíta
Laura Cristina Martínez Ramírez
Leidy Oliva Álvarez Zapata
Luz Dary Úsuga Úsuga
Marcela García Jiménez
María Isabel Castro Ramírez
María Lopera Rendón
Olga Lucía Arbeláez Rojas
Sagrario Ortiz Núñez
Sandra Janeth Vélez Ramírez
Sergio Pérez Burgos
Sonia Isabel Graciano Jaramillo
Yoni Alexander Osorio

Construir cultura de paz en contexto: aportes desde la escuela, la educación y la investigación

Resultados de las XV Jornadas y el III Congreso
Internacional del Maestro Investigador “Maestros,
constructores de una cultura de paz”

Compiladores:

María Lopera Rendón
Gloria María López Arboleda
Andrea Restrepo Hernández
Eugenio Henao Estrada

303.66
C758

Congreso Internacional del Maestro Investigador (3. : 2017 : Medellín), autor Construir cultura de paz en contexto : aportes desde la escuela, la educación y la investigación. -- Medellín: UPB, 2018. 351 páginas, 17 x 24 cm. ISBN: 978-958-764-621-4

1. Educación y paz – 2. Conflicto armado – Colombia – 3. Responsabilidad social -- 4. Formación política – 5. Ética – I. Jornadas del Maestro Investigador (25 : 2017 : Medellín), autor

UPB-CO / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Varios autores
© María Lopera Rendón
© Gloria María López Arboleda
© Andrea Restrepo Hernández
© Eugenio Henao Estrada
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Construir cultura de paz en contexto: aportes desde la escuela, la educación y la investigación

ISBN: 978-958-764-621-4
Primera edición, 2018

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo Echeverri Jiménez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Mauricio Morales C.

Corrección de Estilo: Juan David Villa

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2018

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1726-01-06-18

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Prólogo	9
Literatura, historia y política: ¿lenguajes convergentes y divergentes?	15
<i>José Alberto de la Fuente A.</i>	
Memoria y paz. Reconocimiento a la construcción social desde el maestro	41
<i>Luz Amparo Sánchez Medina</i>	

— CAPÍTULO 1 —

Experiencias institucionales y del quehacer del maestro que contribuyen a la construcción de paz en el ámbito educativo _____ 75

Cuidar y formar para el cuidado: una propuesta desde los estilos de aprendizaje _____ 77

Gloria María López Arboleda
Gloria María Isaza Zapata
Juan Santiago Calle Piedrahíta

Integración curricular. Una propuesta para la formación del pensamiento científico, humanista y tecnológico _____ 95

Sonia Isabel Graciano Jaramillo
Leidy Oliva Álvarez Zapata
Gloria Cecilia Ospina Aguirre
Ángela Consuelo Montoya Hernández

Telepresencia: un dispositivo para mejorar la calidad de la educación física en la escuela nueva rural. ¿Y si tuviéramos un profesor de educación física en cada escuela rural? _____ 117

José Roberto Fernández Franco

La investigación científica, un proceso de paz y armonía socioambiental _____ 135

Jhon Alexander Echeverri Acosta
Francisco Lopera Salgado

Comunicación e interacción en aulas de clase diversas: relato de una experiencia de práctica docente _____ 147

Adriana Álvarez Correa
Sandra Janeth Vélez Ramírez
Olga Lucía Arbeláez Rojas

Autoridad en la escuela. Concepciones de los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Medellín _____ 169

Eliana Teresa Galeano Tabares
Luz Dary Úsuga Úsuga

Consideraciones y recomendaciones conceptuales en relación con el diálogo tutorial en la Universidad Pontificia Bolivariana _____ 187

Sergio Pérez Burgos
Egidia Montoya Gómez
Marcela García Jiménez
Juan Carlos Rodas Montoya
Fáber Andrés Piedrahíta Lara

Aprendizajes sobre la paz en los estudiantes de la comuna 13 de Medellín _____ 204

Juan Santiago Calle Piedrahíta
Gloria María Isaza Zapata.

— CAPÍTULO 2 —

Escenarios de paz desde la comprensión del entorno y la construcción de la memoria colectiva _____ 219

El tacto pedagógico del maestro para fortalecer el rol de los padres de familia desde las prácticas formativas institucionales _____ 221

Gloria María Isaza Zapata

Adquisición de la lectura como estrategia de formación para la paz. Reflexiones actuales en torno a un tema urgente _____ 237

Eugenio Henao Estrada
Gloria María López Arboleda

Educación patrimonial, memoria e identidad territorial. Experiencias desde el arte para construir escenarios de convivencia y paz _____ 253

Sagrario Ortiz Núñez

Laura Cristina Martínez Ramírez

María Isabel Castro Ramírez

Tradición oral, identidad y prácticas populares en contexto _____ 275

Bernardo A. Ciro Gómez

Con-secuencias. El arte como posibilidad de transformación resiliente del sujeto contemporáneo _____ 295

Alejandro Ruiz Arroyave

Yoni Alexander Osorio

El retrato literario del maestro: la acción y su historia _____ 319

Camila González Plata

Fáber Andrés Piedrahíta Lara

El relieve de la insignificancia _____ 335

María Lopera Rendón

Prólogo

Esta publicación compila los artículos de algunas investigaciones que fueron presentadas en las XV Jornadas y el III Congreso Internacional del Maestro Investigador, evento que se celebró en la Universidad Pontificia Bolivariana en mayo de 2017, así como los textos de las conferencias centrales, dictadas por nuestros invitados: el doctor en Estudios americanos, José Alberto de la Fuente y la coordinadora del programa Derecho a la Ciudad y al Territorio de la Corporación Región (Medellín), Luz Amparo Sánchez Medina.

La temática de esta edición del encuentro fue *Maestros, constructores de una cultura de paz*, cuestión especialmente importante en la actualidad del contexto colombiano que, desarrollada desde diferentes horizontes, miradas y perspectivas, logró develar aquellas acciones que ejecutan los maestros desde las aulas para aportar a la transformación del país.

La Escuela de Educación y Pedagogía convocó a maestros, docentes e instituciones educativas de todos los niveles de formación a que recontaran sus experiencias de investigación al respecto, puesto que consideramos que a partir del desarrollo de conceptos, hipótesis, marcos teóricos y acciones concretas se fortalece en los individuos y en los colectivos la conciencia de su pertenencia histórica.

La responsabilidad ética, política, social y cultural que se le demanda al ciudadano cuando se trata de construir horizontes de reconciliación civil, reconocimiento interhumano, disposición para el diálogo, validación de acuerdos, actitud y aptitud para la negociación y afirmación de la diferencia es materia de estudio, formación e investigación y, por ello, tema central de este encuentro entre maestros investigadores.

Las ponencias presentadas estuvieron enmarcadas en tres temas globales propuestos por los grupos de investigación de la Escuela con sus respectivas líneas de estudio y ejes temáticos. El grupo **Pedagogía y Didáctica de los Saberes**, a partir de la *línea* Pedagogía y didácticas para una paz duradera, tuvo como ejes temáticos: Experiencias pedagógicas institucionales orientadas a la construcción de convivencia pacífica; Propuestas curriculares y conceptuales en pos de la construcción de paz en marcos educativos y pedagógicos; y Didácticas en *áreas escolares dirigidas a la convivencia, a la construcción de paz o a la consolidación de ciudadanía* armónica.

A su vez, el grupo de investigación **Educación en Ambientes Virtuales**, a partir de la *línea* La mediación tecnológica como recurso cultural en la experiencia de educación para la paz, tuvo como ejes temáticos: Sistematización de experiencias con mediación de TIC que han aportado a la construcción de una cultura de paz; Propuestas de contenidos digitales en el marco de la Cátedra para la paz; y Ambientes, redes y comunidades virtuales de aprendizaje en la construcción de cultura de paz.

Por último, el grupo **Lengua y Cultura**, a partir de la *línea* Leer y escribir, literatura, diálogo y formación, tuvo como ejes temáticos: La literatura y la formación ético-política; Diálogos con la tradición literaria, y Leer y escribir: escenarios de formación para la paz. Así que las ponencias que compilamos en esta publicación dan cuenta de estos ámbitos temáticos, pues todas se presentaron en una u otra de las líneas propuestas por el certamen; sin embargo, una vez estudiadas en conjunto, hemos encontrado dos grandes campos en los que se aúnan en coincidencia y, por ello, el lector las encontrará reordenadas bajo dos grandes criterios.

El primero de ellos es que en la docencia, como en todas las profesiones, abunda un quehacer cotidiano que en ocasiones puede parecer exhaustivo y monótono; empero, cuando un maestro investigador concibe la cotidianidad como elemento de estudio y reflexión, puede utilizar su capacidad de análisis y su escritura para transformarla a partir de su propia generación de conocimiento.

El otro criterio de es que en el ámbito educativo acontecen experiencias que se institucionalizan para generar cambios en los actores del sistema, lo cual produce efectos que repercuten en toda la sociedad: mientras los docentes formamos, educamos y enseñamos, configuramos un bagaje que, en encuentros como las Jornadas del Maestro Investigador, nos permite autoevaluarnos y repensarnos al tenor de las emergencias sociales. La temática del maestro como Constructor de una cultura de paz surge, precisamente, en estas condiciones.

Así, hemos categorizado los artículos que componen esta publicación en dos capítulos que los conjuntan: *Experiencias institucionales y del quehacer del maestro que contribuyen a la construcción de paz en el ámbito educativo, y Escenarios de paz desde la comprensión del entorno y la construcción de la memoria colectiva*. En el primero, el lector encontrará temáticas que, desde el quehacer del maestro, ponen en consideración la educación en el marco de la identidad cultural y en contexto, lo cual da cuenta de su compromiso y participación como sujeto activo en la construcción de una cultura de paz.

Presenta, además, un despliegue temático que inicia con *el cuidado de sí* como parte de la formación integral; *el estímulo del pensamiento crítico, divergente, incluyente y propositivo* logrado desde la construcción de un currículo integrado y articulado; *la telepresencia* como un dispositivo para mejorar la calidad de la Educación Física en la escuela nueva rural y así lograr equidad; la innovación como producto de la *investigación científica* y la relación con el medioambiente como camino para fortalecer competencias académicas y formativas; la interacción de pares académicos en cuanto a temas en común con el fin de proponer estrategias de mejora en sus prácticas docentes; el análisis de los *mecanismos y figuras de autoridad* en el contexto escolar con miras a la construcción de una escuela democrática y en paz; *el diálogo tutorial* como método de interacción que propende por una formación dialéctica en la vida universitaria para favorecer la convivencia y, finalmente, *aprendizajes sobre la paz* en el contexto específico de la comuna 13 de Medellín.

En el segundo capítulo, *Escenarios de paz desde la comprensión del entorno y la construcción de la memoria colectiva*, se compilan ponencias que apuntan a distintas manifestaciones artísticas presentes en el proceso de construcción de la paz que hacen evidente, a través de la comunión educación-arte que, a pesar de las secuelas de la violencia que residen en los integrantes de nuestro entorno, queda un mensaje de esperanza para la ciudad y el país al demostrar que las personas son resilientes, toda vez que los sujetos construyen realidades desde las que influyen en las de otros.

Los temas incluidos en este apartado abarcan la presencia de los padres de familia como referentes para la construcción del *tacto pedagógico* para que la niñez logre desenvolverse en una sociedad diversa; *la adquisición de la lectura* como elemento transformador de pensamiento y que, trabajada desde las emociones, apoya al control de conductas agresivas en niños y niñas; *la educación patrimonial* como componente que fortalece la valoración y la conciencia crítica del entorno para convertirse en un soporte de la memoria individual y colectiva; *la oralidad y la música* para representar y perpetuar las tradiciones que huyen de un olvido violento y desidentitario; el cuento y la colcha de retazos como *expresión de esperanza* en las juventudes situadas en contextos violentos; el arte como opción transformadora para personas que sufren las secuelas de la violencia y, en cambio, alteran la realidad a su favor; *el retrato literario del maestro*, que aunque idealizado, utiliza el relato como medio para captar su individualidad, y, finalmente, el intercambio de *cartas* como un recurso literario cargado de sentidos que permiten al lector y al emisor construir contextos de memoria colectiva.

En consecuencia, los trabajos que presentamos señalan que la mirada y la comprensión del entorno son parte de la formación integral que se recibe en la escuela. La lectura reflexiva del mundo y de la vida le da valor a asuntos que suelen pasar desapercibidos, de tal manera que contribuyan a la construcción de *la memoria individual y colectiva* y de una sociedad donde la *convivencia* sea un imperativo y un elemento transformador de la vida cotidiana. Las ponencias aquí contenidas, más allá de ser exposiciones de proyectos que en efecto se realizaron con el rigor de la investigación, son el alma, entrelíneas, que insufló vida al *Congreso* y las *Jornadas* a partir de aquello que puede hacer visible el trabajo de los maestros: la producción intelectual y su divulgación.

Estas *XV Jornadas y III Congreso Internacional del Maestro Investigador* dejaron para la comunidad educativa bolivariana, de la ciudad y de otras latitudes, la grata sensación de que hablar de la paz no constituye una retórica emergente en el país, sino el fruto de acciones locales, situadas, precisas, que tienen un alcance a escala mayor y se ejecutan en acontecimientos concretos de formación dignos de ser investigados.

La temática de la paz circuló en los auditorios universitarios no como el centro del diálogo, sino como la consecuencia de actos comprometidos con ella. Esperamos que tanto en quienes asistimos al encuentro como en quienes se acercan a él a través de esta publicación, el ejercicio de la docencia resulte

significativo a la luz del aporte que, paso a paso, puede hacer la educación a la construcción de una ciudadanía, como hemos dicho en principio, más consciente de sus compromisos históricos.

En conclusión, lo que llamamos “cultura de paz” es, según los hallazgos del encuentro, la simbiosis entre la formación intelectual y la educación emocional en contextos situados donde los agentes educativos leen realidades y ejercen acciones capaces de afirmar la diferencia; desde allí, la cultura de paz se erige como actuar cotidiano y centro del sistema educativo. Nos hacemos, por tanto, corresponsables ante el rumbo de nuestra historia.

María Lopera Rendón
Gloria María López Arboleda
Andrea Restrepo Hernández
Eugenio Henao Estrada

Literatura, historia y política: ¿lenguajes convergentes y divergentes?

José Alberto de la Fuente A.

jdelafuente@ucsh.cl / jose.delafuente@usach.cl

El propósito de estas reflexiones es proponer algunos deslindes sobre los conceptos Discurso Literario, Texto Narrativo y Diálogo Político, delimitando convergencias y divergencias teóricas y prácticas entre ellos. Pienso que sus modalidades específicas no se reducen a meras técnicas orales o escritas ni tampoco a los estilos que hacen que las obras, especialmente las literarias, se constituyan en objetos estéticos auténticos, únicos e irrepetibles. La discusión sigue abierta en el modo específico de plasmar la realidad a través de los procesos de composición de estos quehaceres narrativos vinculados a la estética, a los géneros referenciales y a las intencionalidades políticas que se legitiman éticamente en la coherencia y en la responsabilidad de los autores junto a los recursos que potencian las palabras ¿Qué hace que una obra sea literaria, otra histórica y que ambas no eludan la política? ¿Qué busca el lector o la lectora en una obra de ficción?, ¿algo más que el narrador sea entretenido para expresar lo que dice? ¿Cuál es el alcance de la “iluminación profana” que nos prodiga la literatura?

De los conceptos previamente establecidos

Por la causa del buen pensar y en contribución a la historia cultural, de la literatura y de la polícrítica latinoamericana, haré una reflexión a partir de los recursos lingüísticos que utilizan escritores e historiadores, a base de las convergencias y divergencias que podrían establecerse entre algunos géneros literarios, los recursos de composición del relato de la historia y de la controversia política, que no siempre se resuelve de manera consensuada en el seno de los conflictos y de las relaciones sociales.

El problema no es posible reducirlo solo a diferencias de forma, técnicas escriturales impuestas por la moda del actual “giro lingüístico”, a la inclusión de figuras de pensamiento o “literarias” ni tampoco a meras especulaciones de contenido y finalidad ¿Para qué se componen obras literarias y para qué se recurre a distintas modalidades en la elaboración de los textos históricos que tratan de dar cuenta del devenir humano? Desde que en la Antigüedad comenzaron a circular las primeras crónicas y poemas épicos, se abrió la discusión sobre el modo particular de aprehender la realidad a través de los Discursos Literarios y de los Textos Narrativos, de acuerdo con lo que en estas reflexiones se debería deslindar en el terreno de las opciones y acciones políticas de los intelectuales (no necesariamente partidarias), desde las cuales se escriben y surgen obras literarias e históricas monumentales.

Ciertos usos de la teoría, de la crítica de la literatura en boga y de ciertas ramas de la lingüística, suelen utilizar de manera indistinta los conceptos de Discurso Literario, de Texto Narrativo y Diálogo Político, los cuales pueden ser operativos en su generalización, pero diametralmente opuestos en su especificidad. Bajtín y otros teóricos permiten inferir diferencias irreductibles aportando elementos para distinguir (pero no oponer) el Discurso Literario como arte verbal, del Texto Narrativo como posibilidad de alcanzar, incluso, la factura de Verbo Artístico. En apariencia, cualquier registro escritural que utilice el lenguaje puede nombrarse como “texto” y hasta puede tratarse como concepto genérico para denominar indistintamente a toda composición o escrito inserto en la estructura de un discurso cualquiera.

En efecto, parto por precisar los siguientes conceptos: el Discurso Literario es una composición dialógica exclusiva de la creación literaria en cualesquiera de sus géneros y de carácter esencialmente estético, que se distingue (de otros usos del lenguaje y de la gramática) por su literaturidad (materiales de

construcción lingüística, simbólica y temáticos de forma y fondo indivisibles). Esta condición estilísticamente lograda hace que las grandes obras literarias sean únicas, irrepetibles, entretenidas y relevantes en la historia de la cultura. En cambio, el Texto Narrativo es una composición monológica común a la historia y a los relatos de las demás ciencias sociales (sociología, antropología, periodismo, etc.) que no se autoexige un rango estético, solo una sintaxis ajustada a las normas del lenguaje articulado y una precisión semántica ajustada a los conceptos. Por su parte, el Diálogo Político que introducen de manera explícita o subyacente poetas, narradores, dramaturgos, historiadores, ensayistas, cronistas, etc., no son referencias ingenuas ni estrictamente pragmáticas; por el contrario, están permanentemente tensionando los relatos más allá de lo “correcto” o de lo “incorrecto” que pueda emerger, por ejemplo y ordinariamente, en la lengua del político partidario. La política, en sentido figurado, es una especie de tropósfera donde individuos y ciudadanos experimentan todo tipo de fenómenos sociales, deseos, conflictos, utopías, acciones y experiencias. Los científicos sociales y los escritores no son ajenos a su entorno ideológico ni a ejercer la denuncia allí donde consideran que hay evidencias de injusticia, de persecución y conculcación de derechos. Se busca el “buen vivir” y la participación efectiva, por cuanto esperan ser considerados en su legítima identidad. En las obras literarias el poder de la palabra se constituye en gestos de humanidad. Los auténticos escritores ejercen su soberanía a través de las voces y silencios que se cristalizan en la trama de sus ideas y géneros de creación.

Del vínculo literatura e historia

Se puede apreciar que ciertas opciones teóricas y metodológicas permiten establecer distinciones de convergencias y divergencias entre los lenguajes de la literatura y la historia. Es cierto que un texto de historia bien escrito puede generar el “placer del texto” en el lector y en los oyentes, pero nunca provocar estados de percepción, analogías simbólicas e interpretaciones, como lo consigue el horizonte de sentido, las impresiones de verosimilitud de una obra literaria estilísticamente bien construida, en ocasiones, de manera independiente del género utilizado por la genialidad estilística de su creador¹.

¹ “Los sentidos de un texto no están solo en el texto, sino en su interacción con la lectura y con el contexto sociopolítico en que se leen. Es en ese espacio donde se sitúa lo no dicho, lo implícito y lo oculto”. Subercaseaux, B. (2008). Poder político, saber académico. *Revista A Contra corriente*, 6(1), 88. www.ncsu.edu/project/acontracorriente.

Es importante volver a la pregunta sobre “para qué se escriben obras literarias y para qué obras de historia”. La respuesta pareciera ser una verdad o certeza notoriamente sabida y que no habría por qué repetir: las primeras se componen para cristalizar la realidad en palabras y las segundas para fijar la evolución de las sociedades en sus culturas, ayudándole al lector a reconstruir el sentido de lo que fue el devenir humano. Para desentrañar a cabalidad este para qué, surge una segunda cuestión: ¿cuál es el objeto de estudio de la literatura y cuál el de la historia (ambas como disciplinas que siguen ocupando la atención en el campo de las ciencias humanas, de las artes y de las humanidades)? En sus respectivas tipologías, pareciera ser que la necesidad de plasmar en palabras la condición del hombre a través del tiempo responde a los imperativos de la memoria y del olvido; y, en particular, al proceso de búsqueda de la verdad, sea por los meandros de la estética o por los pasadizos del poder en la incesante posibilidad de concretar utopías. Inclinarsos por la literatura como fuente ontológica para avanzar hacia el encuentro con la verdad es una actitud que se justifica porque su objeto de estudio es lo que las obras dicen y, específicamente, qué le dicen, cómo dialogan con cada lector o auditor en sus particulares tiempos, experiencias y circunstancias diferentes. La gracia del arte verbal está en la cualidad heteroglósica de su estructura; es decir, en la concurrencia de sus diversas y múltiples voces (enmarcadas) que conversan con la imaginación del lector y que implican una ética de la responsabilidad. Son fuentes inagotables de comunicación porque, en calidad de obras de arte, son significantes en su totalidad. Por su parte, inclinarsos por la lectura o el conocimiento de la historia como fuente gnoseológica para comprender realidades pasadas o presentes se justifica y valida porque su objeto es captar “la dinámica de las realidades humanas. La materia histórica la constituyen los tipos de hechos (huellas y documentos) que es necesario interrogar para dominar científicamente este objeto”².

Participo de la idea de que la obra de arte, en general, se puede definir como un acto dialógico y crítico de liberación que suscita en el lector una serie de actos de acción (emociones) y de libertad en cadena.

En lo humano nada es perfecto: todas las experiencias son camino de perfección. Para el poeta y el filósofo, por ejemplo, desentrañar el porqué de la vida es una motivación sensitiva e intelectual, como lo puede ser para el ensayista y el cronista al constatar que dedicarse a pensar, con la finalidad de escribir lo que se piensa, es también un acto de rebeldía y de preparación para

² Vilar, P. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* (p. 43).

la muerte. Ontológicamente, hombres y mujeres nos comunicamos a base de algunos dominios primarios como el cuerpo biológico o el fluir de las emociones que intercambiamos y que nos convocan como sujetos sociales a interactuar políticamente en la historia; nos comunicamos a través de lenguajes como signos ideológicos que construyen realidades y sellan destinos en los dominios de las experiencias colectivas, especialmente en las del mundo del trabajo y la política. El lenguaje articulado es lo que nos define como especie; el acceso a la palabra es lo que ha permitido el desarrollo de la civilización, de la cultura y la apertura a otras dimensiones que contribuyen a distinguir lo real de la realidad. El lenguaje es la coordinación de la experiencia con la realidad y las fuentes del conocimiento. Marx estaba en lo cierto cuando concluía que los humanos, en el lenguaje somos lo que hacemos; a través de él nos confirmamos como seres narrativos, dialogales e involucrados con el mundo que nos rodea. Con el lenguaje también hacemos cosas y contribuimos a la realidad como invención humana. En este contexto de experiencias, poesía es la narrativa sustentada en la prosodia para permanecer en el ritmo; la prosa, más recurrente y habitual que la poesía y que la prosa poética, es un cabalgar incesante por las ideas, las cosas y las referencias del hombre situado en una geografía. En un arte superior al medio, sea literaria, plástica u otra, independientemente de la opción de género o de “materia y materiales” que se elijan, la inteligencia predomina sobre los sentimientos, el razonar sobre el impulso de las intuiciones y las imágenes del mundo sobre los claroscuros del deseo de ser escuchados.

Pienso que las funciones comunes del lenguaje para las artes y las ciencias son fundamentalmente la cognitiva, la comunicativa y la categorizadora, especialmente esta última porque otorga la propiedad de hablar y de pensar acerca de cosas concretas, incluidas, por cierto, las emociones. Habitualmente, la palabra literaria desoculta y desenmascara sin explicaciones; la palabra histórica expone evidencias y se supone que maneja de otro modo la subjetividad allí donde la experiencia se interroga a sí misma.

Para mí, las obras de historia “en su punto” son aquellas cuyos investigadores cuidan la sintaxis y la precisión de los adjetivos, la coherencia interna con los atributos que le agrega la información, los datos, los hechos y, especialmente, los documentos que se utilizan para respaldar y profundizar en las expectativas del lector. Lo demás depende de los criterios de los historiadores y de su capacidad para interpretar fuentes y testimonios. Nada queda al azar, pero no olvidemos que la rigurosidad del método es también una disposición del

literato. Creo que es válida la sentencia de Vicente Huidobro para quienes ocupan el lenguaje para expresar algo: “Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra; cuando el adjetivo no da vida, mata”. Si para el literato y para el historiador su operar científico reside en el vivir en el lenguaje, en barajar y seleccionar signos y recursos semánticos para potenciar los conceptos y las imágenes epistemológicas que suelen abundar en la poesía, la labor se encamina a convergencias y divergencias que no son excluyentes, sino complementarias en el “decir” y en proponer sus observaciones sobre realidades que alguna vez acontecieron o que podrían acontecer³. Son perspectivas diferentes frente a horizontes que se bifurcan y se decantan, que se fusionan y se vuelven a separar en la dinámica de la incesante realidad en trance de realización.

La vida es el espacio en que los seres humanos nos inventamos a nosotros mismos en el lenguaje, en la acción política y en los sueños. Vivimos en mundos en los que las explicaciones se cruzan con las interpretaciones. El poder generativo del lenguaje, de las palabras y de las voces reside en las conversaciones que el hombre común, el científico o el artista, establecen cotidianamente con el prójimo, con sus compañeros de trabajo y con los fenómenos que investiga. Leer el mundo, los textos (documentos), las imágenes y las hipótesis “es interpretar, y la interpretación no es otra cosa que la ejecución articulada de la lectura”⁴. Las obras nos hablan en el momento de ser comprendidas.

En nuestra época, el uso inadecuado del lenguaje y demás recursos metodológicos, como lo insinúa Marc Bloch, nos expone a las toxinas de la mentira y del falso rumor porque el método crítico suele no figurar en los programas de enseñanza. Es una evidencia que el escritor y el historiador nunca salen del tiempo. El tiempo humano siempre rompe con las rutinas y la uniformidad, transgrede aquello que los conservadores impiden que cambie y es implacable e irónico al poner en movimiento su reserva de rebeldía y esperanza. El presente es un incesante gerundio que oscila entre los imaginarios de la tradición y del porvenir (ficciones), entre el lugar de enunciación y los enunciados, entre la circunstancia concreta, los contextos y las construcciones ideológicas. Los

³ Huidobro compuso la novela *La historia que sucedió en un tiempo más* (1931), distopía sobre el uso de armas letales para toda expresión de vida en el planeta; el venezolano Enrique Bernardo Núñez, *La galera de Tiberio* (1931), basada en la historia del Imperio Romano; su estilo narrativo es el hipébaton histórico, útil para justificar la analogía con el Imperio Norteamericano en América Latina hacia la década de los años 30; Julio Verne, *París en el siglo XX* (1862), sitúa el relato cien años después y anticipa la fractura cultural y de valores a partir de la Segunda Guerra Mundial. Son ejemplos de Discursos Literarios que prueban la virtud del arte verbal no solo para anticiparse, sino para hacer crítica histórica.

⁴ Gadamer, H. G. (1998). “El texto eminente y su verdad”. En *Arte y verdad de la palabra* (p. 100). Paidós.

discursos son modos complejos de hablar y de escribir, sea en verso, prosa, parlamentos, relatos, monólogos, etc.; en otros términos, son registros donde los procesos culturales se reconocen y distinguen. La historia evita lo ficcional, pero no siempre lo consigue. La literatura tiende a lo ficcional, pero no en toda obra literaria predomina este recurso. Pareciera ser que ambas se empeñan en expresar la realidad sin escabullir lo real. Hayden White, en el prefacio de su obra *Metahistoria* (1992), considera que la obra histórica es una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa de naturaleza poética y lingüística. Aunque un poco obvia su definición, cuyo referente es el siglo XIX, llama la atención la justificación del atributo “naturaleza poética” al otorgarle esta dimensión basada en los tropos metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía; cada uno de ellos en distintos modos de expresión de la conciencia histórica. Entonces sería razonable aceptar que la historia es una mezcla de ciencia y arte: ¿un texto factual y simultáneamente ficcional? ¿Filosofía de la historia a través de imágenes poéticas? Me parece que de las siete conclusiones que saca White de su estudio sobre la conciencia histórica, la más importante es la última: “La exigencia de cientifización de la historia no representa más que la afirmación de una preferencia por una modalidad específica de conceptualización histórica, cuya base es moral o bien estética, pero cuya justificación epistemológica todavía está por establecerse”⁵. Teniendo en cuenta el planteamiento irónico de White, me pregunto qué es pensar histórica, literaria y políticamente... ¿Los resultados dependerían solo de las estrategias discursivas?

Esta discusión ha estado vinculada al concepto polisémico de realismo: ¿Realismo es lo mismo que verdad? ¿Realismo es lo máximo o el desiderátum de lo verosímil? ¿De qué carácter sería la ficción? (es decir, la mentira que dice la verdad). Aristóteles en los relatos prefería considerar lo imposible verosímil a lo posible verosímil e inverosímil. Es la manera de no descalificar la literatura de lo prodigioso. Esta oposición es lo que le da coherencia interna, el modo en que los hechos están insertos en una obra bien elaborada. ¿Qué certeza hay, por otra parte, cuando se afirma que la realidad siempre supera a la imaginación? Creo que en esta pregunta reside la cuestión más acuciante para desentrañar la función de la historia y de la literatura como objeto de conocimiento sobre la vida social y su conexión con el lenguaje: ¿qué no ha sucedido en la realidad que no esté plasmado en novelas como *Yo el Supremo* (1974), de Roa Bastos, *Cien años de soledad* (1967), de García Márquez, o *Terra Nostra* (1975), de Carlos Fuentes? (la primera, de carácter histórico-político, la segunda en el horizonte de la historia maravillosa y espantosa de América Latina, y, la

⁵ White, H. *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. (p. 11).

tercera, un caso límite de epifanía y fundación). Todo lenguaje hace posible un conjunto infinito de enunciados, lo cual le permite constituirse en el portador de saberes de esos enunciados.

La teoría de la literatura sirve para explicar razonadamente el funcionamiento de la lengua y de las significaciones en el seno de los Discursos Literarios. La historiografía hace lo propio en su ámbito disciplinar. El discurso literario tiene la potestad de la extravagancia y de la transgresión frente a la movilidad permanente de las formas de los enunciados. Infringir reglas es una virtud de la imaginación y de la sensibilidad del artista para potenciar su perspectiva expresiva, de sentido y de significación. La escritura, tanto la del historiador como la del literato, es un sistema semiótico visual, espacial y plurivalente porque evoca referencias mediatas e inmediatas, por mucho que se trabaje con el rigor de la gramaticalidad. Las obras que no circulan y que no son leídas por la intervención de la censura o por otro tipo de impedimentos no alcanzan reconocimiento ni realización estética; solo a través de la lectura las obras devienen en la conciencia de los lectores como objeto estético y hecho histórico; es su historicidad la que conecta con los demás fenómenos narrativos, históricos y culturales. Lo que un investigador y escritor pretende expresar, decir o comunicar en su obra es aquello que está en el horizonte de comprensión e interpretación de los lectores cuando leen. Pienso que la atracción y pasión por la lectura, en gran parte, está determinada por la imaginación.

El encuentro entre la literatura y la historia no es fusión e hibridación de géneros; por el contrario, ocupando ambas escenarios narrativos diferentes, se completan y amplían su radio de acción en el intento de buscar el sentido allí donde la condición humana requiere de la suma de lenguajes para potenciar la conciencia. Preguntémosnos cuál es la separación entre historia y literatura. El historiador Carlos León plantea que desde Tucídides y sus *Guerras del Peloponeso* (enfrentadas por el mundo griego entre 431 y 404 a. de C), la historia ha sido concebida como literatura por su inclinación a la ficción y por el privilegio mítico, simbólico e imaginativo de las obras literarias. ¿El concepto de naturalismo, concebido por Emilio Zola en su ensayo sobre la novela experimental⁶, pertenece más a la estética que a la historia? Ambas cristalizan, despejan la profundidad del horizonte, develan algo que subyace en la memoria, con la diferencia que la literatura tiene la misión de transfigurar poéticamente la realidad. La historia es necesaria para contextualizar las obras literarias y hacerlas más comprensibles. La literatura facilita el conocimiento del hombre

⁶ Zola, E. (1880). *La novela experimental*. Santiago: Editorial Nascimento.

y de la vida, completa los datos proporcionados por la historia; sus formas permiten que los mensajes emerjan a la superficie con la elocuencia de la realidad. Como posibilidad de indagación, ningún discurso se agota en sí mismo porque el horizonte hermenéutico opera en todas las direcciones. El historiador Carlos Mayo considera que el Discurso Literario y el Texto Narrativo están limitados por el lenguaje escrito, que ambos narran y cuentan historias (Borges), que recordar es imaginar el pasado, que las fuentes son vestigios fragmentarios y mudos, los únicos elementos seguros para ser interpretados. El literato inventa sus personajes y el historiador inventa versiones del pasado. Los límites son sutiles, la imaginación de ambos crea y recrea... Del mismo modo que los acontecimientos nunca son idénticos, la literatura no repite ni enseña nada específico; en lo fundamental pregunta, intenta hacerse realidad en el tinglado del tiempo, en el vivir y en las intuiciones sobre el porvenir. Mientras la memoria construye, la literatura se hace lenguaje en la memoria, desacraliza las dudosas verdades oficiales. En alguna parte hay que fijar lo que no conviene olvidar. "Con la libertad que le confiere el arte, el novelista puede repletar aquellos vacíos que ha dejado la historia (...) Cada generación regresa al pasado aprovisionada de una nueva visión. Ninguna cosa es como es, sino como se la rememora"⁷. Bertolt Brecht no solo cuestiona el formalismo, sino también el naturalismo considerado una forma de realismo esquemático y mecanicista. Para este dramaturgo, el concepto de realismo es inseparable de lo popular, del pueblo que hace historia, que cambia el mundo, que vive, trabaja y asume la dialéctica de la vida cotidiana. Enlazado a la tradición...

... nuestro concepto de realismo tiene que ser amplio y político, soberano frente a los convencionalismos. Realista significa aquello que descubre el complejo causal social, desenmascara los puntos de vista dominantes como los puntos de vista de los que son dominados, escribe desde el punto de vista de la clase que dispone de las más amplias soluciones para las dificultades más apremiantes en que se halla la sociedad humana, acentúa el momento del desarrollo, posibilita lo concreto y la abstracción⁸.

⁷ Valdano, J. (2013). Historia, novela y novela histórica. III Congreso de Ciencias, Tecnologías y Culturas, USACH.

⁸ Brecht, B. (1973). *El compromiso en literatura y arte* (p. 237). Ediciones Península.

Problema del lenguaje y lenguaje del problema

“La obra es un hecho estético que se basta a sí mismo”.

Cortázar

Los países son comunidades imaginadas cuyo discurso mítico y simbólico se sitúa y da cuenta de un territorio, de una acumulación de discursos culturales que se cruzan, fusionan y operan como espacios de plasmación de las identidades del conjunto de los sujetos sociales integrados o marginados y de las prácticas laborales que condicionan los modos de vivir en el contexto de aquello que se define como “comunidad nacional”. En este gran espacio narrativo surge la pregunta sobre “el problema del lenguaje y el lenguaje del problema”. En ambos casos la semántica es compleja. “El problema del lenguaje” es una cuestión de carácter abstracto; en cambio, “el lenguaje del problema” es de carácter empírico.

“El problema del lenguaje” involucra preguntas como qué se entiende por arte, por literatura (poesía, antipoesía, novela y demás géneros en permanente individuación y metamorfosis), cuál es la función de la literatura y qué opción crítica más adecuada se debe adoptar para profundizar en la comprensión e interpretación de los fenómenos que, desde la estética de la palabra o de los mundos ficticios imaginados por narradores y hablantes, cristaliza de mejor forma las relaciones dialécticas que se establecen entre lenguaje y realidad. Por su parte, “el lenguaje del problema” nos plantea la reflexión sobre el lugar de la crítica, sobre opciones epistémicas y estéticas, y sobre la pregunta del arte y de la poesía como conocimiento de y en la realidad referida y apropiada como bien epistemológico para situarnos en los imaginarios histórico-culturales.

Respecto a la tradición y al (in)consciente colectivo: en particular, este último nunca desaparece, aunque la memoria de los pueblos no haya sido educada en el ejercicio crítico cotidiano. Desde este referente, la historia suele asimilarse al relato de un cuento casi infantil que marca la memoria y envejece a los adultos, pero que no se entierra con los muertos. De ahí que el relato de la historia se preste para muchas ironías y el discurso literario se valide como una forma de expresión compleja que es capaz de dialogar, recrear y hasta anticipar la “historia verdadera” desde la perspectiva o mirada del arte.

Para Karel Kosik, “la realidad es la unidad del fenómeno con la esencia” ¿Cómo llegar a su comprensión?: a través de la conciencia crítica y comportándose como seres prácticos. El hombre quiere vivir y realizar su autenticidad, pero cómo hacerlo en un mundo que no es auténtico, cómo ser libre en un mundo donde las libertades están conculcadas. Para Kosik...

... toda obra de arte muestra un doble carácter en indisoluble unidad: es expresión de la realidad, pero, simultáneamente, crea la realidad, una realidad que no existe fuera de la obra o antes de la obra, sino precisamente solo en la obra (...) La obra de arte expresa el mundo en cuanto lo crea. Y crea el mundo en cuanto que revela la verdad de la realidad, en cuanto que la realidad se expresa en la obra artística. En la obra de arte la realidad le habla al hombre⁹.

Un ejemplo de este doble carácter en indisoluble unidad es la obra *Canto General* (1950), de Pablo Neruda, por su contenido histórico-social, el cual prueba que la historia y la poesía no han dejado de relacionarse en el tiempo. La realidad de estos poemas es un hecho político-social de todo un continente. La historia del pueblo latinoamericano se recrea en versos. Mito, crónica, épica, epopeya y utopía se cruzan en la voz de un hablante lírico que declara su modestia en el poema introductorio “Yo estoy aquí para contar la historia”. En los poemas “Alturas de Macchu-Picchu” se denuncian en retrospectiva, desde el mundo prehispánico, las injusticias que se siguen cometiendo en el presente neocolonial a cientos de años de transcurrido el (des)encuentro con el Imperio español y otros. Un gran canto de regreso a los orígenes, que se sigue escuchando en el murmullo del río Wilcamayo, en las alturas de los Andes peruanos. El “yo” del hablante lírico abre sus brazos y termina siendo acogido por la solidaridad.

Iván Jablonka, en su tesis, le otorga a la historia una suerte de protagonismo, como si debiera ser considerada “literatura contemporánea”. A pesar de su acucioso y extenso razonamiento, el cúmulo de citas a pie de página y de notas tiende a generar un espejismo sobre el propósito principal de su libro¹⁰: ¿por qué sus disquisiciones son un manifiesto por las ciencias sociales? ¿Cuál sería aquí la función de este manifiesto? De todas maneras, es un libro atractivo que abre nuevas reflexiones sobre el problema del lenguaje en este extenso territorio verbal, cuyas fronteras nunca estarán separadas por

⁹ Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto* (pp. 143 y 147). México: Editorial Grijalbo.

¹⁰ Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea, manifiesto por las ciencias sociales* (p. 348). Editorial F. C. E.

muros insalvables. Aceptando el supuesto de que la historia no es ficción, de que la sociología no es historia y de que la antropología no es exotismo, ¿en qué medida la literatura potencia, amplía y profundiza en las indagaciones de estas disciplinas, especialmente cuando se trata de la historia social y de las reflexiones sobre la identidad? Desde lo literario, ¿se puede hacer un corte o una escisión entre lo real y la realidad como percepciones opuestas de lo objetivo y lo subjetivo? ¿Sería concebible un mundo, o realidades sociales, sin expresiones artísticas, musicales y menos literarias? ¿A la literatura le interesa más preguntar que explicar lo real o son los lectores quienes buscan esa respuesta sumergidos en la realidad como lenguaje? ¿El conjunto de estas preguntas se podrían reducir a la cuestión del método como algo más determinante que la escritura misma? Me parece que es una exageración señalar que “como todo texto es autorreferencial, la única diferencia entre la novela y la historia está en los efectos retóricos de esta, los argumentos de autoridad con que se adorna”¹¹. Desde el punto de vista del “giro lingüístico” que comienza a batirse en retirada, Jablonka pareciera aceptar varias definiciones de historia en su función de comprensión de las conductas humanas; entre ellas, “espejo de la vida humana” (La Ponpelinère), “una narración continua de cosas verdaderas, grandes y públicas” (Le Moyne), “lo que ha sucedido entre los hombres” (Leibniz), “el relato de los hechos tomados por verdaderos” (Voltaire), “la realidad pasada” (Beard), “la ciencia del pasado, la ciencia del presente” (Lefevre)”, etc.¹²

Del vínculo de la literatura con la política

Al abordar el trabajo de recepción de los Discursos Literarios y de los Textos Narrativos, y de cualquier otro tipo de registros cuya base sea la palabra, no es posible abandonar la tarea hermenéutica de la comprensión, la interpretación y el análisis que nos precise las intenciones y el sentido que se desprende del diálogo con las obras. “Lo político-social hace del lenguaje el instrumento esencial para crear al hombre en tanto que ser-con-otros”¹³. La relación del lenguaje con la política se entiende en la perspectiva del uso propio y manifiesto de los actores políticos en efectivo intercambio comunicativo. Si la inclinación al trabajo y la posesión del lenguaje son parte del fundamento distintivo de los seres humanos, desde Aristóteles sabemos que el hombre es un animal

¹¹ *Op. cit.*, p. 114.

¹² *Op. cit.*, p. 138.

¹³ Coseriu, E. & Loureda, Ó. (2006). *Lenguaje y discurso* (p. 13). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (Eunasa).

político que habla. La política tiene que ver con una teoría del Estado y es condición para orientar y administrar el poder sin menoscabar ni, mucho menos, promover la desigualdad de derechos y el olvido de los deberes para con los demás. Una de las funciones importantes del lenguaje, que lo hace efectivo, tiene que ver simultáneamente con la activación de la conciencia individual y la interacción social como apreciación de lo evocado, como expresión de actitudes frente a cosas e instituciones y como manifestación de creencias, sentires e ideologías. En la época de nuestra vulgata planetaria, el léxico en forma recurrente está relevando palabras como democracia, liberalismo, dictaduras, socialismo, progreso, barbarie, imperialismo, constitución, partido, revolución, político, parlamento, ideología, civilización, etc.

Desde el punto de vista procedimental, en la sociedad contemporánea el lenguaje político suele utilizarse demagógicamente con la finalidad de ocultar, más que para manifestar el pensamiento en su función primordial. Es posible afirmar que en las obras de Shakespeare hay un modelo de discurso político, a través de la estética de su teatro, de alcance emocional, descriptivo y documental sobre la sociedad de su tiempo. Entre las cualidades de lenguaje dramático están la alteridad y la manifestación de “ser-con-otro”; en esta ecuación es la conciencia la que interpreta la condición humana en sociedad, virtualmente conflictiva, histórica, polémica y hasta transgresora. Cada escritor posee su lengua, es decir, su estilo, su identidad, su visión de mundo, su libertad de expresión, la hondura simbólica y metafórica de sus percepciones socio-históricas. En efecto, lo político del escritor reside en su lenguaje, en su memoria, en el modo particular de haber vivido en la tradición de su barrio, de su pueblo o de su país: en qué silabario aprendió a leer, en cuáles aparecieron sus amigos de infancia y desde qué discursos ideológicos fue decantando su percepción de la realidad. Es en estas vivencias, donde se asienta su responsabilidad y compromiso, su obra como anuncio y denuncia, el horizonte y alcance de su conciencia crítica.

Dominar, hablar y escribir un lenguaje para la literatura es alcanzar un estadio lingüístico superior, en el que el uso de la palabra autónoma y creativa se convierte en acto político solidario. Las buenas obras literarias no imponen, abren ventanas a la deliberación que pregunta, a la introspección y al análisis de la situación de cada cual en su mundo real. Las buenas obras se constituyen en la palabra liberadora que interpela, emociona y piensa. Un caso ilustrativo de este aserto en la narrativa contemporánea es la novela de tesis de Milan Kundera *La insoportable levedad del ser* (1985), en la cual el autor se incorpora

como narrador testigo de los hechos acaecidos a fines de la década de los 60, durante la invasión a Checoslovaquia (primavera de Praga), y reflexiona sobre la peripecia socio-histórica y política de los praguenses, embargados en un conflicto existencial cuya trama está cruzada por el compromiso patriótico nacionalista y las preguntas, conductas y adhesiones a determinadas ideologías de la época: comunismo soviético versus capitalismo occidental en la antesala de la Guerra Fría. Es interesante consignar el concepto de novela que el autor-narrador expone en la página 227 de la edición de la Editorial Tusquets: “La novela no es una confesión del autor, sino una investigación sobre lo que es la vida humana dentro de la trampa en que se ha convertido el mundo”. En esta experiencia narrada, “la trampa” es la situación histórica que bloquea la realización de los seres humanos y lo que hace que el narrador esté convencido de la validez de su denuncia porque está diciendo algo esencial. Desde el punto de vista de los géneros referenciales, especialmente los que contienen aspectos testimoniales, lo factual y ficcional son estratos complementarios que potencian el sentido de las obras, elementos sustantivos de su estructura lingüística y perspectiva témporo-espacial.

Antes y después de Julio Cortázar

Me parece que un caso ilustrativo de la relación política-literatura entre los escritores latinoamericanos contemporáneos (a riesgo de omitir los nombres de muchísimos de ellos) es Julio Cortázar (1914-1984). Su dilema fue cómo escribir desde su opción realista-fantástica sobre lo real y cómo el gorilismo argentino lo afectó y lo llevó al exilio. Para decir lo político, primero se ocupó de la literatura y, desde esa perspectiva, consolidó la autonomía y la responsabilidad de su discurso. Como bien lo afirma el Dr. Andrés Avellaneda:

Desde este recuento necesariamente incompleto y seguramente injusto vuelvo a preguntar: ¿Cortázar, ocaso? ¿Cortázar (como dejó escapar risueña y maliciosamente Aira) “un mal Borges, o [un Borges] mediano”? (Alfieri). Postulo aquí otro Cortázar: el que ayudó a armar la casa escrituraria que habitamos los argentinos, pero uniendo el imperativo ético de justicia a la combativa desconfianza sobre la estética realista. Un “mal Borges”, pero no como lo entiende Aira¹⁴.

¹⁴ Avellaneda, A. (2004). Política y literatura: antes y después de Cortázar. *CELEHIS*, año 13, (16), 30.

En 1980, Julio Cortázar acepta ir a Estados Unidos a impartir clases en la Universidad de Berkeley sobre su experiencia de escritor y sobre la génesis de su obra. Es el escritor basado en la oralidad transcrita fielmente en el papel¹⁵. En sus explicaciones sobre los caminos que transitó como escritor, reconoce las siguientes etapas: 1) Estética (escribir bien, con estilo). 2) Metafísica (las preguntas ontológicas). 3) Histórica (la política realista); sin saber muy bien por qué lo hacía.

La novela es ese gran combate que libra el escritor consigo mismo porque hay en ella todo un mundo (p. 20); (...) a través de la lectura de sus libros, se verá cómo se pasa del culto de la literatura al culto de la literatura como indignación del destino humano y luego a la literatura como una de las muchas formas de participación en los procesos históricos que a cada uno de nosotros nos concierne en su país (p. 24).

Para saber qué es la literatura hay solo aproximaciones. La novela, dice, es una obra abierta; en cambio el cuento, es un orden cerrado en el lenguaje de Umberto Eco; la analogía podría ser esta: la fotografía es al cuento como el cine es a una novela.

Respecto al compromiso, manifiesta que el escritor debe colaborar en la revolución desde su escritura hacia la sociedad, entregando el máximo de información intelectual y psíquica. El escritor debe escribir lo que su conciencia y dignidad le indiquen. Piensa que la literatura, para transmitir dilemas políticos y el desasosiego humano frente al poder, se vale de las estrategias verbales propias de sus recursos estilísticos; incluso la literatura fantástica y divertida basada en la “gravedad del juego” está en condiciones de expresar en profundidad lo que se lee en *Historia de cronopios y de famas* (1971). El futuro es un presente que descoloca, que se vive como algo incierto que podría suceder, algo que todavía no es pero que será y que no se puede impedir. Conjuntamente considera que es muy respetable escribir con espíritu realista y científico. A propósito del cuento “La noche boca arriba” (1956), declara haber sentido que tuvo la sensación de haber estado asistido por un médium, que había algo o alguien que le dictaba lo que estaba escribiendo. Por esta y otras experiencias viene a definir la literatura “como una especie de arte combinatoria en la que entra la fantasía, la imaginación, la verdad, la mentira, cualquier postulado, cualquier teoría, cualquier combinación posible” (p. 69). Ante las primeras vivencias que dieron origen al cuento *La autopista del sur* (1966), manifiesta que al momento

¹⁵ En adelante, las citas textuales corresponden al libro *Julio Cortázar, clases de literatura*.

de vivir la experiencia en la carretera atascada, realidad y ficción no tienen diferencias en las conductas reales de quienes viajan en los automóviles y comienzan a compartir la gran espera tras el gran taco producido. La fantasía y la inteligencia racional son simultáneas en el acto de escribir: no es posible hacer distinciones demasiado claras. Esto enseña que nunca hay que perder de vista la importancia del lenguaje ni el nivel crítico sobre él. Para contar qué es América Latina no hay que olvidarse de la importancia de la fantasía: lo imaginario, lo fantástico, lo imaginable permite ingresar a las esferas de lo real. A propósito de las oscuras circunstancias en que murió el poeta Roque Dalton (1935-1975) en El Salvador, Julio Cortázar escribe el cuento “Apocalipsis de Solentiname” (1976). Dice que Dalton nunca separó al poeta del luchador, al novelista del combatiente; su vida fue una serie de persecuciones, prisiones, exilios, fugas y retornos. Recuerda que Dalton dejó una novela de título irónico: *Pobrecito poeta que era yo* (1975). El problema de la violencia es difícil de resolver, aunque a veces esté justificada por el grotesco ejercicio de los poderes fácticos, de grupos y clases, que transforman en práctica habitual el despojo de los bienes comunes que pertenecen a la humanidad. En este contexto, Julio Cortázar se pregunta qué es la realidad y les pregunta a los estudiantes ¿Sabe alguien? Es posible que la respuesta esté en el realismo fantástico: ¿acaso la filosofía no sigue planteándose el problema de la realidad? No hay soluciones o las que hay son ingenuas. En literatura hay otras formas de realismo: “se ha hablado de realismo mágico, del cual García Márquez es el maestro insuperable en América Latina; se ha hablado de realismo maravilloso, que sería una variante del realismo mágico” (p. 122). Tal vez la respuesta está para Cortázar, de acuerdo con los realismos ya enunciados, “en el realismo simbólico, entendiendo por este el que aparece en obras que tienen un tema y un desarrollo que el lector puede captar como real sin que se dé cuenta, avanzando por una realidad más profunda y difícil de captar” (p. 122). Por ejemplo, el realismo simbólico de Kafka en la novela *El proceso* (1925) o en el cuento *En la colonia penitenciaria* (1919). Cortázar declara que su cuento “Con legítimo orgullo” (1967) (incluido en *La vuelta al día en ochenta mundos*, 1967) posee esa marca estético-kafkiana. El modo de tratar el tema, la anécdota al incorporar la realidad, introduce la denuncia. Es la manera de incorporar las desapariciones de personas en América Latina, cuyas sociedades de sepulcros blanqueados viven en las apariencias. Los desaparecidos se convierten en “entidades”, dejan de ser “identidades ciudadanas” y, de esta manera, el gorilaje civil-militar elude sus fechorías. El recurso de la sátira es importante porque desacraliza. Lo cómico termina en chiste, pero el verdadero humor transgrede lo establecido. La única manera que el lenguaje nos engañe, dice Cortázar, es escribir o hablar pensando por uno mismo para dialogar o discutir con el mundo.

Al plantearse la convergencia entre la literatura y la historia...

... se trata de crear un libro en que los elementos, la verdad factual, lo que está sucediendo, lo que sabemos que está sucediendo, y lo que podemos inventar, se articulen de una manera armoniosa y que la realidad no salga perdiendo y la ficción, tampoco (p. 238).

Para Julio Cortázar, la historia no se puede superponer a lo literario; la realidad para él es lo que es o debe ser, del modo que se cristaliza en *El Libro de Manuel* (1973); aquí se aprecia cómo un escritor puede ayudar a la liberación de nuestros pueblos. De este modo, la literatura y la realidad son la misma cosa; su fusión no se consigue en ningún otro uso del lenguaje. El caso de Heberto Padilla en la Cuba fidelista se puede explicar a través de la crítica, pero, más precisamente, a través de la policrítica¹⁶, es decir, de la relación de la poesía con la política; aquella que es absolutamente distinta de la crítica académica, la cual responde y se respalda casi exclusivamente en teorías que vienen, generalmente, desde fuera del acto mismo de la invención literaria, de la experiencia y vivencias intrínsecas y enigmáticas del escritor. En la actualidad, en la mayoría de los centros de estudio universitarios se forman muchos técnicos en literatura (invadidos por el giro lingüístico) y no observadores inmersos en los horizontes y abismos de los creadores.

En el apéndice de la obra que ha servido para ilustrar la relación literatura, historia y política, Cortázar se refiere directamente a la relación más estrecha de la política con la literatura. Lo hace desde su acción intelectual inserto en la historia y declarando su compromiso con las grandes causas por reivindicar a la humanidad. A lo que “algunos llaman compromiso y otros llaman ideología”, afirma, “yo prefiero llamar responsabilidad frente a nuestros pueblos” (p. 280). La literatura latinoamericana habla de lo nuestro y nació para hacer preguntas; es una especie de inventario de los conflictos históricos y geopolíticos, y a través de ella se explora lo que ocurre y se indaga en sus causas. Si la política ha dejado de ser algo exclusivo de los políticos partidarios, la “literatura se ha constituido en un factor histórico, una fuerza social (...) La literatura más literaria es más histórica y más operante. En estas convergencias no hay que sacrificar la verdad a la belleza ni la belleza a la verdad” (p. 297).

¹⁶ Uso este vocablo en dos sentidos a partir de los diversos atributos y funciones que tiene en el ámbito de la teoría literaria: como crítica abierta y receptiva del estudioso de la literatura ante las diversas variables y factores que se deben considerar al momento de valorar la dimensión estética y temática de la obra, y como la percepción del ciudadano escritor que se traduce en sus objetos estéticos para configurar sus ideas y pensamientos sobre lo real en la realidad.

“La iluminación profana”

Nos hemos preguntado esto: ¿qué hace que una obra sea literaria, otra histórica y que ambas no eludan la política? ¿Qué busca el lector o la lectora en una obra de ficción? ¿Algo aparte de que el narrador sea entretenido? ¿Algo más que el narrador sea entretenido para expresar lo que dice? ¿Cuál es el alcance de la “iluminación profana” (Walter Benjamin) que nos prodiga la literatura? Las respuestas a estas preguntas deberían responderse desde la teoría y la crítica de la literatura, desde las ciencias sociales (sociología) y, especialmente, desde la experiencia estética que demanda un tipo de lector, cuya conciencia y sensibilidad son capaces de cuestionar su situación en el mundo y estar permanentemente revisando su perspectiva sobre el “aquí y el ahora” en la dialéctica de su espacio cultural y de su tiempo histórico. Es posible que haya lectores que no se las plantean, a los que solo les interesa “pertener”, “vivir”, “habitar” e “interiorizarse” en la noosfera de un poema, de una novela o de una obra dramática, ilustrarse sobre los cambios sociales y el pasado o simplemente para “entretenerse” en las inagotables conversaciones que la necesidad del diálogo político pone en controversia: visiones de mundo, aspiraciones del sentir ciudadano, reclamos de los espacios para ejercer la soberanía y resistir al vasallaje y a las manipulaciones del poder, sea en los territorios de la democracia o de las dictaduras.

América Latina, desde que se desprendió del yugo colonial, ha sido un espacio político y social que ha luchado por su autonomía y liberación buscando intervenir con las herramientas del anarquismo, el liberalismo, y durante el siglo XX, con la emancipación popular a caballo en las nuevas explicaciones sobre la dependencia económica, el socialismo utópico, el socialcristianismo capitalista, el marxismo y el mesianismo civil-militar, hasta ensayar apuestas nacionalistas y revolucionarias continentales como la mexicana o la cubana de Fidel Castro y el frustrado intento antiimperialista, de la década de los 70, de la Unidad Popular de Salvador Allende. Los artistas han experimentado con el romanticismo, el naturalismo, el simbolismo, el modernismo, los diversos realismos (desde el mágico hasta el espantoso), la antropofagia, el existencialismo y las antipoéticas, etc. Por otra parte, no cabe duda de que las vanguardias literarias latinoamericanas de la década de los 20 en adelante han dejado en la conciencia de artistas e intelectuales la impronta más profunda por su trilateralidad en los ámbitos de la estética, la ética y la política. Durante el siglo XX, la literatura latinoamericana alcanzó su estadio de madurez y sus apuestas estilísticas y temáticas fraguaron lo que la acción política de los Estados no ha

conseguido en términos de integración continental y de procesos democráticos, con arreglo a sus tradiciones indígenas. Un caso excepcional es la obra de Vicente Huidobro, quien no solo instaló el horizonte del creacionismo, sino que, como lo señaló Volodia Teitelboim, “a través de su poesía fue capaz de instalar la libertad en el cerebro”.

Cualquier país de América Latina que haya vivido o esté viviendo este proceso de madurez literaria y de periodismo estético, en la actualidad está en condiciones de hacer un balance sobre cómo concluyó el siglo XX y cómo se adentra hacia el XXI en el contexto de otras condiciones de dependencia, de la crisis ecológica que amenaza la sustentación del planeta y del augurio del colapso del capitalismo. La serie enciclopédica de la Biblioteca Ayacucho ya constituye un esfuerzo notable. En Chile, desde la narrativa de la novela, el balance ya se ha iniciado. El investigador Grínor Rojo fija su atención sobre qué y cómo se ha escrito y leído desde la dictadura de Pinochet en adelante (esta atención puede ser válida para cualquier otra literatura nacional). En los volúmenes I y II¹⁷ analiza un corpus de 179 novelas, de las cuales selecciona 34 para lo que considera el canon de la novela chilena de la dictadura y de la postdictadura (todas poseen una fuerte carga política e ideológica). Rojo aporta, además, opciones de crítica literaria y teoría para explicar la función y el sentido de un tipo de narrativa cuyos motivos recurrentes no pueden omitir el contexto de la dictadura y de las llamadas etapas de transición a la democracia. Al final del volumen I de la obra citada se incluye un “Epílogo sobre teoría”, en el que inicia, entre otras, con la pregunta por el concepto estético con que ha operado para fundamentar la expresión “novelas de la dictadura y de la postdictadura chilena”. En cierto sentido, la narrativa aludida es “registro”, “invención” y “texto político”: ¿género híbrido, género referencial? ¿Literatura postautónoma, mezcla de ficción y de realidad como la califica Josefina Ludmer? En cualquier caso, son relatos que comunican la ignominia de una oscura experiencia histórica regida por la dictadura. El investigador “cree en el potencial que tiene la gran obra de arte para abastecernos con un conocimiento verdadero acerca del hombre y del mundo y para hacernos, a consecuencia de ello, mejores”¹⁸. En medio de este panorama, Rojo nos recuerda la importancia de las

¹⁷ *Las novelas de la dictadura y la postdictadura chilena. ¿Qué y cómo leer?* (vol. I); *Diez ensayos críticos*, (vol. II) (Editorial Lom, 2016), y otros trabajos como *Clásicos latinoamericanos para una lectura del canon* (vol. I); *Clásicos latinoamericanos para una relectura del canon* (vol. II) (Editorial Lom, 2011); y *De las más altas cumbres, teoría crítica latinoamericana moderna (1876-2006)* (Editorial Lom, 2012).

¹⁸ *Las novelas de la dictadura y la postdictadura chilena. ¿Qué y cómo leer?* (vol. I).

interpretaciones de Walter Benjamin en el breve ensayo crítico “El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea” (1929)¹⁹. Entre otras funciones, la auténtica literatura no puede separarse de la situación histórica y política, y, desde ahí, los creadores aportan en sus textos una “iluminación profana”, absolutamente diferente a la iluminación mística o religiosa. La literatura verdadera no es resultado de remilgos psicológicos, apologías ideológicas circunstanciales ni de percepción paradisiaca a base de la ingesta de estupefacientes. La “iluminación profana”, que comparte el lector como efecto de la unidad indivisible de forma y contenido, es la respuesta que aporta la obra de ficción, en su contexto, a lo que se está buscando: la correspondencia entre lenguajes, vivencias, emociones y controversias, donde la condición humana no deja de cuestionar a los lectores. Beatriz Sarlo explica “Iluminación profana” como una fórmula que muestra...

*... el trabajo poético de la imagen, la unión de elementos aparentemente lejanos, cuyo encuentro produce una revelación y un impulso de reconversión del tiempo histórico. La iluminación profana capta la existencia de algo no visto antes: es la potencialidad del conocimiento de lo estético. La condensación formal y semántica de la imagen produce un saber que es social pero que solo lo es a través de lo artístico. Y este saber pone en movimiento un impulso revolucionario, de redención del pasado en el presente*²⁰.

La verdad del arte es distinta a la verdad de la ciencia, pero nunca incompatible. La literatura no representa nada, tampoco es reflejo de la realidad; por el contrario, y como he dicho más arriba, es descubrimiento, develamiento, cristalización, lenguaje de la realidad y realidad en el lenguaje. Lo que un autor declare que quiso comunicar no importa; lo determinante es la relación político-dialógica que establece con el lector, sus inferencias y analogías, cómo lo enriquece ese diálogo, en qué sentido lo asombra y lo conmueve al deslumbrarse con la perfección de su trabajo. El punto de vista político del escritor no necesita esconderse ni explicitarse en la trama de su obra: está presente en la intención última de la autonomía verbal del mundo que presenta, en el laberinto de sus pulsiones internas. La gracia del lenguaje humano, de la greda del artesano, del tosco mármol o de un tronco recogido en el bosque es que sirve para hacer arte. Recurriendo analógicamente a conceptos historiográficos de Walter Mignolo, la auténtica literatura latinoamericana ayuda a pensar

¹⁹ Benjamin, W. (1929). “El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea”. En *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I* (pp. 43-63). Editorial Taurus.

²⁰ Sarlo, B. (2000). *Siete ensayos sobre Walter Benjamin* (pp. 43-44). Editorial F. C. E.

decolonialmente, a entender que colonialidad y colonianismo son manifestaciones, espacios y momentos históricos distintos. Descolonizar la mirada es tomar distancia, desconectarse de la hegemonía euro-usa-céntrica. Es la misión actual de la “iluminación profana”: pensar y soñar simultáneamente en la reivindicación de la humanidad y de los ciudadanos de América Latina.

Conclusión

Estamos viviendo en la segunda década del esperado siglo XXI, pero al poco andar hemos comprobado que ya se desvanecieron la expectativa y la vigilia. A riesgo de parecer ridículo y obvio, algunos misericordiosos podrán pensar que es ocioso seguir reflexionando para justificar la conjunción e importancia cultural, política y económica de la literatura, de la historia y de ese espacio tan extenso, controvertido y recurrente en la vida de los pueblos que es la política.

Pienso que la humanidad de hoy está viviendo en el trance de la modernolatría global postmoderna, de signo ideológico diametralmente opuesto al que adoptaron las vanguardias literarias y artísticas de comienzos del siglo XX y al pesar existencial de los escritores e historiadores de la década de los 50. Al parecer estamos en la época tanática para la estética y la ética: el micrófono está hegemonizado por la voz de la pirotecnia y de los artificios académicos. Nietzsche, calificado, entre otros, como intelectual de la sospecha, anticipó la fecha de la muerte de Dios; Fukuyama, quien pretendió clausurar la dinámica de la historia, tituló su libro mortinato *El fin de la historia y el último hombre* (1992), refrendado por el anuncio de la guerra de las civilizaciones. Por su parte, tiempos antes, Roland Barthes anunció la muerte del lector y, por tanto, de la literatura; Lyotard, a través de *La condición postmoderna* (1986), se dedicó a sociologizar la muerte de los metarrelatos, en particular de la novela y la historia; la poesía comenzó a mermar su circulación y a perder espacios en la industria editorial porque ya no es una mercancía resistente para curar la derrota de la palabra frente a la imagen aluvional de la información virtual. La naturaleza, el planeta tierra, comienza a languidecer acorralado por la violencia medioambiental de la economía extractiva que le propina el proceso civilizador de la era del conocimiento y de la información en manos de intereses supranacionales. Impuesta la palabra del amo del “latifundio mediático”, pocos pueden pensar por sí mismos frente al control social que ejerce la lluvia de imágenes y de los escasos periódicos que circulan en papel.

Pero la literatura, el periodismo y, de modo especial, la historia novelada

nuevamente comienzan a decir lo que deben recordar a través de la premio Nobel 2015, la bielorrusa Svetlana Alexiévich, con *Las voces de Chernóbil* (1997), *La guerra no tiene nombre de mujer* (1985), *El fin del "Homo sovieticus"* (2013), *Los muchachos de zinc* (1990) y otras obras en las que narra la historia de los sentimientos: llantos, frío, hambre, miseria de un pueblo que no alcanzó a plasmar su utopía, y en las que destaca la valentía de las mujeres partisanas.

La literatura y la historia, en legendaria misión política y a pesar de todos estos anuncios, renuevan su voz en la conciencia poética de Svetlana y nos dicen que es posible recuperar la escritura para seguir anunciando y denunciando. Si la palabra nos provee de un pensar literario, la historia nos provee de un pensar conceptual complementario al anterior y del diálogo político, diverso, descentralizado, permanente y contingente para regenerar el humanismo, revisar los desajustes, desgastes y piezas obsoletas de la actual máquina antropocéntrica.

La pregunta "para qué se escribe" es tan remota como la literatura; Sartre resituó la pregunta cuando terminaba la Segunda Guerra Mundial y comenzaba a rodar el fantasma de la Guerra Fría. Lo que hace que una obra sea literaria es el privilegio de saber lo que dice, contar lo que habla y sentir los sucesos felices y trágicos de la humanidad. No obstante, en la ficción buscamos lo ignoto, saber por qué añoramos el lugar de nacimiento, en qué símbolos permanecemos y en cuáles huimos de la realidad. ¿Cómo leer?: las obras son complejas y siempre expresan más de lo que los autores se proponen decir. Los auditores y lectores no podemos ir más allá de los límites de la interpretación.

Referencias

- Avellaneda, A. (2004). Política y literatura: antes y después de Cortázar. *CELEHIS, Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 121-134.
- Bajtín, M. (Valentin Voloshinov) (1975). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Barthes, R. (1972). "El discurso de la historia". En *Estructuralismo y literatura*. España: Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y la historia*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

- Benjamin, W. (1929). "El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea". En *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I*. Editorial Taurus.
- Brecht, B. (1973). *El compromiso en literatura y arte*. España: Ediciones Península.
- Bloch, M. (1993). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Editorial F. C. E.
- Bosi, A. (2002). *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Burke, P. (2004). ¿Qué es la historia cultural? España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cortázar, J. (1970). *Viaje alrededor de una mesa*. Buenos Aires: Editorial Rayuela.
- Cortázar, J. (2013). *Clases de literatura. Berkeley, 1980*. Editorial Alfaguara/ Aguilar Chilena Ediciones.
- Coseriu, E. & Loureda, Ó. (2006). "Lenguaje y política". En *Lenguaje y discurso*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (Eunasa).
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fernández Santos, F. (1966). El arte y lo histórico-fundamental. *Revista Casa de las Américas*, año 6, 38, 30-57.
- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberoamérica.
- González, A. (2016). Octavio Paz y José Revueltas: dos respuestas al dilema política-literatura. *Revista México Interdisciplinario*, año 5, (10).
- Gortázar, A. (2014). Entrevista a Walter Mignolo: pensar como sudaca. *La Diaria*.
- Grützmacher, L. (2006). Las trampas del concepto: la nueva novela histórica y la retórica de la historiografía postoficial. Universidad de Varsovia. *Acta poética* n.º 27.
- Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea, manifiesto por las ciencias sociales*. Argentina, Editorial F. C. E.

- Jara, R. (1971). *El compromiso del escritor*. Chile: Ediciones UCV.
- Jurkevich, S. (1987). Julio Cortázar, al calor de tu sombra. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto, estudio sobre los problemas del hombre y del mundo. México: Editorial Grijalbo.
- León, M. (1993). Historia y literatura: un encuentro necesario. *Revista Mapocho de Humanidades y Ciencias Sociales*, (33), 139-156.
- Lipovetsky, G. & Senoy, J. (2015). La estetización del mundo, vivir en la época del capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lyotard, J. (1986). La condición postmoderna, informe sobre el saber. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mayo, C. (7 de julio de 1996). Historia y literatura. *Diario La Época*, p. 22.
- Maestro, J. G. & Inger, E. (2010). Contra los mitos y sofismas de las “teorías literarias” postmodernas (identidad, género, ideología, relativismo, americanocentrismo, minoría, otredad). España: Editorial Academia del Hispanismo.
- Olson, D. (1994). El mundo sobre el papel. Editorial Gedisa.
- Palchevich, M. & Rivera, A. (2014). Boletín de la CBN n.º 128: Literatura y política. Biblioteca del Congreso de la Nación. Argentina.
- Pavese, C. (12 de mayo de 1996). Del mito, del símbolo y de otras cosas. *Diario El Mercurio*, p. E25.
- Peña, S. (1997). El enigma de lo poético. Santiago: impreso en talleres de la Editorial Universitaria.
- Pizarro, A. (2014). Latinoamérica: el proceso literario (hacia una historia de la literatura latinoamericana; la literatura latinoamericana como proceso). Chile: RIL Editores y USACH.
- Rodríguez, O. (2005). Poesía e historia: a propósito del Canto general de Pablo Neruda (pp. 257-267). España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rojo, G. (2016). *Las novelas de la dictadura y la postdictadura chilena. ¿Qué leer?* Santiago: Editorial Lom.
- Sarlo, B. (2000). Siete ensayos sobre Walter Benjamin. Argentina: Editorial F. C. E.
- Scarpetta, G. (2015). El arte de la novela se apodera de la historia. *Diario Le Monde Diplomatique*.
- Subercaseaux, B., Botinelli, A., Sánchez, M. & Cuadra, P. (2015). Modernidad, modernización, modernismo y cultura. Documento de trabajo. Facultad de Filosofía y Humanidades, U. de Chile.
- Subercaseaux, B. (2008). Poder político, saber académico. *Revista A Contra Corriente*, 6(1), 76-92.
- Todorov, T. & Ducrot, O. (1972). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. España: Siglo XXI Editores.
- Trotsky, L. (1923). *Literatura y revolución*. Buenos Aires: Editorial El Yunque.
- Valdano, J. (2013). Historia, novela y novela histórica. *Congreso de Ciencias, Tecnologías y Culturas (Internacional del Conocimiento)*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Santiago de Chile.
- Vicuña, M. (2016). *Contingencia de Chile*. Santiago: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. España: Editorial Crítica.
- Vodicka, F. (1972). La historia literaria: sus problemas y tareas. *La Gaceta de Cuba*.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma, narrativa, discurso y representación histórica*. Argentina: Ediciones Paidós.
- White, H. (1992). Metahistoria (la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX). Argentina: Editorial F. C. E.
- Zemon, N. (2013). El historiador y los usos literarios. *Boletín Historia y Justicia*, (1).

Memoria y paz. Reconocimiento a la construcción social desde el maestro

Luz Amparo Sánchez Medina¹

amparo.sanchez@region.org.co

Introducción

Las *XV Jornadas* y el *III Congreso Internacional del Maestro Investigador* convocados por la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana se realizaron seis meses después de la firma del acuerdo definitivo de paz entre las Farc-EP y el Gobierno colombiano, hecho que tuvo lugar el 24 de noviembre de 2016 al cabo de seis años de negociación, dando así finalización a 53 años de conflicto armado, el cual en el ámbito internacional representa el de mayor duración en la región².

¹ Antropóloga, candidata a magíster en Filosofía del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia; coordinadora del programa Derecho a la Ciudad y al Territorio de la Corporación Región Medellín; investigadora del proyecto en marcha "Creando paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz", presentado a la convocatoria Proyectos de Investigación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación (740-2015).

² Según afirma Fisas (2015), "Por regiones, Colombia, con 50 años de conflicto, es el de más duración. Le siguen los asiáticos (25,4 años de existencia), los africanos (10,4 años), los de Oriente Medio (6 años) y los europeos (2,7 años de media, aunque 9,5 años si contamos el conflicto kurdo)" (p. 16).

En el presente contexto de transición e implementación del acuerdo de paz y del proceso de construcción hacia una paz duradera en Colombia se requiere de la participación de toda la sociedad y, muy particularmente, de la contribución consciente, reflexiva y crítica de los maestros y docentes, quienes son, finalmente, los agentes y artífices de las mediaciones requeridas para establecer vínculos entre las tradiciones civilizatorias de los pueblos y las contingencias inmediatas con las que el presente histórico se expresa, tal y como lo afirma la invitación de la Escuela de Educación y Pedagogía a este evento.

Son presupuestos básicos y constitutivos de partida los que siguen: el reconocimiento de la trascendencia histórica nacional e internacional del proceso de negociación del Gobierno nacional y las Farc-EP, dado el carácter degradado de la guerra, el sufrimiento producido a millones de víctimas y la magnitud de las pérdidas acumuladas durante más de cinco décadas; los beneficios verificables del proceso, el primero de ellos, el cese al fuego, que, a casi su primer año de vigencia, ha permitido que en la práctica el enfrentamiento entre las Farc y el Estado colombiano haya terminado, lo que ha evitado la pérdida de más vidas, de hombres y mujeres, tanto entre las filas de los combatientes como entre la población civil.

El Acuerdo Final es una ventana de oportunidad para emprender transformaciones democráticas en nuestro país. No obstante, asistimos a una paradoja. El conflicto armado conocido parece representar menos miedo que la paz, respecto de la cual se amplifican temores y resistencias, abriéndose un campo de antagonismos y demandas. Frente a esto, se aprecia conveniente situarse en el lugar, tiempo y circunstancias para comprender los nuevos sentidos, las nuevas preguntas y la resonancia de lo que puede significar hoy la contribución a un cambio social constructivo en Colombia. Aquí es pertinente precisar las diferencias e implicaciones de “hacer las paces” y del proceso de construcción de paz, la educación para la paz y la cultura de paz; es fundamental, además, entender la paz como un derecho y valor supremo de la humanidad, al cual la universidad y cada docente y maestro puede contribuir desde su espíritu investigativo y constructor de relaciones sociales en el entorno físico y social.

Para el efecto, esta reflexión se compone de tres núcleos. Primero, “entre hacer las paces y construir la paz”; segundo, “Redefiniciones necesarias para el camino de construcción de paz”; y, tercero, “nuestro lugar de actuación como agentes de paz”, partiendo del reconocimiento y uso de los recursos culturales disponibles.

La presente reflexión pretende hacer una visita a nuestro pasado inmediato de guerra, daños y pérdidas, para reafirmar el sentido de la paz, entendida en principio como ausencia de confrontación armada, la respectiva reparación y responsabilidad con las víctimas, la necesidad de concederles un lugar en la historia, así como de desentrañar y reconocer los recursos culturales de quienes se pusieron por encima de la violencia, aun en situaciones límite, demostrando la capacidad humana para imaginar y arriesgar acciones creativas con el fin de tejer, unir, dialogar, generar incertidumbre a la violencia y provocar puntos de inflexión para detener los ciclos repetitivos de violencia y favorecer la continuidad de la sociedad.

Una oportunidad, igualmente, para diferenciar el alcance de “hacer las paces” y el alcance de “construir la paz”, y para analizar sus respectivos desafíos y temporalidades, así como la importancia de redefinir las nociones de conflicto, mediación y cultura de paz, en la perspectiva de contribuir a la generación o fortalecimiento de esta desde el lugar de actuación cotidiana.

Entre hacer las paces y construir la paz

“Las paces son de las élites, construir la paz es una tarea de todos”; expresión de Rafael Grasa, pertinente aquí para hacer aún más notable el contraste entre la temporalidad, la lógica y los implicados del proceso de negociación, y la temporalidad, la lógica y los implicados en el proceso de construcción de paz.

Desde el 2012 se inició el proceso de conversaciones con las Farc-EP, y luego se conformó la mesa de diálogo de La Habana, proceso en el que ciertamente predominó el intercambio entre los delegados de los ejércitos en confrontación, diálogo por lo demás complejo, y en el que, como afirma Fisas, fue fundamental el momento en que los guerreros dieron señal de su convicción del camino de la paz.

Se pusieron sobre la mesa de negociación los puntos fundamentales, y termina la negociación sobre los puntos posibles de acuerdo, que en el caso específico corresponde a seis puntos:

1. Hacia un nuevo campo colombiano: reforma rural integral.
2. Participación política: apertura democrática para construir la paz.

3. Fin del Conflicto. 3.1 Acuerdo sobre cese al fuego y de hostilidades, bilateral y definitivo y dejación de las armas entre el Gobierno Nacional y las Farc-EP.
4. Solución al problema de las drogas ilícitas.
5. Acuerdo sobre las víctimas del conflicto: “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, incluyendo la “Jurisdicción Especial para la Paz”; y el compromiso sobre Derechos Humanos.
6. Implementación, verificación y refrendación (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016).

Para la diplomacia internacional, el Acuerdo del conflicto colombiano, firmado el 26 de septiembre de 2016 fue un signo de esperanza: “A grandes rasgos y según datos de 2015, dos de tres conflictos armados ya están en fase negociadora, lo que nos llena de esperanza y supone un reto enorme para lo que denominamos ‘diplomacias de paz’” (Fisas, 2015, p. 10).

Otro de los cambios culturales que puede florecer en las décadas venideras será el fin de los conflictos armados... Estamos, sin duda, en una época de tránsito hacia ese nuevo mundo. Y un indicador de este tránsito lo constituye el dato siguiente: de los conflictos finalizados en los últimos 40 años (59), 44 han sido finalizados mediante un acuerdo de paz (74,6%) y 11 con victoria militar (18,6%), lo que reafirma la vía de la negociación como el medio más óptimo de resolución de los conflictos. (Fisas, 2015, pp. 26-27)³.

Este Acuerdo, sin embargo, no fue el definitivo hasta el 24 de noviembre del mismo año, cuando fue firmado después de la incorporación de 56 de los 57 ejes temáticos y de los centenares de propuestas presentadas por los voceros del “no”, sin que se perdieran los asuntos esenciales contenidos en el Acuerdo del 26 de septiembre de la ciudad de Cartagena, pero sin duda, limitando el alcance de algunos de los temas lo que genera nuevos retos y desafíos para la construcción de una paz sostenible y duradera. Dicho ejercicio democrático, en todo caso, concedió mayor legitimidad al proceso de construcción de paz.

Para Lederach, lo más difícil no fue firmar el Acuerdo, lo más difícil será cumplirlo, pero como se ha visto en Colombia, su firma implicó un camino sinuoso y así mismo se prevé será el proceso de transición e implementación.

³ El caso colombiano es tratado a lo largo del texto citado; es particularmente ilustrativo el capítulo relacionado con los rasgos que permiten identificar el momento a partir del cual “los guerreros visualizan la paz”.

La construcción de paz tendrá una temporalidad mayor a la prevista, pues haciendo una lectura comparada, podría esperarse un tiempo de por lo menos quince años para la consolidación de las transformaciones sociales acordadas. La diferencia entre la firma del Acuerdo y la construcción de paz dependerá de la capacidad institucional para gestionar las expectativas; en todo caso, será un camino complejo que supone trabajar con los medios y largos tiempos.

La paz, además, se realizará en los territorios y no en La Habana:

La paz no se hace en La Habana. La paz la construye la gente en los territorios y para eso hay que fortalecer los mecanismos de participación para asegurar la efectividad de esa participación en la formulación de políticas y en la implementación de los acuerdos (Caracol Radio, 2016).

Según Fisas, por proceso de paz se entiende la consolidación de un esquema de negociación una vez definida la agenda temática, los procedimientos, el calendario y la facilitación. La negociación, por tanto, es una de las etapas del proceso de paz (2015, p. 40).

“Proceso de paz”, en realidad, no es otra cosa que un “proceso para finalizar con la violencia y la lucha armada”. La firma de un cese de hostilidades y la posterior firma de un acuerdo de paz no es más que el inicio de un verdadero “proceso de paz”, vinculado a una etapa denominada “rehabilitación posbélica” o “posconflicto armado”, siempre difícil, pero es cuando verdaderamente se tomarán las decisiones y se realizarán las políticas que, si tienen éxito, lograrán la superación de las otras violencias (estructurales y culturales), y que luego permitirán hablar con propiedad del “logro de la paz” (Fisas, 2015, p. 41).

Para Grasa (2016), de lo que se trata en términos estratégicos es de construir la paz, asunto que equivale a ocuparse activamente de tres tareas, tres R:

- » Resolver los problemas o incompatibilidades que dieron origen a las fases violentas y, en el caso colombiano, a la facilidad para su reproducción.
- » Reconstruir todo lo que se dañó en la fase de violencias, material e inmaterial.
- » Reconciliar a las personas y grupos sociales y comunitarios para que puedan volver a tener, o simplemente tener, proyectos que impliquen convivencia y futuro compartido. Aquí se entra a ocupar del derecho a la verdad, a la justicia, a las reparaciones y a la garantía de no repetición,

centrándose en las personas y las comunidades, especialmente en las víctimas, quienes, en conflictos como el colombiano, son de diferentes victimarios. En suma, supone entrar a fondo en lo que se conoce como transformación de los conflictos o construcción de paz estratégica, que implica hacer frente a requisitos, establecer prioridades y prepararse para lo imprevisto mediante el diseño de escenarios posibles (p. 9).

Aprueba Grasa que la menor complejidad, y la temporalidad más corta, corresponde a los objetivos vinculados con la reconstrucción; la mayor, a los relacionados con la reconciliación, que, en clave comparada, casi nunca se resuelven en una sola generación. No obstante, presume que la reconstrucción en el caso colombiano tendrá mayor complejidad por la persistencia del conflicto armado y por la cantidad de dimensiones tangibles y no tangibles dañadas como consecuencia directa de la larga confrontación y su diferencial impacto territorial.

Con respecto a la reconciliación, según el mismo autor, implica elaborar por consenso y aplicar políticas específicas, desde cambios institucionales hasta medidas de verdad, justicia y reparación; y también, llevar a cabo proyectos orientados a educar para la paz y a fomentar una cultura de paz. “No obstante, el objetivo último de la reconciliación, la garantía de no repetición, no depende solo de las actuaciones de reconciliación, sino de resultados indirectos, producto de los éxitos acumulados de la resolución y de la reconstrucción” (Grasa, 2016, p. 12).

Respecto a lo anterior, es importante apreciar el significado e implicaciones del punto 5 del Acuerdo, titulado “Víctimas: Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición” referido a las víctimas⁴. El prolongado conflicto armado en Colombia ha ocasionado un daño y un sufrimiento a la población sin igual en la historia. En reconocimiento de esta tragedia nacional se acordó que el resarcimiento a las víctimas debería estar en el centro de cualquier acuerdo y que la agenda para la terminación del conflicto debería incluir un punto sobre ellas.

Se acordó la creación de un Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No repetición, con el fin de lograr la mayor satisfacción posible de los derechos de las víctimas, asegurar la rendición de cuentas por lo ocurrido,

garantizar la seguridad jurídica de quienes participen en él y contribuir a garantizar la convivencia, la reconciliación y la No Repetición, y así asegurar la transición del conflicto armado hacia a la paz.

Se trata de un sistema compuesto por diferentes mecanismos y medidas, tanto judiciales como extrajudiciales, que idealmente deben ponerse en marcha de manera coordinada y simultánea.

Estos son:

- » La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.
- » La Unidad Especial para la Búsqueda de Personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado.
- » La Jurisdicción Especial para la Paz.
- » Medidas de reparación integral.
- » Garantías de No Repetición.

El Sistema Integral busca satisfacer, a través de los distintos mecanismos, los derechos de todas las víctimas del conflicto armado: víctimas de agentes del Estado, víctimas de las guerrillas y también víctimas de los grupos paramilitares. Para tal efecto, los distintos mecanismos buscan incentivar la colaboración de quienes tuvieron una participación directa o indirecta en el conflicto armado y cometieron delitos en el contexto y en razón de él (Caracol Radio, 2016).

Cifras para no olvidar

Se presentan aquí las cifras proporcionadas por los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la Unidad de Víctimas con distintos propósitos. En primer lugar, evidenciar la importancia de un acuerdo de paz en Colombia que le dé salida a un conflicto que ha dejado tantas víctimas y sufrimiento entre la población civil. En segundo lugar, mostrar una cifra aproximada de víctimas del sector educativo y, como con todas las demás víctimas, reconocer la importancia de traerlas a la memoria y concederles un lugar en la historia institucional y local en la que nos situamos.

⁴ Este punto fue acordado el 15 de diciembre de 2015.

En cuanto a las cifras

El número total de víctimas registradas es 8.131.269, por alguno o varios de los siguientes hechos victimizantes: desplazamiento forzado (79,8%), homicidio (11,3%), pérdida de bienes (1,9%), secuestro (1,2%), acto terrorista/atentado/combates (1,1%), amenaza (3,6%), delitos contra la libertad y la integridad sexual (0,2%), desaparición forzada (1,9%), otros (0,5 %).

Con respecto a los homicidios, en Colombia entre los años 1958 y 2012, el conflicto armado causó la muerte de 218.094 personas. El 19%, que equivale a 40.787 muertos, corresponde a combatientes y el 81%, que equivale a 177.307, corresponde a civiles.

El desplazamiento forzado es el hecho victimizante de mayor magnitud: 6.883.513 víctimas lo han padecido, lo que convierte a Colombia en el segundo país, después de Sudán, con mayor cantidad de personas en situación de desplazamiento forzado interno.

Es de especial importancia, en este caso, el número de asesinatos contra sindicalistas registrado entre 1999 y 2005, pues de 1.147 asesinatos cometidos en el mundo, 816 se cometieron en Colombia y 416 contra personas del sector educativo.

Más allá de la magnitud dada por las estadísticas, por la cantidad de hechos victimizantes y por la relación con las cifras de otros conflictos armados en el mundo, existen intangibles como la desconfianza generada en los territorios entre vecinos (paisanos, parientes), la desarticulación de las familias, el deterioro en el tejido social, la interrupción o pérdida definitiva de proyectos de vida individuales y sociales, la dignidad humillada y “el tiempo perdido”.

Una paradoja atraviesa nuestra historia reciente. A pesar de la magnitud de las pérdidas humanas y materiales, y del sufrimiento producido, una parte importante de la sociedad no se ha enterado de lo que ha sucedido, es indiferente o considera que el problema es exclusivamente de las víctimas. Tampoco abocamos la pregunta por el sentido de este acontecimiento histórico, de tal modo que entre a transformar nuestras mentalidades y a modificar nuestras prácticas sociales. Para Beatriz Restrepo (2011), “Nuestra razón instrumental y estratégica se conforma con preguntar: ¿Qué hacer? ¿Qué hacer con tantos muertos y desaparecidos, aparte de hacer de ellos escalofriante y vergonzosa estadística?”

(p. 34). Estas interpelaciones afloran a propósito de la manera como nuestra sociedad se muestra ante la violencia, revelando una cultura en la que priman la insolidaridad y una interpretación incapaz de leer las causas estructurales de la muerte de tantos colombianos y colombianas. Y la misma filósofa agrega:

Nosotros no hemos comprendido la fuerza política de la memoria del sufrimiento: hemos desperdiciado su potencial al reducir al ámbito de lo privado –del duelo personal– lo que debiera ser piedra de escándalo colectivo y de duelo público. Este concepto de público, que tan ajeno nos es, irrumpe aquí con mucha fuerza: el amor se hace política cuando el recuerdo privado del ser querido encuentra su plena satisfacción al acceder al ámbito de lo público y convertirse en exigencia de justicia en el presente y esperanza de justicia en el futuro [...] Ahora bien, esto supone apropiarnos de la muerte del otro, especialmente de las víctimas inocentes, asumiendo así el carácter no sólo individual, sino colectivo del morir humano: algo irreparable sucede cuando muere un miembro de una comunidad si es que hemos aprendido a valorar el ser humano en su común humanidad que compartimos, no sólo en sus ilusiones y esperanzas (p. 178), en su potencialidad laboral y su significación económica, criterios con los que con frecuencia, fríamente nos referimos a los muertos de nuestra violencia (p. 35).

Se pone al orden del día una cultura de la memoria que, al mantener vivo el recuerdo de tantos muertos víctimas de la violencia como acontecimiento histórico, permita replantear y modificar nuestras mentalidades y prácticas. Una memoria histórica reparadora, que a la manera como lo hace el Centro Nacional de Memoria Histórica, “propicia conversaciones difíciles con la esperanza de que a través de estos encuentros, el país decante las líneas rojas que no podemos volver a transgredir” (Wills, 2016, p. 9). Se dice, por ejemplo, de conversaciones con cargos de mandos que propiciaron el horror. La idea es hacer de estos escenarios...

[...] escuelas de aprendizaje sobre cómo tramitar las diferencias y antagonismos por la vía del debate y el diálogo argumentado, de las que emerja una “memoria histórica integradora”. El carácter integrador vendría no por representar un punto de vista homogéneo, unánime o de consenso, sino por reunir en una misma conversación a antiguos enemigos que, en estos espacios de la memoria, debaten como conciudadanos, sin arrasarse ni simbólicamente ni físicamente (Wills, 2016, p. 9).

Una memoria que igualmente nos permita reconocer que las víctimas y sectores de la sociedad, aun en medio del horror, recurrieron a gestos de solidaridad para ponerse a favor de la vida. Se trata de conocer, apropiarse y difundir en este proceso de construcción de paz actos tan ejemplares como los realizados por organizaciones y alianzas plasmados en el informe *Granada: Memorias de guerra, resistencia y reconstrucción* (CNMH, 2016); y así como esta, cientos de prácticas ejemplares en distintos escenarios de guerra en el país.

Cerca de Medellín, en el municipio de Granada, en el oriente antioqueño, se impusieron diferentes órdenes armados, confrontaciones entre estos, bombardeos, horas de terror en las calles del pueblo, y, en medio de ello, un repertorio de acciones reportadas en dicho informe. Desde rechazo pasivo, silencio hostil contra los diferentes órdenes armados, colaboración directa o indirecta con los mismos, movilizaciones en contra de la guerra, la reivindicación de la neutralidad de los civiles (articulada casi siempre con el escenario regional de paz) hasta acciones de resistencia cotidiana, colectiva y de denuncia.

Se destaca a continuación el comunicado del Comité Interinstitucional de Granada correspondiente al 28 de abril de 2001, en el cual se hace referencia al asesinato de civiles, entre estos, educadores, y al significado de tales hechos para la población:

El Comité Interinstitucional como vocero de la comunidad de Granada, ante los hechos luctuosos que se siguen presentando en nuestro muy querido pueblo, como son los asesinatos de personas civiles de gran significación por su enorme calidad humana y social: educadores, campesinos y trabajadores honrados, quienes han regado con su sangre los surcos de sus parcelas y colmado de dolor a toda la comunidad granadina, manifiesta su tristeza y pesar ante tan lamentables hechos.

*Por enésima vez e invocando la asistencia Divina, rogamos a los actores del conflicto armado que se respete a la población civil y su autonomía, pues acciones tan crueles y reprochables como **las matanzas** de El Ramal, Minitas, El Vergel y **del educador Frank Elías Pérez Martínez** solo crean desánimo, tristeza y generan desplazamientos, pobreza y miseria en estas comunidades tan queridas, en una palabra, frustran las esperanzas de quienes aún creemos en Granada y en las posibilidades de resurgir de las tragedias⁵ (CNMH, 2016, p. 175).*

⁵ La negrita y la cursiva de algunas palabras no son del texto original, sino resaltadas por la autora de este texto.

Tres años más tarde:

En el municipio de Granada y como es conocido en casi todos los municipios del Oriente de Antioquia, vienen operando grupos de autodefensas, quienes tienen su campo de acción, tanto en el área urbana como en la rural, llevando a cabo muertes selectivas en donde la comunidad campesina es la más afectada, [...] son esperados en el parque principal o en zonas aledañas y son abordados por integrantes de estos grupos armados al margen de la ley, siendo desaparecidos en forma forzosa en unos casos o causándoles la muerte en otros, o siendo amarrados y paseados por las calles del pueblo atemorizando a la comunidad, como pasó el día 24 de diciembre, sin que las autoridades intervinieran ante esta situación (CNMH, 2016, p. 176).

Como se puede ver, en el fragmento de esta carta del Comité Interinstitucional a la Defensoría del Pueblo se da cuenta de un hecho de terror, el cual una vez escrito y divulgado públicamente, seguramente significó un aliento de esperanza para las víctimas directas e indirectas, pues ya no quedaría en el olvido lo padecido, dada la manifestación por parte de los granadinos organizados en torno a la paz por aquellos años y posteriormente recopilado como memoria histórica.

Retomando los planteamientos de Restrepo, tendría que ser la sociedad toda, conociendo y reconociendo lo acontecido, la que concediera un lugar a las víctimas e hiciera memoria de los maestros asesinados, y de aquellos victimizados de diferentes formas; pero también de quienes indicaron allí caminos de respuesta, caminos que, por fortuna, quedaron impresos en el informe, lo que facilita su transmisión, reconocimiento y celebración por los gestos solidarios.

Tenemos aquí la simultaneidad de la memoria del sufrimiento, la humillación, la falta de protección de la población por parte del Estado y, en muchas ocasiones, la connivencia con los actores ilegales, pero también la memoria de las capacidades: en el caso del Comité Interinstitucional, de su capacidad para decir, para actuar, para responder solidariamente.

El Comité apeló a recursos culturales propios que dieron sentido y fuerza a su acción, según develan expresiones como “muy querido pueblo” o “comunidad granadina”, reflejo del sentido de pertenencia y de la fuerza particular de los vínculos de paisanaje, que en este caso, y como lo reporta la literatura sobre otros casos, han constituido la base desde la cual se han organizado respuestas ante los daños y pérdidas colectivas la guerra.

Para cerrar este primer núcleo, es necesaria una disposición para avizorar tareas pedagógicas a partir de la memoria ejemplar de maestros, líderes y comunidades, así como la memoria sobre lo ocurrido para hacer efectivo el “nunca más el horror de la guerra”; en este caso, memoria del sufrimiento en el presente como antídoto para su reedición a futuro.

Puntualizar que aunque los expertos en procesos de negociación de conflictos armados plantean, como ya se dijo, que la mayor dificultad no es firmar un acuerdo, sino implementarlo, la experiencia en Colombia indica la dificultad para firmarlo, seguido del antagonismo y de las voces de oposición, a pesar de la modificación que incorpora sus inconformidades, poniendo en evidencia el ánimo opositor a la materialización de dicho acuerdo y de la construcción de paz duradera.

Es importante comprender el Acuerdo como un bien público: hoy pertenece a toda la sociedad y ya no solo a los firmantes, y a pesar de no constituir un acuerdo perfecto, es lo mejor para evitar la violencia destructiva, entrar en un proceso de construcción de paz y en una era de los argumentos políticos, avanzar en la respuesta a las deudas históricas de la sociedad colombiana y apropiarse una oportunidad para profundizar transformaciones democráticas en nuestro país y construcción de la cultura de paz.

De la mesa de negociaciones a la construcción de paz, primera parte de esta reflexión, se ha permitido distinguir, al menos en términos relativos, los retos derivados de hacer las paces, llegar a un acuerdo, refrendarlo y poner en marcha las leyes y normas, así como los planes para implementarlo, y construir la paz; un proceso más largo y con más protagonistas, que supone implementar al máximo la posibilidad de que en el futuro nuevos conflictos inevitables, en el sentido de que haya disputas o antagonismos entre actores que creen tener objetivos incompatibles respecto a algunos asuntos, no generen riesgos importantes de conductas violentas, sino soluciones democráticas.

Es fundamental el esfuerzo de cada institución por socializar el Acuerdo Final, observar su implementación y la agenda de construcción de paz, y generar acciones pedagógicas relativas a lo que está puesto en juego y a lo que significa construir la paz y comprender el sentido de su cultura.

Redefiniciones necesarias para el camino de construcción de paz

Uno de los primeros efectos del cese de la guerra y del proceso de construcción de paz es la apreciación de nuevas o de viejas realidades subsumidas e invisibilizadas hasta entonces por la consecuencia del horror de cada día. Nuevas realidades y cambios en nuestro observador implican nombrar y experimentar lo que no estaba ante nuestros ojos, así como transformar creencias y prácticas del espectro de la violencia, heredadas por generaciones y profundizadas por la guerra y la injusticia; pero también implican el reconocimiento de prácticas a favor de la vida, del “estar juntos”, del respeto por el otro y de la solidaridad, que han coexistido con aquellas, aunque en muchos casos quebrantadas por efecto de la lógica de la confrontación armada. Indagar en dicho acumulado y apropiarse nuevas nociones para incidir en las generaciones venideras en favor de un mundo constructivo y en paz es parte del desafío de la sociedad en su conjunto, de la academia y de los agentes educativos en particular.

Un presupuesto fundamental es el carácter procesual y complejo de la paz, de ahí el sentido de la expresión “No hay camino para la paz, la paz es el camino” (Gandhi), y en este, la importancia de abordar otras maneras de comprender el conflicto, la cultura de paz, la mediación, todo al servicio de un mundo más pacífico, por el cual se pueda trabajar cotidianamente y desde las relaciones próximas y los contextos de actuación, poniendo en marcha y potenciando los recursos culturales disponibles y apropiando otros. Un paso en este camino lo constituye la redefinición de nociones centrales, objeto del presente apartado.

Conflicto: otras comprensiones y nuevas prácticas

Necesitamos transformar nuestras ideas sobre los conflictos. Solemos pensar que el conflicto es siempre una disrupción del orden, una experiencia negativa, un error en las relaciones. Sin embargo, hemos de entender que el conflicto es un crecimiento de la diversidad que puede ser utilizado para clarificar las relaciones, proporcionar caminos adicionales de pensamiento y opciones para actuar de forma no considerada previamente, y abrir posibilidades para mejorar la relación (Moawad, citado por Fisas, 2011, p. 4).

Terminado el conflicto armado, surge el uso de la expresión “posconflicto armado”, pero no posconflicto, si se comprende que este es consubstancial a las relaciones humanas. De lo que se trata, desde una perspectiva transformativa, es de aprovechar su potencial para fortalecer el tejido social. Este presupuesto subyace a la idea expresada por Lederach al referirse al espacio conflictivo y de transformación que tiene lugar posterior a la firma de los acuerdos de paz.

La gente se acerca a un acuerdo como un punto final, pero el acuerdo es una puerta que abre un espacio nuevo. Un espacio conflictivo y de transformación [...] La paz se logra cuando cada colombiano asuma el respeto por la diferencia y establezca relaciones constructivas con el otro, con ese otro al que durante más de medio siglo no ha querido o no ha podido escuchar (Lederach, 2016).

El posconflicto armado, como plantea Lederach, da paso a un horizonte de largo aliento orientado a la producción de cambios profundos y duraderos, más allá de la ausencia de guerra, al reconocimiento y construcción de la cultura de paz, en la que se tendrán mayores posibilidades para una adecuada gestión de los conflictos. Si bien no existe consenso respecto de la definición de conflicto, a juicio de Calderón...

[...] definen en Galtung el perfil o la identidad del conflicto:

- El conflicto es crisis y oportunidad.*
- El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.*
- El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.*
- Los conflictos no se solucionan, se transforman.*
- El conflicto implica una experiencia vital, holística.*
- El conflicto como dimensión estructural de la relación.*
- El conflicto como una forma de relación de poderes.*

En Galtung está claro el principio: una teoría de conflictos, no sólo debe reconocer si los conflictos son buenos o malos; esta deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos, así como metodologías (creatividad, empatía y no violencia) para transformarlos (2009, p. 67).

De acuerdo con lo anterior, el conflicto no es una experiencia extraordinaria, los conflictos se transforman y es necesario entender su potencial positivo inherente en todas las situaciones de desacuerdo...

Los conflictos lejos de ser perniciosos nos permiten, si podemos trabajarlos con antelación y tratando de utilizar la prevención, remontar situaciones o contextos desgastados, donde lo comunitario está a punto de desaparecer o está muy fracturado; otras veces, nos permiten reconstruir o rehacer tejido asociativo; también nos permiten trabajar los prejuicios, los estereotipos, los miedos, las inseguridades, las incertezas...; los conflictos pueden ser palancas de acción comunitaria que generen ciudadanía consciente, activa y participativa.

La mediación de conflictos se orienta a entender otras maneras de relacionar-nos, de empatizar con otros referentes culturales. Substituir la cultura de la confrontación por la cultura del diálogo, del consenso (Fundació Desenvolupament Comunitari, 2014, p. 11).

En el punto de mayor contraste, es notable la diferencia y distancia entre ausencia de guerra y cultura de paz; esta última es “una cultura que promueve la pacificación” y como tal, la adecuada gestión de los conflictos cotidianos.

La idea de cultura de paz se apoya en la necesidad de una cultura con capacidad de orientar e implementar un mundo más pacífico. Al mismo tiempo es promovida como un medio de gestión de la conflictividad, y particularmente un antídoto de la violencia (Muñoz & Molina, 2010, p. 44).

Dicho de este modo o a la manera de Fisas, trayendo a Galtung, “educar para la paz es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darles los medios para hacerlo” (Fisas, 1998, p. 13). En uno y en otro caso, la idea de cultura de paz es, también, enseñar y practicar los mecanismos para la gestión pacífica de conflictos, lo cual presupone que la cultura de paz no es solo un conjunto de ideas y que aquellos mecanismos de gestión de conflictos no son solo técnicas:

(...) una cultura que incluye estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, y sin necesidad de recurrir a la violencia (Boulding, citado en Fisas, 2011, p. 8).

¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura de paz?

Tres acercamientos a continuación: desde la etimología, desde la formulación hecha por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y desde autores de referencia, pioneros en el campo de los estudios sobre la paz.

“Cultura” procede del latín *cultus* y este, a su vez, de *colere*, que significa “cuidado del campo”, sentido extensivo a las cualidades humanas a partir del siglo XVI. La noción de “cultura” en antropología, por su parte, se ha convertido como la noción de enfermedad en medicina o de gravedad para la física, pues se considera que la cultura es la principal forma con que las poblaciones humanas se relacionan con su medioambiente.

En términos teóricos, existen tantos conceptos de cultura como enfoques, pero una idea básica, no exenta de debate, la entiende como un “complejo total” o sistema. Se retoma aquí a Clifford Geertz, quien formula un concepto de cultura esencialmente semiótico. Así, plantea:

... el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (1973, p. 20).

En consecuencia, la cultura participa del sujeto, pero determina al sujeto y se vive como experiencia intersubjetiva.

En cuanto al concepto de paz, procede igualmente del latín *pax* (genitivo *pacis*) y está relacionada con el verbo *pacisci*, que significa “acordar” o “hacer un trato” (de su participio *pactum* sale nuestra palabra *pacto*), que en las diferentes culturas se expresa en una gama de prácticas, mandatos, creencias y roles socialmente aprendidos y compartidos, en favor de los acuerdos y de los modos de gestionar los desacuerdos.

Como lo plantean Muñoz & Molina, desde la Antigüedad las sociedades han estado preocupadas por la búsqueda de la armonía. Por ejemplo, en el

pensamiento griego se la creía encontrar en el universo y debía de guiar las actuaciones en el transcurso de su vida. La palabra griega *ἀρμονία* está incluida dentro de un campo conceptual amplio que significa unión, acuerdo o concordia. Representa el máximo de equilibrio, el mínimo desequilibrio posible, la más baja entropía en cada momento. Su definición gira en torno a una relación entre los componentes de un sistema que supone una buena adecuación interna entre ellos, la mejor relación posible. Igualmente el concepto latino *harmonia*, que proviene de *armós* (“juntar hombros”), significa juntar una cosa con otra en un orden placentero, por ejemplo juntar notas musicales, o gente de la misma opinión. En ambos casos podríamos usar estos conceptos como paz en el sentido de que se consigue el máximo equilibrio dinámico de acuerdo con las variables de partida (2010, p. 53).

Quiere decir que las diferentes sociedades, y en todos los tiempos, han incorporado como parte de su *ethos* cultural expresiones, prácticas y roles con el propósito de garantizar la juntura y la permanencia social. No obstante, es reciente el reconocimiento público de la cultura de paz en función de la gestión no violenta de los conflictos y del fortalecimiento del tejido social.

Quizás haya sido en el siglo XX, después de la firma de las paces que pusieron fin a las guerras mundiales, cuando se comenzó a tomar conciencia de la importancia de que fuese reconocida con todo su potencial como un instrumento de gestión y transformación de las entidades humanas, y fue a partir de estos momentos cuando, en cierto sentido, se comenzó a hablar de una Cultura de Paz (Muñoz, 2007; Guzmán, 2008, citados por Muñoz & Molina, 2010, p. 45).

El preámbulo de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) proclama que

“... puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. La creación de la Unesco en 1945 obedeció a la firme convicción de las naciones, forjada por dos guerras mundiales en menos de una generación, de que los acuerdos políticos y económicos no bastan para construir una paz duradera. La paz debe establecerse sobre la base de la moral de la humanidad y la solidaridad intelectual (Unesco, s. f.).

De conformidad con ello, y en el sentido de Fisas:

... La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto, siempre que sea posible, puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Este nuevo enfoque es el que persigue “la cultura de paz”, o “cultura para la paz”, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, implica transformar la actual, “cultura de la violencia” (Fisas, 2011, p. 4).

Antes de retomar las nociones y debates sobre cultura de paz aportados al campo de conocimiento por diferentes autores, es pertinente apreciar algunos hitos provocados por Naciones Unidas que han tenido incidencia en la configuración de programas de pedagogías para la paz y de la noción de cultura de paz, esta última, de particular interés aquí.

Cultura de paz desde Naciones Unidas

1989

La idea de una cultura de paz se elaboró por primera vez en el Congreso Internacional sobre la paz en la mente de los hombres, que se celebró en Yamusukro, capital de Costa de Marfil. Este congreso instó a la Unesco a “contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres”.

La Declaración de Yamusukro apeló a la Unesco para que promoviera la educación y la investigación, desarrollara propuestas para que se “reforzara la aplicación de los instrumentos internacionales existentes y potenciales relacionados con los derechos humanos, la paz, el medioambiente y el desarrollo” y retomara su misión original de “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones”. El papel de la Unesco es percibido como parte integral de la responsabilidad global de la familia de las Naciones Unidas de contribuir a la edificación de la paz hacia una cultura global de paz (Programa Cultura de Paz, 1995)⁶.

⁶ Documento de trabajo preparado por el Programa Cultura de Paz Unesco Manila, Filipinas, noviembre de 1995.

1997

Naciones Unidas proclamó el 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz.

1998

Unesco proclamó el periodo 2001-2010 como Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo.

1999

La Asamblea General de Naciones Unidas proclama la Declaración sobre una Cultura de Paz, con el fin de que los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones y, así, promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio.

Esta declaración se hace recordando que en la Constitución de la Unesco reza que “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999).

En el mismo texto se define una cultura de paz como...

... Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medioambiente de las generaciones presentes y futuras.

- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999).

2013-2022

Este es declarado por Naciones Unidas como Decenio Internacional de Acercamiento de las Culturas, centrado en el diálogo intercultural e interreligioso. Oportunidad para aunar esfuerzos y construir entre todos una verdadera “cultura de paz”. Como puede apreciarse, la paz y la cultura de paz están insertas en los seres humanos; no obstante, es reciente su reconocimiento público y político como instrumento de gestión de los conflictos humanos.

Cultura de paz: aproximaciones desde autores de referencia

La idea de cultura de paz ha ido cambiando al consolidarse un campo de estudios que tiene por objeto, precisamente, a la paz, desde la paz misma, y no desde la violencia; además, se admite cada vez más ampliamente que es posible crear y fortalecer esta cultura. Uno de los pioneros en este campo de conocimiento es Johan Galtung, sociólogo y matemático noruego, a quien se le atribuye haber aportado la noción de construcción de paz en los años 70 y quien fundó el Instituto de Investigación sobre Paz (Peace Research Institute, PRIO) en Oslo⁷.

Sobre la configuración del movimiento intelectual por la paz y la contribución de Galtung, plantea Calderón (2009, pp. 6-7), estudioso de su obra que la historia de la humanidad, guiada muchas veces por la máxima *si vis pacem, para bellum* (si quieres la paz, prepárate para la guerra), marcada de un lado

por episodios de sufrimiento y dolor, representó al mismo tiempo un desafío intelectual para el hombre. Así, Galtung y otros investigadores de la paz proponen un “giro epistemológico” mediante el cual será posible comprender el carácter activo, científico, factible y práctico de la deseada paz. Demostrarán que en verdad es una realidad que puede ser racionalizada y teorizada. Nuestro autor insistirá, refiriéndose a la ciencia en general y a los “estudios para la paz” en particular, que “no hay nada más práctico que contar con una buena teoría” (Galtung, 2003a). Una teoría que permita observar no únicamente la violencia y la destrucción, sino también la posibilidad de justicia y de paz.

(...) El gran proyecto de Galtung se puede resumir en la tesis “paz con medios pacíficos”, que como horizonte de las investigaciones y de las acciones orientadas a la paz, representará:

- Una antropología nueva y renovada que pone su confianza en el hombre (idealismo humanista).
- Un verdadero cambio de paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos. Convicción de que la paz puede ser aprendida y enseñada.
- Gradualidad en el logro de la paz. “No hay camino para la paz, la paz es el camino” (Gandhi). “En vez de mirar a la paz como el ideal distante, tenemos que actuar en modo que cada paso en su dirección represente la paz” (Galtung e Ikeda, 2007).

Para abordar la idea cultura de paz se retoman a continuación planteamientos desarrollados por Vicenç Fisas, en parte divulgados por Escola Cultura de Pau (ECP) y Francisco Muñoz, también por Francisco Muñoz-Beatriz Molina Rueda desde sus elaboraciones en el Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada (España).

En la elaboración de Fisas es notable la oposición que establece entre cultura de la violencia y cultura de paz, y la relevancia que concede a la presencia de la cultura de la violencia en los distintos ámbitos de la vida y a la función social de la violencia cultural sobre las otras formas de violencia:

Vivimos en un mundo violento en el que la cultura de la violencia impregna todas las esferas de la actividad humana: la política, la religión, el arte, el deporte, la economía, la ideología, la ciencia, la educación, incluso lo simbólico, y siempre con la función de legitimar tanto la violencia directa como la estructural y por supuesto la guerra, buscando siempre razones y excusas para

⁷ En este mismo instituto comenzó la publicación, en 1964, del Journal of Peace Research.

justificar el uso de la fuerza y la práctica de la destrucción, y normalmente en nombre de algo superior, ya sea un Dios o una ideología. La violencia cultural sirve también para paralizar a la gente, para infundirle el miedo, para hacerla impotente frente al mundo, para evitar que dé respuestas a las cosas que la oprimen o le producen sufrimiento (Fisas, 2011, p. 7).

Para el autor, todos participamos de la cultura y esta se puede transformar porque es aprendida, dinámica, y no existe un solo aspecto del comportamiento que no pueda ser modificado. La transformación cultural, desde su perspectiva, debe tocar los fundamentos esenciales de la cultura de la violencia:

- » El patriarcado y la mística de la masculinidad.
- » La búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio.
- » La incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos.
- » El economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad.
- » El militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados.
- » Los intereses de las grandes potencias.
- » Las interpretaciones religiosas que autorizan a matar a otras personas.
- » Las ideologías exclusivistas.
- » El etnocentrismo y la ignorancia cultural.
- » La deshumanización (la consideración de otros seres humanos como “objetos”).
- » El mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación (Fisas, 1998, p. 2).

Fisas comparte la concepción según la cual “la evolución humana ha ido perdiendo gradualmente el componente cooperativo para favorecer el estrictamente competitivo, base del sistema de dominación” (1998, p. 3); y en su análisis identifica el peso histórico del patriarcado en la configuración de la cultura de la violencia y, por tanto, en la dominación y la guerra. A partir de su interpretación, enfatiza en la importancia de la educación y la pedagogía para la paz, con el propósito de incidir en la transformación cultural y en promover la cultura de paz, considerando que esta es una cultura que fomenta la pacificación. Expresa su reconocimiento al feminismo, al movimiento de no violencia, al ecologismo y sus aportes a la cultura de paz.

En 2010 se refirió a la cultura de paz en tiempos de crisis y en dicho contexto la conecta con el derecho a vivir sin guerra, el imperativo del desarme, los derechos humanos, la sostenibilidad ambiental y la justicia climática.

A continuación, en el marco de los planteamientos de Francisco Muñoz y su producción con el equipo del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada (España), se puede apreciar que el panorama de los estudios sobre la paz y desde la paz comporta distintas aproximaciones y énfasis. En primer lugar, la comprensión compleja del ser humano, realidad múltiple y siempre vinculada al conflicto:

El ser humano es a la vez especie, grupo e individuo, naturaleza y cultura, una red de escenarios sub-, inter-, intra- y suprapersonales, en los que confluyen una serie de estratos o instancias: animalidad, subconsciente, inconsciente, conciencia, grupalidad, comunidad, nación o Estado. Por ello, la vida personal y social comporta conflictos surgidos de las demandas de cada nivel (Muñoz & Molina, 2010, p. 48).

Se infiere la existencia de múltiples conflictos en el transcurso de la vida personal y social, y, a diferencia de la perspectiva de Fisas, desde la cual se aprecia que “la evolución humana ha ido perdiendo gradualmente el componente cooperativo para favorecer el estrictamente competitivo...”, para Muñoz y Molina, la mayoría de los conflictos se resuelven pacíficamente y de forma tan rutinaria que muchos pasan desapercibidos:

Desde la complejidad podemos tener un marco superior de comprensión e interpretación de la conflictividad, de los conflictos, pero con ello también abrimos cualitativamente su presencia y significado. Podríamos decir que la conflictividad es permanente aunque pueda ser invisible o silenciosa, ya que una infinidad de conflictos son resueltos rutinariamente mediante mecanismos filogenéticos, las emociones o las normas culturales. Nuestra propia condición humana, con una amplia gama de capacidades y desarrollo de potencialidades, un número elevado de entidades humanas implicadas, unos recursos limitados y la dependencia de la complejidad, abastece a esta conflictividad. Aunque el éxito de nuestra especie, desde su aparición, depende justamente de que, a pesar de los altos niveles de complejidad, incertidumbre y riesgo y la creciente violencia, la inmensa mayoría de los conflictos se regulan pacíficamente (Muñoz & Molina, 2010, p. 48).

Desde esta perspectiva, ningún sistema complejo, y entre ellos las sociedades humanas, se caracteriza por la estabilidad; más bien, de lo que se trata es de la existencia de “equilibrios dinámicos imperfectos”, y, en tal sentido, según Muñoz y Molina (p. 53), la cultura de paz son todas “aquellas acciones que promocionen los mayores equilibrios posibles”. Explícitamente, estos autores trabajan en...

[...] la búsqueda de marcos conceptuales que superen dicotomías clásicas simplistas —esto es, la contraposición entre teorías del consenso y teorías del conflicto (entendido en este caso como conflicto negativo fundamentalmente), la utilización del concepto de “equilibrio” remite más a la idea de “proceso respecto de su punto de equilibrio”, hablando así de sistemas “cerca del equilibrio” y de “sistemas alejados del equilibrio”. Ningún sistema complejo (y las sociedades humanas lo son) es estructuralmente estable, de ahí sus continuas fluctuaciones y búsquedas del equilibrio. De esta manera podemos comprender también que los “equilibrios dinámicos son siempre imperfectos”, porque están ligados al cambio y a la incertidumbre (Prigogine, 1997).

Este giro epistemológico alude a la noción de “paz imperfecta”; en consecuencia, ofrece una noción de cultura de paz, entendida como respuesta a las demandas de las múltiples conflictividades. Desde esta perspectiva, el presente de las sociedades se aprecia como heredero de los aprendizajes recibidos del pasado, legado de las maneras como las sociedades a lo largo de la historia, han gestionado los conflictos propios de los múltiples estratos de los que participamos. De cara al futuro, la paz es alcanzable porque, precisamente, es imperfecta y está en permanente construcción.

La **imperfeción** nos acerca a lo más **humano** de nosotros mismos, ya que en nosotros conviven emociones y cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, aspectos positivos y negativos, aciertos y errores, etc. También, nos permite reconocernos a las personas como actores siempre inmersos en procesos dinámicos e inacabados, ligados a la incertidumbre de la complejidad del universo (Muñoz, 2004a).

En la perspectiva compleja planteada por Muñoz, el énfasis está puesto en la paz, en la identificación de sus expresiones en la vida cotidiana, en la afirmación de que nos debemos a ella por herencia, pero también en la confianza en que es alcanzable, aunque no perfecta, precisamente porque no hay perfección posible ni armonía total. La cultura de paz se entiende como respuesta compleja a los múltiples desafíos en los que nos encontramos inmersos. La “cultura de paz” es una respuesta de los humanos a los desafíos del medio en el que habitan y las consecuentes relaciones que se establecen dentro de la especie. Es una respuesta que busca mayor grado de organización, de equilibrio y armonía en el conjunto de la especie y con su medio, ya que una y otro se retroalimentan. Podríamos afirmar que la paz significa alcanzar el máximo de equilibrio interno y, en esa medida, el menor grado de entropía, de desorden de la energía,

de los recursos (sobre esto abundaremos más adelante). Contradictoriamente sabemos que un mayor desorden interior, asimilable a la violencia, puede ser compensado con una reorganización interior o, en caso de que fuera posible, con el uso de mayores recursos energéticos del exterior. Pero también hemos aprendido que el “caos” exterior terminará por influir en el interior. La eficacia de la cultura de la paz dependerá directamente, por tanto, de que sean tenidas en cuenta las múltiples variables, las propias de los seres humanos y las de su entorno. Además, como ya hemos visto, muchas de estas circunstancias son compartidas entre ambos (seres humanos y naturaleza). En esa medida, la paz, y la cultura que la sostiene, es una respuesta a la complejidad en la que están involucrados los seres humanos (Muñoz & Molina, 2010, pp. 49-50).

Esta noción alberga varios presupuestos y propósitos: un propósito es conducir al reconocimiento de la complejidad de la paz, dado que de ordinario se supone que la mayor complejidad se asocia con la violencia y el conflicto.

Se habilita la mirada y consideración de las “mediaciones”, de las relaciones entre la paz y la violencia, y, por tanto, de las posibilidades que ofrece para intervenir en favor de la paz imperfecta, o posible, en un plano de realidad.

Entre sus presupuestos, considera las ventajas de la imperfección en dos sentidos: la confianza en la paz porque es alcanzable y porque se la puede identificar en la vida misma, particularmente a propósito de situaciones conflictivas y expresiones cotidianas al servicio de la permanencia de las relaciones, del “estar juntos” y de la permanencia como especie. Igualmente, como ideal no de estabilidad y perfección, sino como respuestas que favorecen el equilibrio, paz inacabada, porque ante nuevas demandas, no todas las respuestas del pasado contribuyen al mayor equilibrio posible en el presente.

Sobre la mediación

La categoría mediación evoca la facilitación de un contacto, de una comunicación entre partes separadas; se la considera necesaria cuando un diálogo se rompe. En su aspecto más abstracto significa la aportación de ideas y argumentos para una mayor ilustración; en su aspecto más concreto, colabora con la interpretación de las realidades y las acciones prácticas para incidir en los conflictos. En la vida cotidiana, como lo ha expresado Lederach, de lo que se trata es de las relaciones humanas, de esa realidad en la que nos sabemos

insertos en una red y de lo complejo de ese estado metafóricamente nombrado como “enredo”, estrechamente ligado a un sentido de relación y espacios relacionales.

Como metáfora, “enredo” ve el conflicto en sí mismo, y la forma de pensar sobre la respuesta, como una dinámica social que se despliega y está inserta en una red de relaciones. La “solución” se conceptualiza como un trabajo en la red, el recurso y el desafío es cómo dar forma a una salida del lío mediante las conexiones relacionales (Lederach, 2008, p. 122).

Según la experiencia de campo del citado autor, la primera pregunta de las personas inmersas en conflictos o “enredadas” no era “¿cuál es la solución?”, sino “¿a quién conozco yo que conozca a la persona con la cual tengo el problema y que pueda ayudarme a salir de él?” (2008, p. 122). Antes de cualquier teoría y acompañamiento técnico, las sociedades saben de la importancia de reconstruir las relaciones para poder vivir o para tener una mejor vida.

Muñoz retoma el concepto de mediación para comprender el papel de los agentes y entidades favorecedores de las relaciones de comunicación en un sistema social:

Es como un gran “colchón” que frena y modera los impulsos y las tensiones y ayuda a que las relaciones sean más “dulces”. Estas entidades, agentes, cumplen la función de mediar; interponerse entre varias circunstancias; ser cierto intervalo o espacio físico, temporal o estructural, en el que deja de manifestarse una determinada acción; estar o existir entre dos o más, tomar un “término medio” entre dos extremos. Lo más importante es que tales mediaciones terminan por influir en el transcurso de los acontecimientos, “el discurrir de los conflictos depende en gran medida de las mediaciones” (Molina & Muñoz, 2004, p. 183).

La mediación de conflictos, en particular, es uno entre varios métodos de gestión pacífica de conflictos. Se puede afirmar que existen tantos métodos como culturas, pero es recurrente en la literatura especializada y en los manuales la alusión a la negociación, mediación o reconciliación⁸. La mediación de conflictos trabaja las relaciones, en el ámbito intrapersonal, ayudando a la persona a reflexionar sobre sí misma como parte del conflicto, en la perspectiva

⁸ Para ampliar la información sobre la regulación de conflictos específicamente, puede ver Muñoz, “Regulación y prevención de conflictos”, capítulo 7.

de encontrar en este una oportunidad de aprendizaje, en la misma experiencia que modifica su relación con el otro, pues “fomenta el deseo de comprender la situación, el deseo de escuchar, respeto hacia uno/a mismo/a y hacia el otro/otra, el darse cuenta de qué parte de responsabilidad tiene de la situación que se está viviendo” (Fundació Desenvolupament Comunitari, 2014).

Se abre un campo posible en el que “sí mismo como otro”⁹ constituye una experiencia de alteridad no exterior. En la perspectiva filosófica de Ricoeur (1996), la experiencia de alteridad está ligada al acto de habla “yo digo a otro”, y también aparece en el propio acto de comprensión de sí. La afectación del sí por el otro puede descubrirse en los planos de la lingüística, de lo práctico, lo narrativo y lo ético-moral.

La mediación intrapersonal se concreta en la esfera interpersonal en la que ayuda a regular la convivencia:

La mediación, en el ámbito de las relaciones interpersonales, está centrada en contribuir a hacer una exploración de la situación en su globalidad y complejidad. La mediación actuará como elemento cohesionador, estimulando el debate, el cuestionamiento de las dinámicas instauradas. Propiciando el intercambio con vistas a democratizar la toma de decisiones y promoviendo la participación que aglutine en vez de separar. Asegurará el respeto mutuo creando un clima de confianza, mostrando estrategias para aproximarse a los códigos de referencia de unos y otros, para que cada uno/a pueda encontrar por sí mismo la mejor solución, compatible con las diferentes partes. El principio que rige esta actuación mediadora es de colaboración, complementariedad y compromiso con las diferentes partes (Fundació Desenvolupament Comunitari, 2014).

La mediación puede implementarse como un método de gestión pacífica de conflictos, pero más importante aún será apropiar la cultura de la mediación, lo cual significa enfatizar en el aspecto preventivo de los conflictos que se resuelven de manera violenta. Prevenir los conflictos es entender y practicar otras maneras de relacionarse.

De vuelta a la parte inicial de este texto, referido fundamentalmente a la desconfianza y fracturas en el tejido social fruto de la guerra, pero también por creencias y prácticas instaladas en la cultura, y muy particularmente, el

⁹ “Sí mismo como otro” (1996), expresión de Paul Ricoeur en su obra nombrada de igual manera.

ambiente de polarización y antagonismo ante el proceso de los acuerdos de paz en Colombia, lo cual informa del largo trabajo por hacer hacia una cultura de paz en el país, es fundamental comprender el lugar de la mediación en los términos planteados por Muñoz:

Hasta cierto punto las mediaciones quiebran la polaridad binomial con la que muchas veces comprendemos y relacionamos (tensamos y violentamos) con las realidades. Tal situación ha sido considerada en cientos de culturas que han utilizado la figura del mediador para establecer las relaciones entre unos ámbitos y otros como un elemento central... Podríamos decir que se trata de una consecuencia topológica, en cuanto ubicaciones, espacios y representaciones concretas, de las que hemos llamado dialécticas abiertas, porque evitan la simplificación y el dogmatismo. Estas, tal como apuntábamos antes, nos facilitan encontrar entes y prácticas humanas que enlazan la “paz y la violencia”, que estimulan y son precursoras de la paz, unas veces, mientras que otras son obstáculo o matizan la violencia. Cuando aparecen estas terceras opciones, “terceras partes”, se facilita el establecimiento de nuevas dinámicas (Muñoz, 2004b, pp. 183-184).

Nuestro lugar de actuación como agentes de paz

Este apartado final plantea la invitación a viajar juntos encaminados en un proyecto que justamente quiere connotar el énfasis en el trayecto acogiendo el carácter procesual de la paz; tal invitación por el reto planteado por Paul Lederach: “¿Cómo ir de lo que destruye hacia lo que construye? Eso es lo que denominó ‘cambio social constructivo’ (Lederach, 2008, p. 81).

Interrogación clave para la coyuntura y transición, que caracteriza el momento de la sociedad colombiana; es igualmente pertinente su aseveración que pone en duda el carácter genuino de un cambio en lo que han sido escenarios de violencia profunda, duda que resuelve desde su experiencia validando los recursos locales disponibles y con potencial de cambio, para cuya identificación formula una cierta epistemología para la construcción de paz.

Si se quiere aprender sobre lo que significa el cambio genuino, hay que escuchar atentamente las voces de las personas que han sufrido mucho y son reticentes a creer que las cosas están yendo de hecho en una dirección constructiva. Las

personas que están viviendo los peores ciclos de violencia tienen mucho que enseñarnos sobre la autenticidad en los asuntos humanos (Lederach, 2007, p. 81).

Desde esta misma perspectiva, la posibilidad de superar la violencia se forja por la capacidad de generar, movilizar y construir la imaginación moral, entendida como “el arte de crear lo que no existe” (p. 63). Paradójicamente, la creación tiene como fuente lo propio, plasmado en los recursos existentes, pero estos deben ser leídos en su potencial “de dar a luz aquello que aún no existe” y por ello la distinción entre el valor nominal y el valor emocional:

Suspender los juicios de valor e indagar en los valores nominal y emocional en escenarios de conflicto exige la capacidad de desarrollarse y vivir con un alto grado de ambigüedad. Por un lado, debemos aceptar lo real de la apariencia, como parecen ser las cosas. Por otro, debemos explorar la realidad de la experiencia vivida, cómo han surgido percepciones y significados y cómo pueden apuntar a realidades de lo que ahora es aparente y de lo invisible que hay más allá de lo que se presenta como concluyente. (...) La curiosidad paradójica como cualidad de la Imaginación Moral subyace en la complejidad como una aliada, no como una enemiga, pues de la complejidad emergen un sinfín de nuevos ángulos, oportunidades e inesperadas potencialidades que sobrepasan, reemplazan y rompen las cadenas de los actuales e históricos patrones relacionales de violencia recurrente (p. 73).

Lederach, a lo largo de su obra, presenta los recursos culturales identificados en su trabajo de campo y justifica la utilidad de los mismos, por cuanto son fuente de claves transformativas para comprender la realidad, para hallar los caminos de salida o para garantizar la sostenibilidad de los cambios. Son recursos culturales las metáforas, captadas en las conversaciones con la población, las cuales son encontradas “como un museo vivo de recursos del conflicto” (p. 116), en estas los aportes más confiables para caracterizar el contexto, los procesos y los retos del cambio. Recursos basados en relaciones, conectores y espacios sociales dentro del escenario, valorados por la potencia de los mismos para generar procesos de cambio (p. 125). Recursos de localización, el “dónde estratégico” de una geografía; es pensar en la red, encontrar el lugar donde las relaciones y la plataforma tengan potencialidad para incidir en el todo. Para Lederach, una condición de la sostenibilidad del cambio reside en la existencia del espacio y de conexiones disponibles. Alude también a los valores de una comunidad y a su potencial transformativo.

El autor dispone la mirada para explorar y reconocer en los recursos, “que están ahí”, palancas de cambio, tal como lo documenta a partir de su experiencia de trabajo en Somalia:

Las mujeres contaban antropológicamente con recursos para iniciar procesos de alto al fuego, estando como estaban ubicadas sociológicamente en las fronteras sociales entre los grupos contendientes en los mercados y siendo centrales en lo económico en el flujo y reflujo de los recursos materiales. Un enfoque de red busca precisamente ese tipo de espacio social (Lederach, 2008, p. 156).

En su opinión, aunque no lo reporta la diplomacia oficial, las mujeres han evitado que la sociedad somalí haya caído en una situación de caos mayor.

El centro de la construcción de una justicia y paz sostenible está en la calidad y naturaleza de las relaciones entre las personas, de ahí la importancia de una actitud investigativa para identificar en la proximidad, en los territorios, en el sentido común, las experiencias significativas, propuestas e iniciativas propias de una cultura de la mediación, de apuestas y logros por estar juntos o hacer duraderos los cambios constructivos. De lo anterior, la invitación para actuar como agentes de paz.

El presente de la sociedad colombiana se debate en la necesidad de dar cumplimiento a los acuerdos para atender problemas históricos, respuestas institucionales orientadas a la verdad, la justicia y la reparación. Pero también, y simultáneamente, en la necesidad de proyectos para el fomento de la cultura de paz, lo cual supone la participación social y política de todas las voces por un nuevo proyecto de país.

La implementación de los acuerdos en una dimensión simbólica opera como refundación del respeto al sentido de los procesos de diálogo y abono a la recuperación de la confianza; en tal proporción, resulta problemático cualquier pretensión de conceder razones a la guerra o a la negación de lo pactado.

Todo ha girado y el centro de actuación no está en La Habana: la paz se construye en los territorios; en la perspectiva de hacer sostenibles los cambios, la cultura de paz debe acompañar cada paso y cada territorio. Una vez

resignificado el conflicto al comprender la importancia de aprender a gestionar de manera adecuada los propios conflictos para vivir mejor y fortalecer los lazos próximos y comunitarios, una vez resignificada la paz y la cultura de paz, rescatadas en su complejidad y también posibilidad dada su imperfección e incompletud, surge un campo de actuación vital movilizado por cada uno de nosotros mudados en agentes de paz dispuestos a construir otro modo de relación en el barrio, en la escuela, en la familia, en el trabajo¹⁰.

Disposición al fomento del diálogo, la conversación como una práctica con sentido, es decir, una práctica que implica mutualidad, entendimiento y accesibilidad. La capacidad de decir, la capacidad de actuar para participar de la construcción de los cambios constructivos y sostenibles con el aporte y la discusión de todos los implicados, así como la capacidad de hacerse responsable de la memoria del sufrimiento y la injusticia para que en el futuro perviva la esperanza del “nunca más” de sufrimiento e injusticia.

Escucha atenta para nutrirse de las metáforas, los aprendizajes, las experiencias, pero también imaginación de lo imposible para construir un mundo más pacífico.

En el campo de la educación y de la educación para la paz, la actitud investigativa y la curiosidad paradójica plantean una agenda académica y social. Esta actitud que...

... se acerca a las realidades sociales con un respeto duradero por la complejidad, negándose a caer en las presiones de las obligadas categorías duales de la verdad, y con una curiosidad superlativa por saber qué es lo que puede mantener unidas, en un todo más amplio, a energías sociales aparentemente contradictorias (Lederach, 2007, p. 73).

¹⁰ Existe un conjunto de dispositivos para facilitar el trabajo de educación para la paz, en particular, orientado a la población joven. Confiando en su liderazgo en la transformación cultural, se ha publicado el texto *Construir la paz. Transformar los conflictos en oportunidades*. El texto, diseñado por la profesora María Carme Boqué y publicado por Caja Mediterráneo, se ofrece como apoyo a profesores y educadores que trabajen por y para un nuevo modelo de relación. Otra experiencia es Paciculturas: Escuela de pensamiento y acción pedagógica en diversos ámbitos comunitarios e institucionales para la transformación cultural y social desde la paz (<https://www.observpaz.org/escuelas-itinerantes-de-paz>).

Referencias

- Alto Comisionado para la Paz. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf>.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf.
- Boqué Torremorell, M. C. (2009). Construir la paz. Transformar los conflictos en oportunidades. Caja Mediterráneo.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81 Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>.
- Caracol Radio. (2016). Punto por punto, conozca el ABC del acuerdo final de paz entre Gobierno y Farc. Recuperado de http://caracol.com.co/radio/2016/07/08/nacional/1467998271_224354.html.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Granada: memorias de guerra, resistencia y reconstrucción*. Bogotá: CNMH/Colciencias/Corporación Región.
- Corporación Región & Universidad Pontificia Bolivariana. (2016). *Creando paz, recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*. Medellín.
- Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz. Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/Unesco. Recuperado de http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20). Recuperado de http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf.
- Fisas, V. (2015). *Diplomacias de paz. Negociar con grupos armados*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Fundació Desenvolupament Comunitari. (2014). Planteamiento teórico metodológico a partir de la experiencia reflexionada de Barcelona (inédito).
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Grasa, R. (2016). De la mesa de negociaciones a la construcción de la paz: los retos de la institucionalización de la paz territorial. *Análisis*, (2). Recuperado de http://icip.gencat.cat/web/.content/continguts/Construccio_de_pau/Ambits_treball/Empres_i_pau/DocumentoFescol.pdf.
- Hernández Delgado, E. (2012). Expresiones de cultura de paz en Colombia. Historia de sus significados en contextos de violencias y construcción de paz en Colombia. *La paz, partera de la historia*. Jiménez Arenas, J. M. (coord.); Muñoz Muñoz, F. (coord.) España: Editorial Universidad de Granada, 259-292. Recuperado de http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/paz_partera_de_la_historia/11.pdf.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Bilbao: Colección Red Gernika.
- Muñoz, F. & Molina Rueda, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 44-61. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf.
- Muñoz Muñoz, F. A. (2004a). Paz imperfecta. En López Martínez, M. (dir.), et al. *Enciclopedia de paz y conflictos: L-Z*. Edición especial. Tomo II. María José Cano (dir. de la colección). Granada, España: Editorial Universidad de Granada. Colección Eirene, 898-900.
- Muñoz Muñoz, F. A. (2004b). Regulación y prevención de conflictos. En B. Molina Rueda, B. & F. Muñoz Muñoz, *Manual de paz y conflictos*.

Programa Cultura de Paz. (1995). Hacia una cultura global de paz. Manila: las Filipinas: Unesco. Recuperado de https://oala.villanova.edu/nnuu/cult-paz_programa.html.

Restrepo Gallego, B. (2011). Justicia a los muertos o un alegato a favor del recuerdo moral. *Desde la Región*, (54), 31-36. Medellín: Corporación Región. Recuperado de <http://www.region.org.co/images/publicamos/revista/DesdeN54.pdf>.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.

Salgar Antolínez, D. (8 de junio de 2016). El conflicto seguirá después de un acuerdo. “La paz la construye cada colombiano”: John Paul Lederach. *El Espectador*. Recuperado de <https://colombia2020.elespectador.com/pais/la-paz-la-construye-cada-colombiano-john-paul-lederach>.

Unesco. (s. f.). Unesco: construir la paz en la mente de los hombres y las mujeres. Recuperado de <https://es.unesco.org/node/251157>.

Wills Obregón, M. E. (2016). La ruta democrática de la memoria. En *Conmemora* (4.ª edición) “La memoria, una aliada para la paz”, 8-10. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de https://issuu.com/centronacionalmemoriahistorica/docs/conmemora_05_baja_03__1._

CAPÍTULO 1

Experiencias institucionales y del quehacer del maestro que contribuyen a la construcción de paz en el ámbito educativo

Cuidar y formar para el cuidado: una propuesta desde los estilos de aprendizaje¹

Gloria María López Arboleda

Universidad Pontificia Bolivariana.

Doctora en Filosofía.

gloriam.lopez@upb.edu.co

Grupo de investigación Pedagogía
y Didácticas de los saberes (PDS).

Gloria María Isaza Zapata

Universidad Pontificia Bolivariana.

Magister en educación y desarrollo humano

gloria.misaza@gmail.com

Grupo de investigación Pedagogía
y Didácticas de los saberes (PDS).

Juan Santiago Calle Piedrahíta

Universidad Católica Luis Amigó.

PhD(c) en ingeniería, industria y organizaciones.

juan.callepi@amigo.edu.co

Grupo de Investigación Goras.

¹ El presente escrito se deriva de los hallazgos de dos investigaciones en las cuales participan los autores del presente capítulo, a saber: la investigación doctoral titulada *El amor y su relación con las adscripciones éticas, políticas y estéticas althusserianas: una interpretación de la obra autobiográfica El porvenir es largo* (López, 2018, Universidad Pontificia Bolivariana) y la investigación institucional *Estilos de enseñanza y aprendizaje en la formación de maestros* (Isaza y Calle, 2016, Universidad Católica Luis Amigó).

Para comenzar, una mirada al vínculo que se propone: breve introducción a los estilos de aprendizaje y el cuidado de sí

La formación de maestros en Colombia cada vez tiene más en cuenta la corresponsabilidad de los diversos actores (Arias, 2011), en especial cuando los entornos en los cuales interactúan tienen espacios que vulneran las experiencias de cuidado de sí y de sus habitantes, máxime cuando se trata de niños y niñas (Noddings, 1992, 2002). Ahora bien, el trabajo que se realiza en el espacio educativo se convierte en una interacción del ser y el hacer (González, 2012), que puede permitir al maestro el reconocimiento de prácticas que favorezcan el desarrollo de otros saberes, humanos y afectivos, y, a su vez, que potencien acciones prosociales (como el cuidado de sí) vinculadas a los procesos fundamentales que han sido encargados a la educación: la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, cuando el maestro concibe acciones desde su práctica, le permite al estudiante transformar su condición de vida (Ayala, Franco & Ayala, 2015) y lograr acciones novedosas, quizá innovadoras, vinculadas, por ejemplo, con los estilos de aprendizaje. Preguntarse por esta dupla, estilos de aprendizaje y cuidado de sí, implica la posibilidad de considerar que el papel de la educación también incluye cuidar y formar, precisamente, para el cuidado (Noddings, 1992, 2002).

La idea precedente invita a pensar que si el maestro contempla la formación integral (aprender, enseñar, cuidar, cuidarse) como una posibilidad de ser en el contexto escolar, el aporte a una de paz; puede ser una realidad en la educación. En este encuentro, maestro-estilos, se debe reconocer que el cuidado de sí potencia el aprendizaje.

Se convierte en una intención que a veces no es resaltada en las prácticas docentes (Ayala & Loaiza, 2012): se recurre a un lugar de enunciación, pero no con el acento final, puntual y categórico que se requiere.

Lo anterior se constata en el diálogo establecido con los maestros a partir de la investigación *Estilos de enseñanza y aprendizaje en la formación de maestros*: ninguno de los que participaron en esta articuló el concepto de cuidado de sí como elemento de su discurso en los procesos que se viven en el ámbito educativo y tampoco se evidenció una relación con el aporte a la paz.

A pesar de lo anterior, la investigación logró, por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, vislumbrar asuntos relacionados con el reconocimiento del otro al momento de crear prácticas pedagógicas situadas y la concienciación de los estilos de enseñanza y aprendizaje como instrumento para mejorar las prácticas; sin embargo, no surge una intención clara que se convierta en un medio para favorecer el “cuidado de sí” ni el “aportar a la paz” como prácticas contextualizadas.

Acápitemos uno. Sobre los estilos de aprendizaje como posibilidades para transformar: un camino por recorrer

“El hecho de que una persona adopte un patrón específico de conducta, o una preferencia específica durante un tiempo, no quiere decir que lo mantendrá hasta la muerte”.

(Lozano, 2005, p. 21)

Los estilos de aprendizaje se constituyen en una respuesta posible a los interrogantes que se plantea el ser humano sobre cómo acceder a nuevas y mejores formas de potenciar aprendizajes comprensivos y duraderos. Esto lleva a reflexionar sobre los métodos diversos para adherirse a un aprendizaje.

Se establece, con la anterior relación, que un ser humano no aprende de la misma forma en que lo hacen sus pares; sin embargo, existen esquemas empleados por maestros que operan bajo la premisa “todos aprenden”. Esto se traduce en planeaciones lineales en el aula de clases y, aunque cambian los actores-receptores de un conocimiento, en el empleo de las mismas actividades para todos, sin tener presentes los contextos, avances, necesidades e intereses, ni, tampoco, sus estilos de aprendizaje.

Es necesario repensar si las hoy llamadas estrategias de aprendizaje son empleadas adecuadamente según los estilos o si solo se constituyen en una planeación desarticulada, momentánea, libre de toda concatenación, que responden únicamente a un fin: alcanzar unos objetivos mediáticos. Sin embargo, no reconocer los estilos y cómo favorecen el espacio educativo trae consigo

consecuencias que podrían ser negativas; también lo es pensar que el estudiante solo aprende de una forma y no estimular otras representaciones intelectuales para interactuar con el aprendizaje. En uno de los estudios de González-Peiteado (2013) se advierte que...

... no se puede obviar que si cada profesor enseña exclusivamente de una manera peculiar, favorece la preferencia más baja a aprender entre sus estudiantes, el nivel de insatisfacción entre ellos será más que suficiente para interferir con su aprendizaje. Si el profesor enseña exclusivamente en el modo que prefieran sus alumnos, estos pueden que no desarrollen la capacidad cognitiva necesaria para elevar su potencial al máximo y ser exitosos en sus vidas y profesiones particulares (p. 15).

Es por esto que se debe mediar en el proceso para equilibrar las acciones por desarrollar en torno al aprendizaje. Lo precedente lleva a pensar en la posibilidad de que el ser humano construya y además genere reaprendizajes de sus saberes a partir de las experiencias y de las nuevas interacciones que tenga en sociedad. Abordar el estilo de aprendizaje implica la interrelación de varios factores intrapersonales y extrapersonales que contribuirán a su consolidación y, más importante aún, implica que el maestro se enfrente consigo mismo en un diálogo, antes que retador, ético, político, estético y necesario si se quiere transformar más allá de la simple instrucción.

Esto propicia una conciencia de las limitaciones a la hora de adquirir nuevos aprendizajes y, también, de los retos que involucra. A su vez, trae consigo un reconocimiento del otro y de sí mismo, una oportunidad para lograr ser en una sociedad del conocimiento con una óptica distinta que involucre acciones como el cuidado de sí, el cual necesariamente involucra una acción contigua: el cuidado del otro. También hay que tener en cuenta, por otro lado, que el estilo permite identificar no solo una única forma de aprender, sino una posibilidad de aprovechar estas capacidades y habilidades para formarse; así podrá favorecer su relación con el saber, consigo mismo y con el otro (y lo otro).

Los estilos de aprendizaje se orientan a identificar unas preferencias, según los autores que se analicen. Por lo general, se ha acudido a la propuesta de Alonso, Gallego y Honey (1995) por su expansión y diversidad; estos autores proponen cuatro formas básicas de interacción: reflexiva, pragmática, teórica y activa.

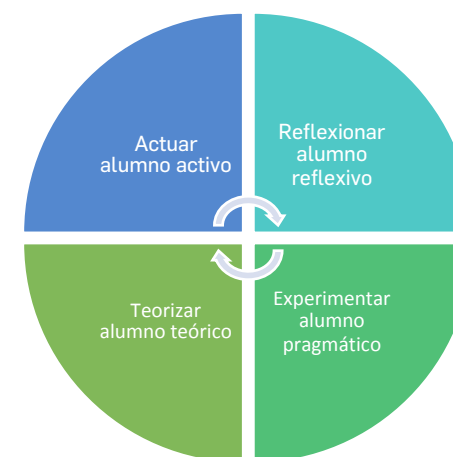


Ilustración 1. Fuente: Elaboración propia a partir de Estilos de aprendizaje según la propuesta de Alonso, Gallego y Honey (1995).

En el aula de clases (y por ende en la formación y la educación) se debe disponer de actividades diversas que proporcionen experiencias disímiles. Se trata de pensar cómo se puede acceder a los demás estilos y favorecerlos con mecanismos de compensación del conocimiento y, elemento que interesa a este escrito, con lo que hemos llamado “mecanismos de complejización del conocimiento”, donde entran, claro está, actitudes como el cuidado de sí y la vertiente afectiva de los procesos de aprendizaje, tal y como se verá en el acápite siguiente.

Las propuestas de investigación que derivaron estas reflexiones sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje, vinculados con el cuidado de sí, se orientaron, respectivamente, a determinar las tendencias en la formación de maestros y su relación con dichos estilos (investigación 1)² y a conceptualizar en torno al amor como emoción aún presente en la cultura humana, sea en la escuela, la familia, la universidad, la sociedad; las comprensiones sobre el concepto amor llevaron a encontrar matices diversos en el mismo; uno de ellos, el cuidado de sí como aprendizaje y decisión que un ser humano puede efectuar, orientado a la construcción de aprendizajes éticos, estéticos y políticos que contribuyen al buen vivir (investigación 2).

² El estudio propuesto se estableció desde un enfoque mixto de tipo descriptivo. Participaron en esta investigación docentes formadores y estudiantes de licenciaturas, a quienes se les aplicó el cuestionario *estilos de aprendizaje y enseñanza* de Alonso, Gallego y Honey (1995). Adicionalmente, se consolidaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales para establecer un diálogo comprensivo con algunos participantes.

Ahora bien, el acercamiento realizado en la investigación 1³ reconoció cómo algunos procesos académicos en el ámbito de la educación superior están demarcados por la preferencia del docente por orientar las actividades en el aula de clases como se ejemplifica en la **Ilustración 2**. Por ello, se requiere suscitar una articulación equilibrada no solo entre la teoría y la práctica, sino también en las formas de relación propias del espacio académico (Delgado & López, 2006; González-Peiteado, 2009-2010).



Ilustración 2. Proceso de aprendizaje general.

Fuente: Elaboración propia.

Otro elemento que emerge de la investigación 1 es “cómo los maestros reconocen los contextos en los cuales interactúa, aunque no los tengan muy presentes a la hora de diseñar sus propuestas”; así incurre en lo que se podría llamar una incoherencia contextual y disciplinar, tal y como se ejemplifica en la **Ilustración 3**. Las demandas de la sociedad frente al perfil del futuro egresado existen, según los tiempos de convivencia, pero centran sus aprendizajes en métodos clásicos y consideran que pueden asegurar el cumplimiento de las demandas de la sociedad con las formas tradicionales que vienen enseñando. Surge una pregunta aquí: ¿cómo responder a los nuevos retos psico-socio-emocionales que plantea la educación en un país con intenciones de construir y mantener la paz si se siguen empleando los mismos métodos tradicionales?



Ilustración 3. Incoherencia contextual y disciplinar del maestro a la hora de entender el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, los maestros entienden que tienen una responsabilidad, pero no una mayor que la de otras profesiones; por ello, su desempeño en el aula de clases en ocasiones sigue esquemas clásicos, aunque se sabe que el ser humano debe adaptar su conocimiento al medio en el que interactuará. Los estudiantes han de ser receptores y al tiempo agentes dinámicos en la generación del conocimiento desde las actividades de clase. Se entiende que en esta interacción surge la disposición de crear actividades diferentes, más con el ánimo de hacer de la clase un espacio armónico, ameno y de interacción estudiantes y maestro que de favorecer en sí un estilo.

Ahora bien, al indagar sobre los estilos predominantes en el contexto educativo, los maestros exteriorizaron diversas tendencias, pero un aspecto relevante: la no identificación de estos en el aula; se planea según los intereses del docente, los cuales se enmarcan en un norte de cumplimiento de unos contenidos programáticos, y no siempre de los estudiantes.

³ Sobre la investigación 2, se desarrollarán sus disertaciones en el acápite 2 del presente escrito.

En este contexto, reconocer al estudiante con necesidades educativas especiales se constituye en elemento primordial, pero no así identificar los estilos de aprendizaje ni tampoco relacionarlos con las características de la carrera que estudian y se espera que ejerzan. Por ende, es vital en el espacio académico interactuar con los estilos e identificar sus características y sus posibilidades de expansión y comprensión, para así proporcionar estrategias adecuadas, tal y como lo consolidaron Alonso, Gallego & Honey (1995) según la **Tabla 1**:

Tabla 1. Características de los estilos de aprendizaje

Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
Características principales	Características principales	Características principales	Características principales
Animador	Ponderador	Metódico	Experimentador
Improvisador	Concienzudo	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Crítico	Eficaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista
Otras manifestaciones	Otras manifestaciones	Otras manifestaciones	Otras manifestaciones
Creativo	Observador	Disciplinado	Técnico
Novedoso	Recopilador	Planificador	Útil
Aventurero	Paciente	Sistemático	Rápido
Renovador	Cuidadoso	Ordenado	Decidido
Inventor	Detallista	Sintético	Planificador
Vital	Elaborador de argumentos	Razonador	Positivo
Vividor de la experiencia	Previsor de alternativas	Pensador	Concreto
Generador de ideas	Estudioso de comportamientos	Relacionador	Objetivo
Lanzado	Registrador de datos	Perfeccionista	Claro
Protagonista	Investigador	Generalizador	Seguro de sí
Chocante	Asimilador	Buscador de hipótesis	Organizador

Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
Otras manifestaciones	Otras manifestaciones	Otras manifestaciones	Otras manifestaciones
Innovador	Escritor de informes y declaraciones	Buscador de teorías	Actual
Conversador	Lento	Buscador de modelos	Solucionador de problemas
Líder	Distante	Buscador de preguntas	Aplicador de lo aprendido
Voluntarioso	Prudente	Buscador de supuestos subyacentes	Planificador de acciones
Divertido	Inquisidor	Buscador de conceptos	
Participativo	Sondeador	Buscador de finalidad clara	
Competitivo		Buscador de racionalidad	
Deseoso de aprender		Buscador del "porqué"	
Solucionador de problemas		Buscador de sistemas de valores, de criterios	
Cambiante		Inventor de procedimientos para...	
	Explorador		

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso, Gallego y Honey (1995, pp. 71-74).

Identificar en el aula que el estudiante tenga actividades propicias para una generación de conocimiento favorecerá su acercamiento a la adquisición de conocimiento. Surge, por otra parte, la pregunta por el saber que no perdura (a largo plazo) y sus aplicaciones en un mundo que está dirigiendo las oportunidades de interacción en sociedad según las demandas de los colectivos. Empero, no se espera tener otro contacto con el estudiante más allá de lo planeado en un corte lineal de saberes, aprendizajes y experiencias. Queda expuesta aquí, así las cosas, la pregunta por la ética de la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI, el siglo del vínculo distante y efímero, incluso, con la formación y la educación.

Nótese que es en el estilo reflexivo donde los autores agregan la manifestación del cuidado, incluido el sujeto, con lo cual, ser cuidadoso se plantea como una de las características de este estilo de aprendizaje. Es interesante anotar, además, que existe una íntima relación entre el estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza: cada uno convoca a sujetos de la educación, en un ir y venir continuo que los involucra.

No es de extrañar, pues, que sea justamente el estilo de aprendizaje reflexivo el que se vincule con el ser cuidadoso, entendido el acto de cuidar como uno que requiere de la reflexión, por cuanto es una creación del sujeto que pone en obra sobre las cosas, sobre los otros y, por supuesto, sobre sí mismo, tal y como se verá en el acápite siguiente.

Acápite dos. Formar para el cuidado: estilos de aprendizaje y cuidado de sí como posibilidades de transformación

El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este ethos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros; por esto es importante para un hombre libre que se conduce como se debe saber gobernar a su mujer, a sus hijos, a su casa. Ahí está el arte de gobernar. El ethos implica también una relación hacia el cuidado de los otros, en la medida que el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales el lugar que conviene (Foucault, 1990. p. 263).

Los estilos de aprendizaje pueden encauzar relaciones de respeto y reconocimiento, y potenciar habilidades en diferentes contextos. Así mismo, generan un actuar de cada actor en directa correspondencia con lo que se espera de él (Castellá, Comelles, Cros & Vilá, 2007; Martínez Geijo, 2007).

No obstante, en este acercamiento hacia el maestro, además de no identificar los estilos de aprendizaje como un elemento activo en el aula para favorecer una mejor comprensión de los saberes específicos, no reconocen otros elementos que deberían permear el interés por generar un mayor conocimiento desde un área en particular, como es el sentido de identificar posibles acciones que contribuyan a mejorar las condiciones de vida en sociedad partiendo del cuidado de sí, el cual nace de un reconocimiento del ser humano, de sus limitaciones y de posibilidades.

En la medida en que el ser humano adquiera un conocimiento más amplio sobre cómo se deben generar acciones para cuidar de sí, es decir, las aprende y las aprehende, el proceso formativo cambia, incluso, sus caminos para lograr la adquisición de saberes. Esto nos aboca a una inferencia necesaria: quien cuida de sí cuida del otro y de lo otro, lo que incluye, además, el aprendizaje con su estilo propio o, quizá, con su estilo en construcción.

Vale la pena detenernos para reflexionar en torno a la afirmación anterior: los estilos de aprendizaje están siempre en construcción, toda vez que se entiende que la subjetividad cambia y se transforma no solo con el paso del tiempo, sino con las experiencias y vivencias del sujeto: en este sentido, abocarse a un estilo único e inmutable, lejos de ser recomendable y posible, va en contra de la transformación y de lo que aquí hemos llamado “mecanismos de complejización del conocimiento”⁴, donde entran, claro está, actitudes como el cuidado de sí y la vertiente afectiva de los procesos de aprendizaje.

Estos mecanismos se entienden complejos en cuanto vinculan múltiples elementos: por una parte, los ya citados en el acápite uno, por otra, los correspondientes a otro tipo de saberes, no académicos, sino pertenecientes a lo humano, o, más bien, a la subjetividad del ser que se llama humano. Forman parte de estos “otros saberes” las emociones, el mundo de los afectos y, por supuesto, los vínculos humanos que se entretajan en todo proceso de aprendizaje. Es justamente en este contexto llamado “otro” que entran a la escena un afecto y una actitud, con sus respectivas afecciones.

En cuanto al afecto, lo llamaremos amor, con el riesgo que conlleva en pleno siglo XXI hablar de esta emoción ampliamente estudiada por filósofos desde la Antigüedad y por educadores y psicólogos recientemente. Para hablar de amor en pleno siglo XXI, además de coraje, se requieren argumentos, y qué mejor argumento que el reconocimiento de la subjetividad del otro, llamado unas veces maestro, otras veces estudiante, que sitúa el proceso de aprendizaje en los linderos entre lo racional y lo emocional, entre lo académico y lo personal.

Se aboga por el reconocimiento del amor como afecto propicio para la educación, por cuanto permite abrir caminos no solo pensados, sino también sentidos para alcanzar los propósitos de la formación. Ahora bien, ¿cómo entender el concepto amor en el escenario educativo? Apostando por una nueva

⁴ Concepto acuñado en la investigación 2, en el marco del proyecto de tesis doctoral mencionado al inicio de este escrito.

mirada que involucra, por razones ya expresadas, al sujeto, se hace un giro que implica pasar de definir el amor a definir qué es amar como puerta de entrada a lo que se comprenderá en las líneas siguientes como cuidado de sí.

Se pasa, entonces, de un sustantivo (amor) a un verbo (amar); el verbo remite a una acción y una acción remite a un movimiento que lleva implícita una decisión, la cual, a su vez, catapulta una consecuencia.

Ahora bien, se entiende amar como...

... ser capaz no de tomar iniciativas de sobrepuja sobre uno mismo, y de "exageración", sino de estar atento al otro, respetar su deseo y sus ritmos, no pedir nada, pero aprender a recibir y recibir cada don como una sorpresa de la vida, y ser capaz, sin ninguna pretensión, tanto del mismo don como de la misma sorpresa para el otro, sin violentarlo lo más mínimo. En suma, la simple libertad (Althusser, p. 370).

Llama la atención que en la definición anterior se expresan características tanto del sujeto que ama como del que es amado; en este sentido, el doble movimiento amar y ser amado se hace necesario para entender esta definición. Un segundo elemento que llama la atención tiene que ver con las características explícitas del amar, que, para el caso que nos ocupa, nos van dirigiendo hacia lo que se comprende como cuidado de sí, a saber:

1. **No tomar iniciativas de sobrepuja ni de exageración sobre uno mismo**, lo cual invita a pensar en la no sobrecarga contra uno mismo, ni de cosas ni de procesos ni de personas ni de, incluso, hechos; la no sobrepuja invita a pensar en un sujeto que se conoce y se acepta a sí mismo con su estilo propio (de aprendizaje, para este caso), el cual puede ir variando de tanto en tanto, según la vida va siendo y, con ella, los procesos de formación.
2. **Estar atento al otro, respetar su deseo y sus ritmos** invita a un reconocimiento profundo no solo de los estilos propios de aprendizaje, sino, y sobre todo, de la subjetividad que va construyendo el sujeto en su trayecto vital. Estar atento al otro implica observar y comprender detenidamente quién es, qué puede y qué quiere con respecto a su proceso de formación y con respecto a lo que desea más allá del espacio donde se forma y más allá, incluso, de los maestros que lo forman.
3. **No pedir nada, pero aprender a recibir y recibir cada don como una sorpresa de la vida**, lo que no significa dejar al otro solo en el proceso

de aprendizaje; más bien, acompañarlo y enseñarle quizás a aprender y a sorprenderse con las posibilidades que como ser humano tiene en los espacios de formación y en el discurrir de su existencia.

4. **Ser capaz, sin ninguna pretensión, tanto del mismo don como de la misma sorpresa para el otro, sin violentarlo en lo más mínimo**, lo que implica estar dispuesto a ser maestro, pero también estudiante, en un proceso que no termina mientras tengamos vida: aprender. Implica, además, la invitación explícita a una práctica pedagógica que incluya el afecto positivo y que comprenda que violentar a otro, lejos de formarlo, lo de-forma en un sujeto, muchas veces, sin aprendizajes asertivos y duraderos.
5. **En suma, la simple libertad**, entendida no como ausencia de posibilidades de formación, sino, al contrario, como la posibilidad de descubrir por sí mismo, y en compañía del otro (sea maestro o par), las posibilidades reales de aprender y de transformarse.

Se infiere, entonces, un matiz interesante que trae consigo el amar: cuidar de sí y cuidar del otro. Este cuidado, que es una acción, pero también una actitud, podemos definirlo como "un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones" (Chirolla, 2007, p. 188).

Vista así, la ética del cuidado se ubica dentro de la noción de ética como praxis, lo que indica que el cuidado de sí incluye un *modus vivendi* que puede formar parte del proceso de aprendizaje en los contextos educativos específicos; con esta afirmación se trae a colación la íntima relación existente entre los estilos de aprendizaje de un sujeto y sus experiencias vitales. Se quiere, así las cosas, trabajar por unos estilos de aprendizaje orientados, entre otras, al cuidado de sí como manera de potenciar el aprendizaje para lograr los propósitos del mismo.

Por lo tanto, ha de enseñarse explícitamente de qué se trata cuidar; en última instancia, de qué se trata amar, en el sentido que aquí hemos estado tratando. Es un retorno a las experiencias primigenias que nos unen como sujetos y nos permiten aprehender con sentido. En este orden de ideas, los "mecanismos de complejización del conocimiento" permiten que los estilos de aprendizaje se vinculen con el cuidado de sí, en un movimiento continuo que lleva a construcciones positivas en los entornos educativos y formativos, como la familia y la escuela (o la universidad).

A propósito de este vínculo que se viene proponiendo, la **Ilustración 4** muestra cuáles elementos intervienen a la hora de poner en práctica la dupla señalada:

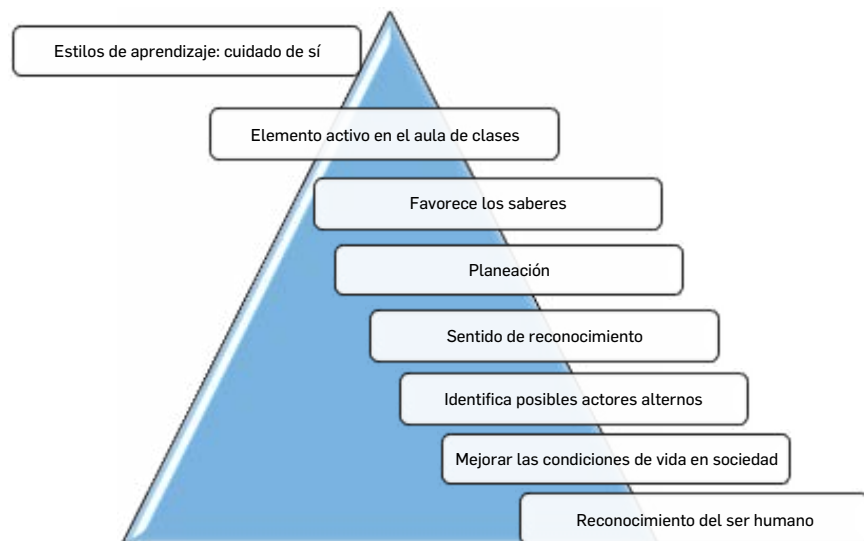


Ilustración 4. Elementos que intervienen en el vínculo estilos de aprendizaje y cuidado de sí.

Fuente: Elaboración propia.

Un ejemplo de lo anterior se relaciona con el reconocimiento de los estilos de aprendizaje, el cual genera autoprotección y coprotección en los sujetos como resguardo frente a acciones agresivas o que pueden deteriorar al ser humano. Cuando me re-conozco, nadie puede agredirme por ser quien soy, aforismo que también aplica para el tema que se viene desarrollando.

Se infiere que el cuidado de sí debe ser una estancia por construir e intervenir desde la reflexión (hay que recordar aquí el estilo de aprendizaje reflexivo), ya que cuando un ser humano se reconoce autocuidador, proyecta este ejemplo a su comunidad, tal y como lo ejemplifica la **Ilustración 5**:

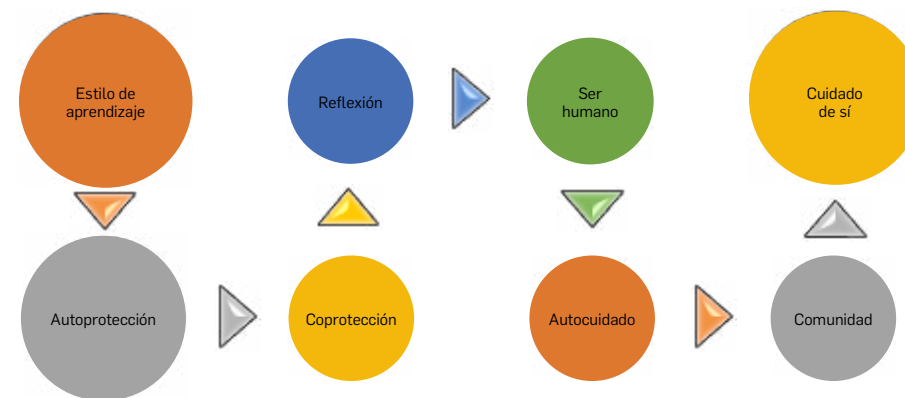


Ilustración 5. El camino que vincula los estilos de aprendizaje con el cuidado de sí.

Fuente: Elaboración propia.

El cuidar de sí también implica el reconocimiento de fortalezas y potencialidades, en sí mismo y en el otro, como también de aquello en que se es menos competente o, simplemente, que no es del interés particular. Es una posición que permite al ser humano empoderarse y responsabilizarse por las acciones propias, y que favorece relaciones más humanas y de empatía.

Converge en esta relación entre estilos de aprendizaje y cuidado de sí la práctica que el ser humano debería considerar inevitable: vincularse con el otro, con la condición ética (si esto le interesa) de haberse relacionado antes consigo mismo.

Este doble movimiento, que forma parte de ese mecanismo complejo del que se ha venido hablando, ayuda a establecer acciones que le permiten al sujeto una realización como ser humano en diferentes ámbitos y un control sobre sí y sus actos como respuesta a aquello que ha de considerarse oportuno mediar, todo con el fin de ejercer acciones de seguimiento y transformación.

Epílogo. Estilos de aprendizaje éticos del cuidado

El aprendizaje en el ser humano debe considerarse como una oportunidad para interactuar con otros y para reconocer las demandas internas que se configuran en su ser. Por consiguiente, es necesario entender que el ritmo de aprendizaje no es igual en todos los sujetos y construir un sistema de comprensiones para identificar cuál es el mejor camino para lograr un aprendizaje, con lo que mejorará su incorporación en el sistema social, vía la asertividad de los afectos que modulan el mundo de los humanos.

Los estilos de aprendizaje favorecen esta incorporación en la medida en que cada sujeto identifique cuál es el que mejor lo acerca al conocimiento; sin embargo, esto no es excusa para evitar integrarse con otros estilos en los cuales no se es más diestro, incluyendo el del cuidado.

El estilo de aprendizaje ético del cuidado lleva a los sujetos a comprender que son cocreadores de su proceso y que la actitud ética hacia el cuidado es una decisión (no podrá ser nunca impuesta). Se trate del cuidado del proceso de aprendizaje, del cuidado de los otros que acompañan (familia, maestro, pares), del cuidado del contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje (hogar, escuela, universidad, barrio) o del cuidado, finalmente, pero no menos importante, de sí mismo como sujeto fundamental que puede aportar con pequeñas acciones diarias a la construcción de ambientes pacíficos. “Quien cuida de sí cuida de lo otro” como máxima posible y realizable de una ética útil para reflexionar y asumir libre y responsablemente la acción de cuidarse y cuidar.

En este sentido, tanto el aula de clases como los diferentes espacios de interacción del ser humano se deben convertir en escenarios para desarrollar los estilos éticos orientados al cuidado e incorporar acciones para cuidar de sí. Es alcanzar una forma de socialización en comunidad con respeto y coherencia para generar mejores estados para vivir y nuevas experiencias que enriquecerán en forma positiva la comunidad. Se habla aquí del buen vivir como proceso necesario para continuar construyendo escenarios posibles de paz.

Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Althusser, L. (1985/1992). *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino.
- Arias, F. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestros en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 703-720.
- Ayala, C. F. & Loaiza, Y. E. (2012). Evaluación de los aprendizajes. El caso de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

- Ayala, Franco & Ayala, J. E. (2015). Prácticas profesionales educativas (EPP). *Reflexión desde la Formación en Educación Física*. 13(2), 595-607.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, S. & Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase: las estrategias de los docentes bien valorados*. Barcelona: GRAO.
- Chirolla, G. (2007). Reseña de “Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí” de Humberto Cubides Cipagauta. *Nómadas*, 241-243.
- Delgado, M. y López, J. (2006). Estilos de aprendizaje. Recuperado de www.camposc.net/dm/ensayo1Magali.pdf.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- González, H. (2012). Las necesidades de formación de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2013). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XXI*.
- González-Peiteado, M. (2009). Estilos de enseñanza predominantes en los alumnos de los centros de formación del profesorado de la provincia de Pontevedra. *Revista Innovación Educativa*, 19, 237-245. Recuperado de <http://dspace.usc.es/handle/10347/4990>.
- González-Peiteado, M. (2010). Estilos de enseñanza: un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Revista Educación y Futuro Digital*.
- Lozano, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y de enseñanza*. Sevilla: Trillas.
- Noddings, N. (1992). *The challenge of care in schools: an alternative approach to education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Martínez Geijo, P. (2007). Aprender y enseñar: los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula. I. C. E. Universidad de Deusto: Mensajero, SAU.

Integración curricular.

Una propuesta para la formación del pensamiento científico, humanista y tecnológico

Sonia Isabel Graciano Jaramillo

Docente de La Facultad de Educación.

Universidad Pontificia Bolivariana.

sonia.graciano@upb.edu.co

Leidy Oliva Álvarez Zapata

leidy.alvarez@upb.edu.co

Gloria Cecilia Ospina Aguirre

gloria.ospina@upb.edu.co

Ángela Consuelo Montoya Hernández

angela.montoya@upb.edu.co

Docentes Colegio UPB. Medellín, Colombia

Introducción

El texto recoge el proceso de una investigación cuyo propósito se centra en la implementación y validación de una propuesta de integración curricular para la formación del pensamiento científico, humanístico y tecnológico en estudiantes de educación preescolar, básica y media del Colegio de la UPB, teniendo en cuenta la necesidad de construir currículos pertinentes y contextualizados.

La problemática se enfoca en la lectura de diseños curriculares fragmentados, es decir, asignaturistas, que desmotivan la curiosidad de los estudiantes y desarrollan estructuras cognitivas lineales y comportamientos insensibles ante las situaciones problema del entorno. Se emprende, entonces, una búsqueda de apuestas de formación escolar enfocadas en el estímulo de un pensamiento crítico, divergente, integrador, incluyente y propositivo, a tono con las problemáticas emergentes, que demandan el compromiso de los ciudadanos.

Un proyecto de esta naturaleza convoca a los docentes en una dinámica de comunidad académica, en sintonía con el ente administrativo, pues no se concibe la integración curricular en una organización dispersa. Por otro lado, implica solvencia conceptual en relación con lo curricular, contextual, disciplinar, pedagógico y didáctico como soporte para la formación de niños y jóvenes sensibles, propositivos y constructores de paz en una sociedad compleja y fraccionada como la colombiana.

En términos metodológicos, se plantean tres etapas. La primera de diagnóstico, caracterizada por la indagación documental, sistematización y recontextualización de información bibliográfica y empírica; la segunda, de participación, en la cual se interactúa con el equipo docente en calidad de pares y profesionales productores de saber pedagógico; finalmente, y como consecuencia de las dos anteriores, está la etapa de propuestas y productos, donde se concretan los principios, procesos y estructuras curriculares en respuesta a la problemática planteada.

Se cierra el documento con conclusiones propuestas desde dos componentes: lo administrativo y lo pedagógico; aquellas se presentan como elementos que desde la experiencia investigativa es conveniente resaltar, bien para efectos de futuras búsquedas, bien como aportes a docentes y directivos docentes que emprendan la aventura de construir e implementar propuestas innovadoras desde lo curricular, pedagógico o didáctico.

¿Por qué una propuesta de integración curricular como opción de formación para la paz?

La escuela, como lo afirma Carlos Eduardo Vasco (1999), es el espacio por excelencia para generar comprensión integral e integradora en las mentes de niños y jóvenes en formación. Sin embargo, se observa que las concepciones acerca de la integración curricular que tienen algunos agentes educativos están alejadas de las teorías que la sustentan y, en consecuencia, es común encontrar prácticas que fragmentan el conocimiento y presentan aprendizajes desarticulados.

Cabe preguntarse, entonces, cuál ha sido el recorrido que ha vivido la integración curricular en los últimos años y cuál es el soporte que la legitima para que las prácticas, bien sean educativas o pedagógicas, guarden coherencia con los discursos teóricos y respondan a las necesidades de un país aporreado por

la violencia y, por tanto, ávido de propuestas educativas que apunten a la valoración y práctica de la honestidad, la equidad y el respeto.

En este sentido, hace varios años se realizan estudios enfocados a una educación que, impartida desde la escuela y con responsabilidad de la sociedad, apunte a la formación de un pensamiento crítico, solidario y propositivo como una forma de comprender la calidad en educación. En este contexto, la integración curricular se constituye en opción y se entiende como un ejercicio constante de lectura de textos y contextos en clave de solución de situaciones en dinámica de construcción colectiva.

Es así como en 1995, con la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, se empieza a pensar en la formación de ciudadanos con un pensamiento más integrador. El informe de esta misión devela los problemas por los que atravesaba la educación en ese momento, no muy diferentes a los actuales, y expresa que “gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas” (p. 70).

Desde este planteamiento, los autores de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo reconocen con preocupación la inexistencia de un currículo que favorezca la integración de los saberes y que fomente en los estudiantes habilidades científicas, tecnológicas, culturales y sociales que les permitan asumir retos que aparecerían en el siglo XXI. Ya tal situación había sido advertida, y aunque no fue enmendada en construcciones curriculares, la normatividad sí empezó a hacer alusiones al currículo integral.

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, por ejemplo, se plantea que la educación formará ciudadanos integrales en el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia, el trabajo y la recreación, lo que ha de redundar en el mejoramiento cultural, científico y tecnológico, así como en la protección del medio ambiente. Igualmente, la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 en su artículo 1 insiste en una visión más integral del proceso educativo:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Más adelante, en el artículo 6, se reitera la noción de formación integral cuando indica que “son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: a) profundizar en la formación integral de los colombianos...”. En este caso, al poner de manifiesto esta intención de integralidad en la formación de los colombianos a lo largo de sus vidas, entonces la educación básica y la educación media también deben estar en consonancia con la perspectiva de integralidad, y no ser esta una responsabilidad exclusiva de la educación superior.

También en la Ley 115 de 1994, reconocida como Ley General de Educación, se encuentran alusiones a los conceptos relativos a la integralidad de la formación. En su artículo 5 se expone:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos...

Esta misma ley, define el currículo en su artículo 76:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Ahora, para el presente proyecto es preciso establecer diferencias y relaciones entre la educación integral y la integración curricular. La primera hace referencia a la comprensión de la formación del estudiante de manera holística y valora cada una de las dimensiones del desarrollo humano: espiritual, ética, social, cognitiva, corporal, estética y comunicativa, sin desconocer los cuatro aprendizajes que configuran las necesidades de formación para el siglo XXI, según lo planteado por Delors (1996) en su informe a la UNESCO: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir.

Esta apuesta obedece a la necesidad de un cambio de paradigma epistémico, pues es la oportunidad de concebir la educación desde lo sistémico, como lo pide la UNESCO desde 1979. Concebir desde esta lógica el proceso de formación se constituye en herramienta para enfrentar la complejidad propia de las realidades

del mundo actual, por cuanto, como dice Ludwig von Bertalanffy, (1981) “desde el átomo hasta la galaxia vivimos en un mundo de sistemas” p. 47).

El concepto de educación integral incluye el respeto al derecho a la educación, independientemente de la raza, credo, desarrollo y condición social. Desde esta perspectiva, es una educación sustentada en principios de respeto y equidad, es decir, como manera de formar para la paz; no obstante, pese a que se exponga en textos académicos, legales e, incluso, pedagógicos, aún persisten en la escuela prácticas segregadoras y excluyentes a través de currículos atomizados e indiferentes a las demandas del entorno.

La integración curricular¹, por su parte, hace alusión a una forma de estructurar el currículo, en virtud de la cual se construyan conexiones entre saberes, intencionalidades de formación, metodologías y niveles educativos con miras a una educación vinculada a las demandas de un contexto particular; significa la construcción de vínculos entre la enseñanza y la vida, para lo cual es imprescindible el estímulo de procesos cognitivos, procedimentales y axiológicos.

En este sentido, si bien hay diferencias, también es cierto que se tejen relaciones entre educación integral e integración curricular, toda vez que la segunda es la forma que, en términos curriculares, tiene la escuela para hilar procesos, saberes y contextos que hacen posibles unos diseños de enseñanza pertinentes en una sociedad y en un momento histórico determinado, sensibles a las necesidades de una comunidad, que en el caso colombiano es la formación de ciudadanos para la paz.

Ahora bien, es importante resaltar que el concepto de integración difiere del hecho de establecer un currículo con materias que tengan semejanzas; mucho más que eso, es un proceso que convoca, en primera instancia, a la transformación del pensamiento docente como condición previa para intentar trascender el pensamiento del estudiante.

Vasco (1999) plantea que el propósito de la integración no es juntar disciplinas, sino propiciar en los estudiantes, con distintas estrategias, la integración mental de los conocimientos; además, queda claro que una educación tradicional basada en conceptos y contenidos fragmentados deja de ser pertinente para el alcance de los niveles de calidad propuestos por las políticas educativas. El profesor Echeverri (2003) lo plantea así:

¹ En este aspecto se detendrá el texto más adelante.

... una visión fragmentada acentúa no tanto las diferencias, siempre deseables entre los individuos de una comunidad, sino más bien las parcialidades y, con ello, las parcializaciones, es decir, las posturas sesgadas en relación con aquello que requiere comprensión holística, para entender, inclusive, la dispersión de la misma educación (p. 11).

En esta medida, cabe pensar, entonces, cuál es el tipo de pensamiento que debe estimular la escuela para lograr la formación de un ciudadano que no vea el mundo de manera fragmentada y que proponga soluciones a los problemas del país. Como posibilidad de respuesta, la misma Ley General de Educación, presenta entre los fines de esta investigación, la ciencia y la tecnología, como una tríada que favorece la formación de un pensamiento propositivo, con miras a tener ciudadanos críticos, participativos y que formen parte de soluciones de orden social y científico.

Estas formas de pensamiento llevan al individuo a entender las diferentes maneras de relacionarse con el mundo. Para Echeverri (2007), cuando se habla de pensamiento científico y tecnológico, se habla de la manera como cada persona se relaciona consigo misma, con los otros y con lo otro, según las exigencias del contexto. Este mismo autor expresa que la intencionalidad de los mencionados pensamientos trasciende el hecho de adquirir saberes: "... El conocimiento científico requiere reflexión, es decir, buscar sentido de esa forma de pensamiento para no excederse y endiosar" (p. 100).

En contraposición, una educación dirigida a la instrucción y a la enseñanza de contenidos fragmentados va en dirección opuesta a la formación de pensamiento científico, tecnológico y humanista, y no favorece el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan la construcción de opciones, de nuevas propuestas, y asumir posiciones críticas frente a los eventos del país y del mundo; por el contrario, se lograría la formación de un ciudadano indiferente, poco propositivo, que no convoca y no plantea soluciones a lo que sucede.

Se presenta la integración curricular como opción que favorece la formación de un pensamiento holístico para construir conexiones significativas entre el mundo del aula y el mundo real más amplio. Soodak, en 1995 (citado por Illán Nuria & Molina Saorín, 2011), expresa: "El objetivo es que por la vía de la integración curricular los alumnos comprenderán las relaciones entre cuerpos de conocimiento aparentemente dispares y apreciarán mejor la creciente complejidad del mundo en el que viven".

Se requiere, entonces, de un proceso educativo que privilegie una formación integral e integrada, que presente saberes de manera sistémica; se requiere de una formación en la que el pensamiento integrador del ciudadano sea objetivo primordial y se abra paso a su participación en la solución de los problemas del país. Es quizá la participación propositiva del nuevo ciudadano el mayor aporte a la paz que la escuela puede hacer.

Antecedentes del proyecto, punto de partida y referente de evolución

La investigación en la educación básica y media liderada por docentes de estos niveles de formación es un ejercicio en desarrollo, pues tradicionalmente ha sido realizada desde diversas disciplinas y dirigida por la educación superior. Y aunque ha permitido reconocer problemáticas de la escuela, no deja de ser una mirada externa, sin mayor impacto en las instituciones educativas en relación con la generación de una capacidad instalada para emprender nuevas investigaciones sobre aquella.

Este escenario demanda que las instituciones escolares construyan dinámicas de interacción y espacios de cualificación enfocados al reconocimiento de sus procesos, su historia y sus transformaciones, y que permitan que la investigación habite el escenario escolar; no a la manera de una moda o de una coyuntura, sino como una condición de formación de los profesores, del mejoramiento de la institución y de la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, investigar en el ámbito escolar es reconocer que la institución puede mirar sus propias prácticas y transformarlas porque las comprende y configura pertenencia e identidad institucional y pedagógica en los maestros. Desde esta lógica, el Colegio de la UPB ha participado en una serie de proyectos y experiencias de orden investigativo, que se han convertido en insumo para nuevos proyectos y soporte para la ampliación del sentido de esta actividad en la escuela.

En este sentido, se entiende la investigación educativa como un proceso de búsqueda sistemática y sistematizada que lleva al redescubrimiento o ampliación de lo ya existente, sustentado en un marco teórico de referencia con criterios de veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Con este sustento

se apunta a instituciones educativas cuyo colectivo docente construya saber pedagógico con rigor investigativo, en condiciones situadas, principios de realidad y, por tanto, válidas y pertinentes a la realidad institucional.

A continuación se nombran las investigaciones que dieron pie al proyecto que este documento expone², primero como forma de resaltar el valor de los antecedentes en el ejercicio investigativo, pues significan punto de partida, experiencia y saberes acumulados que permiten avances y nuevas construcciones; y, segundo, para efectos de comprensión de la evolución, tanto en términos de la dinámica investigativa de una institución de educación básica y media como del avance en la comprensión y aplicación de una propuesta de integración curricular.

2003-2005 Integración Curricular. Propuesta pedagógica y didáctica para una enseñanza de las ciencias que posibilite la formación del pensamiento científico y tecnológico en estudiantes de educación básica, ciclo primaria.

2005-2006 Taller Colaborativo. Una propuesta para reconocer las concepciones y las prácticas de los maestros en relación con la enseñanza de los saberes en la educación básica desde la integración curricular.

2006-2007 Propuesta didáctica. Para un modelo de integración curricular que forma el pensamiento científico y tecnológico de estudiantes de Educación Básica Primaria.

2006-2007. Propuesta de integración curricular para la implementación de la media técnica en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Se propende hacia la interdisciplinariedad en las comunidades académicas para generar una cultura de debate entre los investigadores, con la identificación de problemas que convoquen a las diferentes áreas de formación en la medida en que se identifiquen puntos de encuentro o de complementariedad. Se comprende este encuentro entre saberes como posibilidad también de encuentro de pares y, sobre todo, como ejercicio de lectura de la realidad juntos, global e integradora, que redunde en compromiso y sensibilidad con las problemáticas del entorno.

² Estos proyectos han sido asesorados por el grupo de investigación PDS (Pedagogía y Didáctica de los Saberes) de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

En virtud de lo anterior, se plantea un nuevo proyecto de investigación cuyos objetivos se enmarcan en la implementación y validación de una propuesta de integración curricular para la formación del pensamiento científico, humanístico y tecnológico en estudiantes de preescolar, básica y media; esto, a través de la recontextualización de dicha propuesta (macro, meso y micro) para el planteamiento de lineamientos didácticos para la enseñanza de los saberes que posibiliten la formación del pensamiento y el diseño de un modelo de gestión que integre maestros en formación con la práctica docente en el Colegio de la UPB.

Integración curricular: un currículo pertinente a un entorno que demanda formación para la paz

El conocimiento ingresa a la institución escolar a través de la estructura curricular, la cual encierra las visiones, integradas o no, del contexto social, cultural, político y económico. En consecuencia, las construcciones curriculares de una institución educativa evidencian la concepción de sus miembros sobre la problemática del entorno, la manera como entienden el acercamiento de sus estudiantes a su comprensión y la forma de cohabitar con él.

Así, en consonancia con las intencionalidades de formación de una institución educativa, el conocimiento escolar se organiza de cierta manera, pues el currículo, cualquiera que sea su diseño, recoge el conocimiento, lo clasifica y lo distribuye a los estudiantes.

La lectura del entorno, la revisión de lo existente y el replanteamiento constante han de ser tareas continuas en la construcción del currículo en la escuela, en una dinámica de reflexión y trabajo en equipo. Es justamente de este ejercicio que surge la necesidad de hilar contextos, relaciones, y de un medio y unas intenciones de formación en una visión institucional e integrada que favorezca una propuesta formativa sólida y coherente.

Esto, toda vez que la escuela se constituye en medio, espacio y estrategia que hace posibles los proyectos de enseñanza integradores y las prácticas pedagógicas ligadas a la indagación, a la formación en ciencia e investigación. Así, se apunta a la formación de un tipo de pensamiento sensible a la realidad que lo circunda, concretado en acciones de fraternidad con la naturaleza y con sus congéneres, lo que no es otra cosa que formar ciudadanos que vivan pacíficamente con su medio.

En este orden de ideas, una concepción de currículo integral propuesta desde la visión sistémica supera la noción de contenidos, normalmente reducidos a temas circunscritos a disciplinas de conocimiento; en contraste, se asumen tópicos esenciales, compuestos por competencias, procesos y comprensiones demandadas del entorno social y de los contextos culturales.

El currículo así entendido muestra que los referentes de formación de un niño, por ejemplo, no están únicamente en las áreas, pues también hay una serie de eventos, lugares, objetos y personajes por fuera del marco reconocido de la enseñanza y del aprendizaje que portan contenidos formativos. Estos referentes hacen alusión a lo que Edmund Husserl (1999) denomina las conexiones entre el mundo de la vida y lo que se aprende en los establecimientos educativos, que en muchos casos se reclama dentro de las aulas escolares. De la misma forma, López (1997) declara:

... Las formas de convivencia social no se dan naturalmente, estas son creadas y construidas por el hombre. Por no ser un hecho natural, la convivencia social puede ser aprendida y puede ser enseñada, razón por la cual sí es posible transformar nuestra cultura curricular, procurando sustituir el paradigma de la imposición por uno de cooperación, concertación y negociación, lo cual exigirá que enfrentemos decididamente, entre otros aspectos, la integración de los siguientes espacios culturales: integración de la escuela a la vida. No se educa para la vida, sino que debe entenderse que la educación es la propia vida... (p. 41).

De este modo, se reitera en distintos discursos curriculares, y desde la coincidencia de diversas teorías y conceptos, que el currículo escolar tiene que ver con diferentes experiencias, tiempos, espacios, acciones, saberes y materiales que la escuela dispone con intencionalidad explícita para la formación de los aprendices. Desde esta perspectiva, el currículo desborda las áreas y los muros de las aulas y de la institución.

La integración curricular pretende, entonces, superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento (la fragmentación de los aprendizajes) y acercar la vida cotidiana a la escuela para leer desde allí la ciencia y las posibilidades de asombro e indagación. Consiste en proponer experiencias de clase en las cuales el estudiante encuentre sentido al saber, por cuanto lo aplica y le permite establecer nuevas relaciones entre contenidos diversos.

La integración se hace necesaria desde una perspectiva política por la urgencia de comprender la globalización y los cambios que el postmodernismo ha introducido en la forma de entender el conocimiento; y desde lo pedagógico, dado que contempla saberes previos y las conexiones que el estudiante hace entre lo que sabe y las nuevas experiencias de conocimiento: aprendizaje significativo; desde lo científico y tecnológico, en relación con el uso del saber en la solución de situaciones; y, finalmente, desde lo humano, en referencia a que la educación ha de redundar en la formación de sujetos solidarios y propositivos en la solución de conflictos.

Es decir, una propuesta de formación pensada desde la integración curricular apunta a superar la fragmentación del conocimiento escolar, a construir la conexión de la escuela con la vida y a diseñar didácticas que enseñen el conocimiento desde múltiples perspectivas para aprender estableciendo relaciones, proponiendo soluciones y conectando con el compromiso de atender las necesidades humanas.

Se precisa así que para efectos de una propuesta de integración se hace necesario construir lazos que conecten las intencionalidades de formación entre las disciplinas; por ejemplo, lo que denominamos competencias básicas (argumentar, interpretar y proponer), competencias como trabajar en equipo u otras más específicas asociadas a la ciudadanía; estas intencionalidades desbordan el ámbito restringido de lo disciplinar y exigen interdisciplinariedad.

También se integran las áreas escolares asociadas a disciplinas académicas, las cuales tienen como intención general ayudar al ser humano a responder preguntas sobre sí mismo, sobre la relación con el otro y sobre lo otro. Esta postura conlleva la necesidad de pensar qué aporta cada una para “resolver” estas preguntas y, desde allí, cómo es posible establecer vínculos entre aquellas, lazos de solidaridad. Puede ser, por ejemplo, que un área adopte un concepto, una teoría, pero sea otra la que aporte un procedimiento para entender una problemática.

La integración implica también reconocer los espacios-tiempos de formación diferentes al aula de clase, en los cuales se construyen referentes, conexiones y comprensiones, como el descanso, los actos cívicos, las festividades, etc. En estos espacios-tiempos los estudiantes entran en contacto con una serie de contenidos, de información, de procedimientos, de valores que los impactan, es decir, que también los forman.

Así mismo, se integra el mundo escolar y el mundo de la vida, si se parte del hecho de que el conocimiento ha de servir para que el ser humano piense problemas vitales (sí mismo, relación con el otro y con lo otro), la escuela no puede dar la espalda a la sociedad: de ella recibe las problemáticas, las inquietudes, las demandas. Es en el mundo de la vida donde se puede poner en funcionamiento lo aprendido; por tanto, la integración tiene que construir vínculos de ida y vuelta entre la escuela y la sociedad o entre el mundo escolar y el mundo de la vida; a esto es a lo que se le llama una educación contextualizada y pertinente.

Finalmente, y no menos importante, la escuela ha de vincular los procesos administrativos con los pedagógicos. Se parte del reconocimiento de los niveles macro, meso y micro, en alusión directa a las políticas públicas, las disposiciones de los entes territoriales y las dinámicas institucionales. La integración entre lo administrativo y lo académico garantiza coherencia y fluidez en las prácticas pedagógicas y educativas, además de cohesión en la propuesta de formación ofrecida.

Comunidad académica: estrategia y producto en la construcción de saber pedagógico

Lejos de ser una reunión informativa o instruccional, la comunidad académica se construye en el nicho de profesionales y en dinámica de reflexión, juicio crítico y actitud propositiva alcanza dos dimensiones: una, como una estrategia para dinamizar el potencial del personal docente en aras de la construcción de soluciones. Otra, como producto, cuando a partir de la interacción constante se constituye en un colectivo sólido que produce conocimiento.

Es decir, alcanzar la dinámica de comunidad académica significa un camino recorrido, en el cual el perfil de los docentes, la forma de dirigirla y la perseverancia en los propósitos de formación y disposiciones institucionales son determinantes. No se conforma comunidad académica con la reunión del equipo docente: hay que construir lenguajes, tonos y propósitos.

La comunidad es una construcción, es el resultado del encuentro sistemático basado en la reflexión, el debate y los propósitos de construcción conjunta. En este sentido, la escuela está llamada a generar espacios que permitan la

interlocución sistematizada como estrategia para la lectura de textos y contextos como base para la problematización e intervención de situaciones propias.

En el marco de la integración curricular se propende por la interdisciplinariedad en las comunidades académicas y por la generación de una cultura de debate entre los maestros, en la medida en que se identifiquen puntos de encuentro o de complementariedad. En estos espacios se busca cualificar saberes, formar redes, generar y divulgar el conocimiento que se produce por medio de la permanente reflexión, investigación y socialización.

Lo anterior, dado que no se concibe una propuesta de integración sin el encuentro, el debate y la construcción conjunta de los docentes en relación con las mejores formas de estructurar una enseñanza que acerque al estudiante a un saber a tono con las demandas de la vida y la sociedad, a tono con sus condiciones de realidad.

Diseño de integración curricular para la formación de un ciudadano constructor de paz

El proyecto plantea como camino metodológico tres etapas, a saber: diagnóstico, participación, propuestas y productos. Estas etapas se conciben flexibles y con cierta simultaneidad, de tal forma que los insumos recogidos nutran la comprensión de una información anterior o, incluso, marquen pautas de lectura o intervención de estrategias.

Etapa I. Diagnóstico

Indagación documental

En este paso se organizó y analizó la información propia de la institución: PEI, planeaciones, instancias verificadoras, acciones evaluativas, entre otras, de manera que sirvan de soporte para la investigación. Así mismo, se revisaron los productos de los proyectos de investigación previos.

Sistematización y recontextualización

Se procedió a actualizar las fuentes documentales, lo cual implicó la recolección y sistematización de nuevas propuestas de docentes investigadores como

proceso de reflexión de la práctica en el aula. Para este momento se sistematizaron el aporte de los conversatorios de la Mesa de Trabajo de Investigación, evidencias en historiales visuales, escritos, y comunicativos (actos comunitarios, pedagógicos, proyectos e investigaciones en proceso).

Etapa II. Participación

Con base en los resultados de la etapa anterior, se propusieron espacios de discusión y construcción colectiva que permitieron evidenciar el pensamiento investigativo, las formas de enseñanza y, en general, las prácticas educativas y pedagógicas de los maestros, a propósito del componente curricular. Esta etapa se llevó a cabo a partir de la implementación de grupos focales y talleres colaborativos en las unidades académicas por áreas, tal cual están organizados los equipos de docentes en la institución.

Los talleres con docentes, aparte de ser propicios para una comunidad académica, se constituyeron en el espacio esencial para la construcción de la propuesta; de estos emergieron los insumos para la construcción de la malla curricular de grado, el cuadro matriz como herramienta de planeación, el diseño de la estrategia de socialización colectiva de la planeación y la evaluación permanente de la implementación de la propuesta.

A la par se realizaron encuentros de trabajo con el Consejo Académico a manera de talleres de formación e informes de seguimiento sobre el desarrollo de la propuesta. En este proceso se reconoció el Consejo Académico como ente que valida las reestructuraciones de las mallas curriculares, las dinámicas en los procesos de planeación y el material didáctico y de evaluación propio de las nuevas lógicas de enseñanza.

Etapa III. Propuestas y productos

A continuación, se presentan los elementos estructurantes de esta propuesta de integración curricular, los cuales emergen de referentes conceptuales, de los insumos suministrados de proyectos anteriores considerados como antecedentes y de los aportes construidos por el equipo investigador con los docentes del ciclo inicial en los espacios de comunidad académica.

Cada uno de estos aspectos se soporta en un análisis detenido de las condiciones de la población escolar, de las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de las necesidades de la sociedad global y local; esto, como aporte a un currículo para una cultura de paz sustentada en el reconocimiento de lo que se es y de lo que se quiere llegar a ser, pues no se concibe la construcción de paz desde la indiferencia, la insensibilidad y el desconocimiento de la identidad y los sueños de un colectivo.

De esta manera, se consolida el diseño de una estructura de integración curricular con los siguientes elementos constitutivos: **procesos de pensamiento**, ligados a unos **ciclos de formación** como manera de pensar en el sujeto; unas **rutinas didácticas**, asociadas a unos **tópicos esenciales**, en respuesta a las necesidades de formación para el siglo XXI; finalmente, un **cuadro matriz** y la validación del **proyecto de aula** como estrategias para llevar la vida a la escuela y construir en esta un lugar para disfrutar y soñar, la sociedad en la que queremos vivir.

Procesos de pensamiento. Para este fin se retoman elementos de la pedagogía conceptual propuesta por Miguel de Zubiría (1999), quien los presenta como una forma de “promover el pensamiento, las habilidades y los valores en los educandos, diferenciando el tipo de pensamiento por el cual atraviesan: notional, conceptual y formal” (p. 85).

En este sentido, se profundiza en las características propias de estos tipos de pensamiento como una generalidad, pues es claro que la evolución de los procesos cognitivos de cada estudiante es diferente: depende de sus condiciones particulares de orden psicológico, neurológico y cultural. No obstante, estos procesos de pensamiento emanados de la pedagogía conceptual son el sustento de los ciclos de formación.

Ciclos de formación. Se parte del aporte de Rodríguez (2009), quien presenta los ciclos como sigue:

Un proceso que permite identificar los avances intelectuales y socioafectivos de los estudiantes, teniendo como referente lo que la comunidad educativa considera fundamental, según sean los criterios acordados sobre los aprendizajes en el desarrollo de la escolarización y sus relaciones con el universo social (p. 45).

Así, para el presente proyecto, los ciclos se entienden como el conjunto de grados asociados por procesos de pensamiento y unidos por intencionalidades de formación expresadas en competencias, construidas, a su vez, desde los documentos de referencia del MEN (nivel macro del currículo): *Lineamientos Curriculares, Ley General de Educación y Estándares Básicos de Competencias*, en consonancia, claro, con las demandas nacionales y locales sobre formación de estudiantes.

Con base en lo anterior, se plantean los ciclos de formación en la presente estructura curricular: ciclo inicial, pensamiento nocional (1.º a 3.º); ciclo básico, pensamiento conceptual (4.º a 7.º); ciclo fundamental (8.º y 9.º); y ciclo disciplinar (10.º y 11.º), todos caracterizados por el pensamiento categorial. En el proceso de implementación solo se han ejecutado el inicial y la primera parte del básico.

Rutas didácticas³. Proceso a través del cual se estructura la enseñanza, se estimulan los aprendizajes y se prevén los avances de los estudiantes; se parte de los procesos cognitivos, entendidos como aquellos que se constituyen desde la capacidad que desarrolla el sujeto para problematizar, formular supuestos e hipótesis, y construir los referentes informativos y conceptuales propios de la problematización planteada.

La relación de estos tres elementos se da en forma relativamente simultánea; es decir, problematizar requiere que el sujeto tenga un bagaje informativo y conceptual; al mismo tiempo, este bagaje debe ser problematizado para convertirse en pensamiento; entre la problematización y el bagaje es posible dar cuenta de la construcción de hipótesis o supuestos con mayor nivel de elaboración.

De igual manera, el proceso cognitivo se soporta en la construcción de referentes informativos (datos, hechos, acontecimientos) y conceptuales (conceptos, proposiciones y teorías). Estos referentes son conocimientos necesarios para que el sujeto piense y comprenda cada vez más el problema que se ha planteado. Tales referentes responden a la pregunta “¿qué necesito saber en relación con el problema?”, la cual orienta los proyectos.

³ Estas rutas son producto del primer proyecto de integración curricular, realizado entre 2003 y 2005 por maestros del Colegio de la UPB, con la asesoría y acompañamiento de PDS, grupo de investigación de la misma universidad.

Dentro de las rutas didácticas, los procesos metodológicos están relacionados con la capacidad del sujeto para articular técnicas, ingeniar modos de hacer, elaborar procedimientos, construir sistemas y tomar decisiones en torno a la búsqueda de soluciones a problemáticas focalizadas.

Lo metodológico se concibe desde dos componentes: uno de tipo motriz y otro de tipo cognitivo; estos se complementan en una relación recíproca de estímulo y desarrollo. Es decir, en las habilidades de tipo motriz subyace un desarrollo cognitivo, que, a su vez, se amplía en la medida en que el sujeto interactúa con herramientas en la búsqueda de posibles soluciones que con estas pueda construir.

Es fundamental dentro de esta construcción la ruta didáctica que forma en lo valorativo, entendido como el proceso en el cual el sujeto otorga sentido a sí mismo, a los otros y al entorno desde lo que sabe (cognitivo) y desde lo que hace (procedimental) en una cultura y sociedad concretas. Lo valorativo está compuesto por tres elementos: conductual, afectivo y cognitivo. Aspectos que configuran al ser y la relación que este establece consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Tópicos esenciales. Luego de las rutas de formación presentadas surge la propuesta de tópicos esenciales. Estos tienen su origen en el enfoque sistémico, donde el concepto de “sistema engloba la idea de un grupo de elementos conectados entre sí formando un todo que tiene las mismas características de cada una de sus partes” (Checkland, 1996, p. 92). Así, se organizan las áreas de estudio en tres tópicos con intencionalidades formativas similares:

- » **Tópico comunicativo.** Entendido desde el estímulo de las habilidades comunicativas hasta el reconocimiento y valoración del otro en la solución de situaciones conflictivas. También apunta al estímulo de la comunicabilidad de comprensiones en diversos contextos (Lengua Castellana y Ciencias Naturales).
- » **Tópico de convivencia.** Implica el acercamiento a la comprensión y valoración de la diferencia, la tolerancia, el respeto, el civismo, la urbanidad, el proyecto de vida; así como el reconocimiento de las características de su entorno social inmediato y de los fenómenos de la naturaleza (Ciencias Sociales, Religión y Ética).
- » **Tópico lógico-matemático.** Manejo del espacio gráfico, razonamiento matemático, solución de situaciones con construcción de números y el algoritmo de las operaciones básicas (Matemáticas).

Cuadro matriz. Concebido como una herramienta básica en el proceso de planeación, entendida esta, según *Schola Vitae* 1⁴, como “el acto mediante el cual una persona, una institución o un grupo organizan de manera anticipada una situación, evento o acción, con el fin de hacerlo de la mejor manera posible, en el marco de unos propósitos planteados”.

Para el equipo de maestras investigadoras, la planeación de la enseñanza significa una reflexión profunda sobre los principios, valores, saberes, habilidades y competencias que se pretenden estimular en los estudiantes. Desde esta mirada, el diseño del cuadro matriz sirve para integrar los procesos de cada grado y las intencionalidades de cada área, fundiéndolas en un solo proceso que permite coherencia con las actividades de aprendizaje propuestas.

Dentro de la dinámica institucional, este cuadro matriz no solo favorece el diseño de integración del currículo desde las intencionalidades de formación, y no desde los contenidos, sino que también favorece el trabajo en equipo, porque cada grupo de maestros aporta desde su saber disciplinar a una meta colectiva.

A su vez, permite optimizar el manejo del tiempo, pues no es preciso que todos los docentes estén reunidos para planear, ya que cada uno puede hacerse responsable de cierta cantidad de semanas, pues el cuadro matriz significa el compendio de acuerdos pedagógicos y didácticos (permite visualizar el camino por seguir en cada semana).

Proyectos de aula. Como expresión micro del currículo se optó por el proyecto de aula, el cual, según Cerda (2004), combina recursos y propósitos para complementar y ampliar los programas. Por su parte, Corredor (2007) anota que el proyecto de aula necesariamente nace de una pregunta que lleva a la construcción de respuestas o propuestas de solución y a la concreción de unas intencionalidades de formación.

De esta manera, se estructuran proyectos de aula contruidos por equipos de docentes que a partir de un interés detectado del entorno recrean, con actividades de aprendizaje, las competencias proyectadas por ciclos de formación estructuradas en tópicos esenciales. Hay que decir que varios de estos proyectos, a razón de la necesidad del medio, han girado en torno a la convivencia, las celebraciones culturales y la interacción con los demás seres vivos, aspectos sin los cuales no se puede construir paz.

⁴ Publicación trimestral de la Dirección Académica del Colegio de la UPB (2014).

Conclusiones

A continuación, se resaltan aportes desde lo investigativo y desde lo administrativo, dado que, como maestras investigadoras, consideramos estos como elementos esenciales en la experiencia de construir saber pedagógico a través del ejercicio riguroso de la investigación; también, por ser aspectos insoslayables en la tarea de construir propuestas curriculares pertinentes y contextualizadas en el ámbito escolar.

Desde lo investigativo

Los procesos de construcción conjunta implican lectura, producción y socialización, en una dinámica cíclica que redundará en inversión de tiempo, no solo institucional, también del profesor. Tal situación requiere de la sensibilidad de las directivas y del colectivo docente, toda vez que estas no son sus actividades recurrentes, por lo que necesitan motivación.

Por un lado, van los discursos y no necesariamente por la misma vía van las prácticas; estas llegan más allá de la formación: son atravesadas por la experiencia tanto profesional como vital del sujeto que enseña. En este sentido, el cambio de discurso es un paso, mas no por ello se puede contar con la transformación automática de la práctica en el aula de clase.

Si bien los retos y cambios generan resistencias en algunos, en otros, potencia habilidades y liderazgos. Por un lado, se observa una tendencia a la continuidad de lo existente, aunque aquello no sea satisfactorio; por otro lado, otros desbordan las expectativas de los investigadores con aportes creativos y coherentes con las intencionalidades del proyecto.

Pudiera decirse que las innovaciones en educación, por lo menos en nuestro país, ocurren en un marco fuera del cual no tendrían lugar, en particular en lo referente a las áreas obligatorias y fundamentales. Se comprueba que los márgenes de autonomía escolar son estrechos, especialmente en lo que tiene que ver con los procesos de evaluación, principal reto por resolver desde la perspectiva de la integración curricular.

Para construir integraciones curriculares es preciso conocer muy bien el área (la disciplina) y su sentido en la escuela (intencionalidades de formación).

Solo así fluirá la interacción con el contexto y otros saberes para construir posibilidades creativas y presentarlas en un aula. Aquí se resalta la comprensión de la formación en la escuela como base, el diseño curricular y la planeación como producto de esta.

Desde lo administrativo

Los cambios de orden curricular deben estar anclados a una visión o meta prospectiva de una institución educativa; de lo contrario, esta pierde identidad o la propuesta como tal tiende a desaparecer. Para este efecto, la atención, la pregunta, la duda y el seguimiento por parte del ente administrativo son más importantes que un aval sin acercamiento a la comprensión de la propuesta de innovación en desarrollo.

Los cambios y las innovaciones son de largo aliento y se construyen con el aporte de un colectivo, lo que implica incertidumbre, errores, correcciones y pausas; por tanto, no se puede llegar directamente al producto. En ello el factor pedagógico no es un elemento exclusivo de una propuesta de orden curricular: también lo es del proceso de construcción, participación y difusión de esta; es decir, es preciso diseñar una estrategia para darla a conocer y rastrear los efectos de su ejecución.

La construcción de integraciones curriculares requiere de la decisión y apoyo del equipo administrativo para intervenir la academia y de la formación investigativa de los docentes, acompañada de un cambio de mentalidad en el que experimenten la necesidad de capacitarse no solo en su área, sino en procesos pedagógicos y didácticos que faciliten la innovación en el arte de enseñar.

Finalmente, es menester un proyecto pedagógico que sirva como instrumento de planificación didáctica, y como herramienta de integración que articule el currículo con los intereses de los estudiantes y las demandas de formación del entorno; dicho proyecto, se moviliza a través de estrategias de investigación formativa en las que la curiosidad, la pregunta, la duda y el seguimiento acompañan la construcción colectiva del conocimiento.

Es así como una apuesta para diseñar un currículo para la formación de ciudadanos constructores de paz demanda investigación, comunidad académica y propuestas curriculares contextualizadas, sensibles a las necesidades

Referencias

- Cerda, H. (2004). *El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Checkland, P. & Scholes, J. (1996). *La metodología de sistemas suaves en acción*. Editorial Limusa.
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992*. Bogotá: Diario oficial 40.700.
- Corredor, J. & Romero, C. (2007). Consideraciones teórico- prácticas sobre un proyecto de aula: un ejemplo desde el lenguaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9, enero-julio, 153-168.
- Delors, J. *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.
- De Zubiría, M. (1999). *Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Echeverri, G. *et al.* (2007). *Formar el pensamiento científico y tecnológico: una propuesta de integración para la Educación Básica*. Medellín: Editorial UPB.
- Illán, R. & Molina, S. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Revista Curitiba*, (41), 17-40.
- López Jiménez, N. (1997). Retos para la construcción curricular de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Rodríguez, A. (2009). La educación básica y media en Bogotá: orientaciones curriculares para la reorganización de la enseñanza por ciclos. *Revista Internacional Magisterio*, (38), abril-mayo.
- Schola Vitae 1 (2014). *Publicación trimestral de la Dirección Académica del Colegio de la UPB*.

Unesco. (1979). Enfoque sistémico del proceso educativo. Madrid: Anaya/Unesco.

Vasco C. (1999). El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular. Bogotá: Cinep.

Von Bertalanffy, L. (1981). Historia y situación de la teoría general de sistemas. En L. Von Bertalanffy *et al.*, *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.

Telepresencia: un dispositivo para mejorar la calidad de la educación física en la escuela nueva rural. ¿Y si tuviéramos un profesor de educación física en cada escuela rural?

José Roberto Fernández Franco

Estudiante quinta cohorte maestría en Motricidad y
Desarrollo Humano. Universidad de Antioquia.

jose.fernandez.franco@gmail.com

Introducción

El entorno rural, no solo en Colombia, sino en toda Latinoamérica, presenta condiciones de desigualdad extremas que dificultan un óptimo desarrollo de las potencialidades humanas. La educación no es ajena a esta problemática y, pese a los grandes esfuerzos tanto en cobertura como en calidad, existe un abismo importante entre la educación rural y la que se ofrece en la zona urbana.

En lo que respecta al área de Educación Física, como el modelo escuela nueva rural (ENR) en Colombia funciona con un esquema “monodocente” y no cuenta con el acompañamiento de un profesional idóneo en el campo para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede haber un vacío en el desarrollo corporal de los niños.

En este mismo orden de ideas, esta investigación adquiere una mayor relevancia si tenemos en cuenta que más de 900.000 niños en Colombia y alrededor

de 85.000 en el departamento de Antioquia están inscritos en centros educativos rurales (CER), que funcionan bajo el modelo escuela nueva.

Las oportunidades que brindan las TIC, así como las contribuciones que el Gobierno nacional ha hecho en materia de conectividad rural, hacen de este un momento histórico especial para desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras que permitan cerrar la brecha.

Bajo este marco, la telepresencia se ubica como un mediador pedagógico para apoyar desde la Educación Física la labor de los docentes en las poblaciones rurales donde opera el modelo escuela nueva.

La pregunta de investigación es esta: ¿cuál es el potencial de la telepresencia como dispositivo para mejorar la calidad de la Educación Física en la escuela nueva rural? Como objetivos específicos se fijaron los siguientes: proponer orientaciones pedagógicas para la construcción de un currículo situado que apoye la Educación Física en la ENR y diseñar una guía de TP que contenga las recomendaciones para su implementación pedagógica y técnica en un CER.

La investigación está enmarcada dentro del método cualitativo y dentro del enfoque fenomenológico, con un diseño mixto de investigación acción (IA) y etnografía. Actualmente se encuentra en fase de análisis de datos, para lo cual se están utilizando elementos de la teoría fundamentada (Guzmán, 2014) y del análisis estético (Mandoki, 1994; Moreno Gómez, 2003).

Antecedentes

La telepresencia aparece en escena precedida de una gama de dispositivos utilizados en la escuela para apoyar la labor del maestro y mejorar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Haciendo acopio de una caracterización de la Unesco (2013) y del trabajo previo realizado por el investigador Fernández (2014), estos dispositivos son: la radio, la televisión, el computador y la internet, asociados a la EAR (enseñanza asistida por radio), EAT (enseñanza asistida por televisión), EAC (enseñanza asistida por computador) y EAI (enseñanza asistida por internet), respectivamente. Si bien no se puede hablar en sentido estricto de la radio o la televisión como parte de las TIC, el investigador quisiera incluirlas en esta lista para agruparlas dentro de un segmento de dispositivos basados en tecnología y que han sido utilizados en el proceso

de enseñanza-aprendizaje. Y aunque su impacto en el área de Educación Física ha sido muy pequeño, se traen a colación dado que son los parientes directos de la telepresencia y aportarán una serie de elementos de orden práctico y conceptual para su mejor comprensión.

En 2014, Fernández (2014) propuso la telepresencia para desarrollar en línea una clase de Educación Física con un grupo ubicado en un CER que no contara con la presencia de un profesor calificado en el área. El diseño tenía tres componentes: tecnológico, pedagógico y expansión a escala. La figura siguiente servirá de apoyo para describir el diseño técnico propuesto.

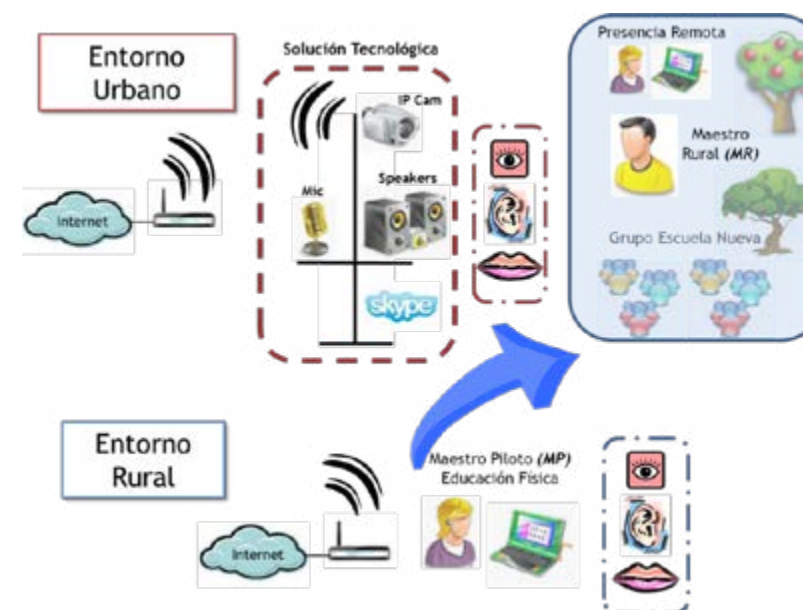


Figura 1. Diseño macro de telepresencia.

Fuente: Fernández (2014).

El modelo se desarrolla en dos sitios específicos: el primero (entorno rural en la figura) es una escuela rural donde se encuentran los niños de escuela nueva con su maestro rural (MR) asignado. El segundo (entorno urbano en la figura) es una zona urbana donde se encuentra el maestro de Educación Física, encargado de dirigir de manera remota la clase. A través de un diseño técnico compuesto por cámara, micrófono, parlantes y un software, el maestro urbano se “transporta” de manera virtual a la escuela rural y se realiza la sesión de clase.

Desde el punto de vista pedagógico, el dispositivo permite apoyar la clase desde los lineamientos curriculares del área: desarrollo de las capacidades perceptivomotrices, sociomotrices y fisicomotrices. Se realiza, entonces, una serie de definiciones pedagógicas que apuntan al tamaño y la heterogeneidad del grupo, a los elementos particulares del modelo escuela nueva que deben tomarse en cuenta al momento de realizar la clase, a las adaptaciones pedagógicas que se han de efectuar para desarrollarla virtualmente y a las competencias que demanda el modelo tanto para el maestro remoto como para el maestro rural.

La telepresencia se ubica en el mundo de la EAI y tiene una característica fundamental: la relación maestro-alumno y maestro-clase se desarrolla en línea (*on-line*), en el tiempo y en el espacio; es decir, hay una comunicación permanente y bidireccional de cada uno de los miembros, lo que permite que la experiencia pedagógica sea mucho más enriquecedora.

Planteamiento del problema

Existe una serie de situaciones problemáticas en la escuela nueva que ponen de manifiesto las deficiencias del sistema educativo para atender a la población infantil rural en Educación Física. Los siguientes enunciados pretenden dar una visión más cercana de cada una de dichas realidades, así como de su impacto en el desarrollo de esta población.

- » Los CER no cuentan con un profesor de educación física, que oriente el desarrollo corporal de los niños.
- » El profesor de la escuela nueva rural no cuenta con la mejor capacitación específica en el área.
- » La escuela nueva recibe un currículo estandarizado y homogenizado que desconoce las particularidades de cada entorno.
- » La escuela nueva no tiene módulos de apoyo sobre Educación Física para soportar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- » La escuela nueva no tiene la infraestructura necesaria para realizar una adecuada clase de Educación Física.
- » No hay alicientes para llevar los mejores profesores a trabajar en la escuela nueva.
- » La educación rural no es una cátedra obligatoria en las facultades de educación ni en las normales, que es donde se forman los profesores del país.
- » El nivel de investigación frente a las problemáticas de la educación rural es muy bajo.

- » Cada una de las situaciones problemáticas expuestas anteriormente aporta elementos para definir la siguiente pregunta de investigación:
- » ¿Cuál es el potencial de la telepresencia como dispositivo para mejorar la calidad de la Educación Física en la escuela nueva rural?

Objetivos

Objetivo general

- » Reconocer el potencial de la telepresencia como dispositivo para mejorar la calidad de la Educación Física en la escuela nueva rural.
- » Objetivos específicos
- » Proponer orientaciones pedagógicas para la construcción de un currículo situado que apoye la Educación Física en la escuela nueva rural.
- » Diseñar una guía de telepresencia que contenga las recomendaciones para su implementación pedagógica y técnica en un CER.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, con un enfoque o perspectiva que se inscribe en la fenomenología, ya que su intención es la comprensión del fenómeno que se origina al momento de ubicar el dispositivo en medio del CER. Además, no se inscribe de manera exclusiva en un solo método, sino que toma elementos tanto de la etnografía como de la investigación acción. Esta mezcla permitió ampliar la mirada del análisis.

El análisis se realiza desde dos polos epistemológicos (Guzmán, 2014): el polo epistemológico ETIC, de una manera deductiva, y el polo epistemológico EMIC, el cual se aproxima a la realidad desde la experiencia, desde los datos de campo, de una manera inductiva. El investigador, a lo largo de todo el proceso, navega entre estas dos orillas: en algunos momentos preferirá asirse de un marco teórico específico para desarrollar una tarea determinada, mientras que al momento del análisis preferirá “darle vida” a los datos por medio de la teoría fundamentada.

Ese constante juego de ir y venir desde la teoría hacia los datos, desde lo deductivo a lo inductivo, es lo que llama Guzmán (2014) la vigilancia epistemológica:

un proceso de reflexión del investigador para que tenga presente en todo momento dónde están sus marcos referenciales y sus propias posturas intelectuales.

Se construyeron categorías deductivas a partir del análisis estético de Mandoki (1994), dado que el análisis de los intercambios sensibles en los diferentes enunciados corporales era fundamental para conocer la forma como el dispositivo interactuaba en medio de la comunidad. Con este marco teórico se construyó una “rejilla” donde cada uno de los enunciados corporales fue atravesado por dos ejes: dramático (actitudes, actos, gestos), donde intervienen la proxémica, la cronémica, la motricidad, y el eje retórico (expresiones, discursos), donde intervienen lo icónico, lo léxico, lo quinésico y lo acústico. Desde el lado EMIC, se definieron categorías inductivas que emergían del registro tomado en campo para las evidencias de tipo video, fotografía o audio.

Resultados

Para responder la pregunta de investigación fue preciso que el investigador ubicara el dispositivo de telepresencia en el CER y lo expusiera ante la comunidad en el día a día de su calendario escolar por seis semanas.

Un proyecto educativo basado en la tecnología no podía caer en la tentación de darle el mayor protagonismo al ingrediente tecnológico. Como diría Larry Cuban, citado por Dussel y Quevedo (2010), “la música no está en el piano”; por esto, los componentes pedagógicos, comunicacionales y organizacionales, por citar solo algunos, ocupan un papel fundamental para que estos proyectos se desarrollen sin contratiempos (Espinoza & Chacón, 2010). Partiendo de esta premisa, se retomó una serie de elementos didácticos para crear una experiencia inolvidable en la comunidad rural donde se realizó el proceso. Larrosa (2016) entiende la experiencia como aquello que nos atraviesa, lo que deja huella en nosotros y lo que nos marca para siempre. Esta tiene algo de sorpresa, algo de sorprendente: es un acontecimiento algo extraño, fuera de lugar.

Se definió, entonces, un proceso en tres fases para introducir la telepresencia en el CER, lo cual permitió un tránsito escalonado y fluido que dio finalmente las pistas sobre cómo un dispositivo basado en la tecnología podía ser llevado hasta esa comunidad sin generar traumatismos, respetando su idiosincrasia y teniendo en cuenta sus necesidades particulares. En la siguiente tabla se resumen las características de cada fase.

Tabla 1. Fases de la telepresencia

Fase	Etapa	Descripción
Fase I	Buscando ando	Se definieron los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección del CER donde se realizó el trabajo de campo.
	Negociación comunitaria	Una vez definido el CER, se abordaron negociaciones con cada uno de los responsables de la comunidad para realizar la práctica en el CER Santa Bárbara de San Pedro de los Milagros, Antioquia.
	Llegó el mago Chepe	Punto de partida de la experiencia con los niños del CER. Fue una obra teatral que sirvió para hacer una introducción del dispositivo y del investigador en la comunidad educativa.
	No teníamos nada, pero jugábamos con todo	Se llevó a cabo una indagación con la ayuda de varios actores del municipio para tener un contexto de sus juegos.
	Presencia en sitio	El investigador estuvo con la comunidad educativa adquiriendo conocimiento sobre el entorno y sobre las relaciones preexistentes entre sus miembros.
Fase II	Presencia mixta	La comunidad educativa se apropia de la telePresencia, interactúa y se familiariza con el dispositivo.
Fase III	Telepresencia	La telepresencia fue desplegada en su totalidad.

Se detallan seguidamente las particularidades de cada una de estas etapas.

Buscando ando

La elección del CER debía cumplir con ciertos criterios específicos. Para tener una idea de las magnitudes en estudio, en Colombia hay más de 25.000 CER, con cerca de 800.000 estudiantes. Básicamente había dos condiciones *sine qua non* para la escogencia del establecimiento: en primer lugar, que tuviera acceso a internet y, en segundo, que el maestro no fuera licenciado en Educación Física.

También había que tener en cuenta el tamaño del CER, medido en función del número de estudiantes. De acuerdo con Fernández (2014), en promedio los CER de escuela nueva tienen 18 estudiantes. Así que era preferible elegir uno que se acercara a dicha cantidad, de tal suerte que los resultados de la investigación pudieran aplicarse a la mayoría de los CER del departamento.

Asimismo, la institución debía tener un espacio adecuado y cómodo para llevar a cabo las clases y sacar el máximo provecho de la telepresencia, lo que no desestima, de ninguna manera, los escenarios propios de las zonas rurales con exuberante naturaleza.

La investigación fue realizada en el Centro Educativo Rural Santa Bárbara del municipio de San Pedro de los Milagros, situado a 35 kilómetros al norte de Medellín y con una economía enfocada principalmente a la industria lechera y al cultivo de la papa. Además, es una comunidad con una alta tradición religiosa y conservadora. La institución está ubicada a tres kilómetros del casco urbano, con acceso limitado y una vía terciaria en regulares condiciones.



Figura 2. CER Santa Bárbara, San Pedro de los Milagros (Antioquia).

Fuente: Fotografía del autor.

Negociación comunitaria

El siguiente paso fue acercarse a los estamentos de la institución y al entorno comunitario para solicitar las autorizaciones necesarias, lo que implicó detectar los actores directamente relacionados y su papel.

- » Los grupos de interés detectados fueron los siguientes:
- » Rector de la Institución Educativa Padre Roberto Arroyave Vélez, a la cual pertenece el CER Santa Bárbara.
- » La maestra del CER, quien ha trabajado allí por 30 años.
- » Los padres de familia.
- » La Junta de Acción Comunal de la vereda Santa Bárbara.
- » Otros actores del municipio: emisora La Voz de San Pedro y algunos integrantes del ancianato.

Llegó el mago Chepe

La llegada de la telepresencia debía tocar las fibras profundas y generar una verdadera experiencia; por eso se llevó a cabo una obra teatral en medio de una clase normal y sin previo aviso para sorpresa de los estudiantes. Estimular la representación de la realidad en los términos que propone el teatro favorecía el desarrollo de la imaginación, la fantasía, la creatividad y la expresividad (Forero Gaviria, 2006). Romper la dinámica escolar al momento de ingresar el dispositivo en el CER y crear un momento de magia con los niños fueron dos objetivos alcanzados. La escuela, y especialmente la rural, está encerrada en cuatro paredes con guías de estudio que conducen el aprendizaje y definen qué se aprende y cuándo se aprende. La telepresencia irrumpe como una alternativa y pone una ventana en medio de una zona rural para escapar de ese tiempo monocrónico y de ese espacio único.

Para ejecutar la puesta en escena, la cámara de telepresencia fue ocultada para que no la vieran los niños; solo la maestra rural estaba al tanto. Y aunque luego se supo que la telepresencia fue descubierta, esto no fue óbice para que la presentación funcionara sin contratiempos.

En medio de un día normal de clase apareció Floricienta: una señora vestida con flores de pies a cabeza, que entró al salón preguntando por su esposo Chepe, estudiante de mago un tanto despistado. Después de unos cuantos llamados, apareció Chepe y realizó unos trucos típicos de magia: sacó un conejo del sombrero y desapareció un pañuelo de sus manos; su truco central fue adivinar el pensamiento de los niños. Con la ayuda de su colaboradora Floricienta y, por supuesto, de la cámara de telepresencia, Chepe adivinó y dejó a los niños estupefactos y convencidos de que era un gran mago. Sin embargo, la actuación no terminó ahí: Chepe quería compartir su gran secreto e invitó a los niños al cuarto de al lado para mostrarles cómo había logrado adivinar todo.

Los niños, en su primer contacto con la telepresencia, descubrieron el secreto de Chepe y regresaron a su salón de clase.

No teníamos nada, pero jugábamos con todo

El título de este numeral fue una expresión *in vivo* adaptada por el investigador, que surgió de las entrevistas hechas a personas de la comunidad. En su mayoría, los CER no tienen los recursos para adquirir juguetes y elementos necesarios para la clase de Educación Física. Lejos de ver esto como un problema, el objetivo fue documentar cómo otrora se efectuaban juegos a pesar de las carencias, lo que, además, lleva a otro objetivo: no desconocer ciertas particularidades de la comunidad rural y descubrir esa riqueza construida por muchas generaciones para rescatarla. Es lo que Calvo (2012) llama “re-crear la escuela” de acuerdo con sus patrones culturales. Este punto alimentará más adelante una de las aristas de la respuesta de la investigación, cuando se propongan orientaciones pedagógicas para la construcción de un currículo situado.

Gutiérrez (2006) da una respuesta a la falta de elementos clásicos para el juego en el mundo rural: la utilización de objetos no convencionales, con el valor adicional de la construcción propia del juguete:

Jugar con objetos no convencionales abre una fuente de posibilidades que no nos dan los habituales, pues vienen preconcebidos en forma y fondo, para su utilización. En definitiva, se debe crear un campo nuevo de visión que pasa por la obtención, transformación y actividad lúdica cargada de autosatisfacción al ser creador de los juegos y juguetes que se están utilizando, esto es, romper la automatización de aplicar sin reflexión recetas y modelos dados, fomentando un aprendizaje significativo y motivador, cargado de creatividad (Gutiérrez, 2016).

En tres grupos se investigó sobre los juegos tradicionales de la infancia: miembros de la Junta de Acción Comunal de la vereda Santa Bárbara, oyentes de La Voz de San Pedro (con un concurso) y algunos adultos mayores del Hogar San Francisco. A este respecto, Trigueros, Giles y Gutiérrez (2015) anotan:

... de esta manera el juego tradicional como elemento de la cultura, por un lado, recoge y refleja aquella en la que surge, siendo una vía de acceso a la cultura local y regional y posibilita la transmisión de formas de vida, valores y tradiciones de una sociedad.

Todo este legado de juegos, de actividades e incluso técnicas para la supervivencia en medio de las agrestes condiciones climáticas de la zona es transmitido de generación en generación en la familia y en el grupo cercano. Los materiales de la naturaleza cobran nueva vida en manos de los niños: “jugábamos con un palo de higuera, que para nosotros era un carro”, “bajábamos a la quebrada en hojas de platanera o cascaritas del palo” o “montarnos en la caneca donde les daban comida a los marranos para tirarnos por la montaña hasta abajo” (Tere-20161018).

El espectro pedagógico y motriz de este tipo de juegos es muy amplio. Cada uno de estos podría alimentar los lineamientos curriculares (las capacidades perceptivomotrices, fisicomotrices y sociomotrices) desde la óptica de una Educación Física tradicional o aportar al conocimiento corporal para sortear las dificultades que se presentan ante una situación climática:

En la época de verano, en enero por ejemplo, cuando cae la escarcha, eso es muy frío, es casi nieve y es uno con los dedos congelados, y uno sale corriendo cuando una vaca está meando para que le caigan los últimos chorritos encima de los pies para calentarse (Ramiro-20161024).

Presencia en sitio

Significa que el maestro piloto estará compartiendo físicamente con el CER para conocer sus reglas, sus rituales de convivencia, su comportamiento, y no solo en la asignatura de Educación Física. Es un trabajo de etnografía dentro de la institución cuyo fin es la apropiación de todos los elementos de la cultura local necesarios para llevar a cabo las siguientes fases del proyecto.

El punto más significativo de esta etapa es el reconocimiento del entorno y de los enunciados corporales que emergen de la cotidianidad y de la relación entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La idea es caracterizar la población en el CER, es decir, alcanzar un conocimiento profundo de los integrantes y las relaciones que se presentan. El investigador asume un rol muy activo en la observación y la pregunta ya que estas son dos de sus herramientas más potentes para develar todos los elementos presentes en la comunidad educativa.

La estimulación de vínculos le facilitará al investigador el relacionamiento que necesita para las fases siguientes. Hay que sacar excusas para dialogar con

los pequeños grupos que ya están conformados y que tienen su propia dinámica. El patio escolar es un icono en la escuela: en este se rompen la dinámica de la clase, sus ubicaciones y sus reglas, y son los propios niños los que construyen la dinámica y establecen relaciones con sus cercanos, elementos muy valiosos para el maestro piloto. ¿Quiénes conversan?, ¿cuáles son los grupos?, ¿quiénes juegan?, ¿quiénes se evitan? Al participar en los juegos, el maestro piloto continúa con la creación de vínculos dentro de la comunidad, elemento importante que forma parte de las orientaciones pedagógicas que alimentarán el currículo situado de la telepresencia y sus necesidades antes de la etapa de implementación en un CER.

Presencia mixta

En esta fase, el maestro piloto continúa con su presencia en la clase, pero introduce pruebas esporádicas con el modelo de la telepresencia; aquí solo interviene en la clase de manera presencial cuando se requiere hacer algún tipo de ajuste o cuando debe aclarar algún concepto que no ha sido asimilado por el grupo. En algunas de las prácticas utiliza el concepto de cuarto de al lado: un espacio físico diferente al salón donde ubica la telepresencia (este espacio tiene conexión directa con el salón).

Ya desde la primera experiencia, la llegada del mago Chepe, los niños pudieron descubrir cómo la cámara proyectaba sus imágenes y cómo se podía realizar una comunicación a través de telepresencia. En esta fase se hace más explícito ese conocimiento y se llevan a cabo pruebas que fortalecen los lazos con el nuevo modelo: se les permite ser los conductores de la clase y realizar algunas de las prácticas, lo cual los acercará más rápidamente al modelo y les dará una comprensión mayor del mismo.

El maestro piloto les permitió a los niños y a la maestra rural realizar unas primeras pruebas de comunicación entre sí durante las experiencias de clase que se propusieron.

Si en esta parte del proceso de apropiación hay apatía, miedo o cualquier sensación que vaya en detrimento, se deberá seguir profundizando en la socialización hasta que la telepresencia sea completamente asimilada por la comunidad. En este caso particular, tanto el grupo como la maestra rural demostraron que estaban listos para continuar.

En esta etapa se pueden hacer los ajustes técnicos que sean menester. Si bien el maestro piloto es el responsable de dichos ajustes, es importante que los niños y el maestro rural comprendan el funcionamiento del dispositivo porque serán los encargados de este.

Los niños, además, deben ser conscientes de que su marco espacial ha cambiado: si hablan con un volumen demasiado bajo, no serán escuchados por su interlocutor; si están fuera del alcance de la cámara, no serán vistos. Todo esto, de paso, puede ayudar en la apropiación de competencias relacionadas con la ubicación espacial, la abstracción de conceptos y la comunicación.

Telepresencia

En la tercera y última fase del proyecto se le expone la telepresencia en pleno a la comunidad educativa del CER. Las fases previas han permitido que el dispositivo haya sido conocido, e incluso manipulado tanto por los niños como por la maestra de la institución, por lo que ya existe una mayor confianza hacia la interacción con telepresencia. Uno de los argumentos clave dentro de la estructura de telepresencia es que está constituida como un apoyo para la Maestra Rural en su quehacer docente en el CER. En ningún momento se piensa en este dispositivo como un sustituto del maestro y esta es precisamente la evidencia que se encontró en los datos de campo.

Su rol cambia de una participación pasiva hacia una activa, ubicándose como un apoyo básico en el desarrollo de la clase. En el caso particular analizado en el trabajo de campo, la institución era visitada una vez por semana por una profesora del Inder, quien dictaba la clase de Educación Física; la maestra rural se retiraba de la sesión y se dedicaba a realizar labores administrativas o a preparar la próxima clase. Al final de dicha clase, la maestra del CER firmaba una planilla como comprobante de su asistencia.

Si bien el maestro piloto es quien lleva la dirección de la clase, las situaciones específicas del CER y los pormenores que se presentan en la institución son del conocimiento de la maestra rural. Adicionalmente, si se detecta alguna situación que a consideración del maestro piloto puede generar un peligro o una situación no deseada, será la maestra rural quien la implemente en sitio donde se esté desarrollando la clase. Es, por tanto, muy importante que haya una comunicación fluida entre ambos sujetos.

La telepresencia, entonces, trae dos aportes: el primero es el diseño de una sesión de clase a partir de una estructura tradicional y, el segundo, el desarrollo del concepto de mediación múltiple. Ambos se detallan a continuación.

En esta etapa ya se puede diseñar una sesión apoyada por la telepresencia, que puede partir de un modelo convencional de clase de Educación Física. Para lo anterior, se tomará como referencia a Vaca Escribano (2002), quien define la estructura para el desarrollo de una unidad didáctica:

Tabla 2. Estructura genérica de la sesión de Educación Física

Programación Unidad Didáctica	Desarrollo Unidad Didáctica			Análisis Unidad Didáctica
¿Qué? (Objetivos y contenido)	Momento de encuentro	Momento de construcción del aprendizaje	Momento de despedida	Mejoramiento de futuras sesiones
¿Cómo? Condiciones prácticas. Didáctica				

Fuente: Vaca Escribano (2002).

Para el desarrollo de una sesión de clase con el apoyo de la telepresencia se proponen las siguientes adaptaciones, resaltadas en color rojo frente al modelo mencionado anteriormente:

Tabla 3. Estructura genérica sesión de Educación Física adaptada a telepresencia. Construcción propia

Programación Sesión Clase	Desarrollo Sesión Clase						Análisis Sesión Clase	
¿Qué? (Objetivos y contenido)	Intercambio Previo MP/MR	Instalación Tele presencia	Momento de encuentro	Momento de construcción del aprendizaje	Momento de despedida	Organizar Infraestructura Tele presencia	Intercambio Posterior MP/MR/ estudiantes	Mejoramiento futuras sesiones
¿Cómo? Condiciones prácticas. Didáctica			Adecuaciones Tele presencia					
Adecuaciones Tele presencia								

El segundo aporte, como ya se dijo, es la mediación múltiple. La mediación pedagógica se refiere al tratamiento de los contenidos y a las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Ningún ámbito en la educación puede prescindir de un acto de mediación.

En la mediación tradicional, las relaciones se presentan entre dos actores: el maestro y el aprendiz (AP). En el modelo de telepresencia aparece un tercer componente, tal y como lo ilustra la imagen siguiente:

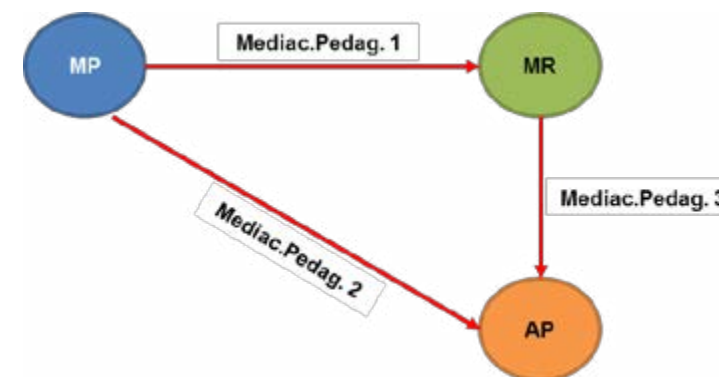


Figura 3. Mediación múltiple en telepresencia.

Fuente: Construcción propia.

En la tabla siguiente se detalla cada una de estas mediaciones (MP: maestro piloto; MR: maestro rural; AP: aprendiz, estudiante):

Tabla 4. Características de la mediación múltiple en telepresencia

Mediación Pedagógica	Caracterización
MP 1: MP-MR	<p>Como se indicó previamente, en el modelo de la clase de educación física a través de telepresencia, se definieron dos momentos: el intercambio previo y el intercambio posterior entre el MP y el MR. En este marco, tanto la MR como el MP conciertan el desarrollo de la sesión y planifican algunos de los detalles que estarán presentes en las mismas.</p> <p>El MP como conocedor del área específica, deberá desplegar un proceso de entrega de conocimiento hacia el MR, de modo que empiece a generar competencias específicas en la materia que puedan ser asimiladas por este, cuando no se pueda realizar la clase con telepresencia.</p> <p>El papel del MR es activo, dentro de esta relación: la realimentación permanente de lo que él ve en la clase y de lo que específicamente le transmiten los niños, son insumos muy importantes para que el MP planifique las sesiones de clase.</p>
MP 2: MP-AP	<p>El MP no es un extraño para la comunidad educativa donde se encuentra telepresencia, ya que ha compartido con ellos durante varias semanas. Todo el conocimiento adquirido, le permitirá tener cercanía con el grupo y conocimiento de sus necesidades para diseñar las mejores sesiones de clase para ellos.</p> <p>El MP es un líder para proponer una Educación Física que trascienda el terreno de lo deportivista y gestual y llevarlo a una educación corporal que favorezca la adquisición de experiencias necesarias en la edad escolar. La heterogeneidad de las edades de los niños presentes en el CER, hacen que el MP deba tener un especial cuidado en el diseño de las actividades de la clase y la forma como propone su ejecución para que los más pequeños puedan tener una participación armónica con el resto de sus compañeros.</p>
MP 3: MR-AP	<p>Si bien el MP es quien lleva la dirección de la clase de educación física, las situaciones específicas del CER y los pormenores que se presentan en la sesión de clase son atendidas por el MR. Por lo tanto su rol dentro de la clase es activo y de gran importancia para el logro de los objetivos propuestos.</p> <p>El MR con algunos de los niños del grupo, elegidos previamente organizan la logística de telepresencia antes de iniciar la clase: cámaras, parlantes, conexión a Internet etc. Esta actividad, como se mencionó anteriormente, tendrá un menor impacto en la medida en que telepresencia esté ubicado de manera definitiva en la clase y solo tenga que activarse como un equipo electrónico convencional.</p> <p>El MR debe tener una actitud de previsión frente al riesgo que se puede generar en una clase de educación física: caídas, lesiones, conflictos entre estudiantes etc.</p>

Conclusiones

Si bien la investigación se encuentra en su etapa final de análisis, han emergido hasta ahora las siguientes conclusiones:

- » La telepresencia es un dispositivo basado en la tecnología, pero no pone a ésta por encima de todo. Este tipo de desarrollos se deben llevar a la escuela (las tres fases que se describieron aquí) para generar experiencias de gran riqueza para la comunidad educativa, respetando siempre las particularidades del contexto local donde se vaya a ejecutar.
- » Es, además, una ventana abierta, una puerta de escape al mundo que se entrega a la escuela nueva rural como instrumento para mejorar la educación en la básica primaria. Si bien es un modelo diseñado para apoyar la asignatura de Educación Física, tiene la potencia para trascender esas fronteras curriculares y servir a una amplia variedad de actividades en el aula.
- » La telepresencia no está buscando de modo alguno reemplazar al maestro rural: quiere apoyar su labor con estrategias pedagógicas que redunden en un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo fueron la radio, la televisión y el computador, la telepresencia es un dispositivo de apoyo al maestro.
- » La interacción en tiempo real de la comunidad con el profesor piloto genera una serie de competencias comunicacionales, espaciales, de trabajo en equipo y de manejo de las TIC que lo hacen un modelo valioso para la formación de los niños.
- » Desde el punto de vista académico, la telepresencia presenta nuevos desarrollos en la mediación pedagógica e introduce el concepto de mediación pedagógica múltiple, que implica la interacción de todos los sujetos que aparecen durante el despliegue del modelo. También trae variaciones en el modelo tradicional de clase de Educación Física, por cuanto genera momentos adicionales de encuentro con la comunidad educativa.
- » Finalmente, hay que decir que la telepresencia respeta las necesidades y los saberes del entorno donde se desarrolla, por lo que permite que surja desde cada comunidad educativa un currículo situado que responda a sus particularidades.

Referencias

- Calvo, C. (2012). Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Dussel, I. & Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Espinoza, J. & Chacón, M. (2010). TEC digital: una iniciativa de implementación de *e-learning* en Costa Rica. Cartago, Costa Rica.
- Fernández, J. R. (2014). Teleref: Teleasistencia rural en educación física. Caso de estudio: escuela nueva. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Forero Gaviria, R. (2006). El teatro como medio del conocimiento. *Revista Internacional Magisterio*, 88 a 90.
- Gutiérrez, M. (2006). Juegos ecológicos con palos y varas. Barcelona: Inde.
- Guzmán Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15-28.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. (2016). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*, 87-112.
- Mandoki, K. (1994). Prosaica: introducción a la estética de lo cotidiano. Ciudad de México: Grijalbo.
- Trigueros, C., Giles, F. J. & Gutiérrez, M. (2015). El juego tradicional: ¿puente entre culturas? De lo posible a la realidad. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 81-109.
- Unesco. (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Montreal: Unesco.
- Vaca Escribano, M. J. (2002). Relatos y Reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria. Palencia: Asociación cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.

La investigación científica, un proceso de paz y armonía socioambiental

Jhon Alexander Echeverri Acosta

Institución Educativa Comercial de Envigado.

envigado_sur@hotmail.com

Francisco Lopera Salgado

Rector de la Institución Educativa Comercial de Envigado.

iecomercialenvigado@gmail.com

Introducción

El proyecto planteado aborda los procesos y beneficios que conlleva la investigación científica para generar espacios de trabajo en equipo y fortalecer valores que benefician el ambiente y el contexto social desde el ámbito escolar, todo con el fin de motivar el espíritu investigativo de los estudiantes y sus deseos de aprender y aportar. Los estudiantes buscan espacios diferentes al aula, en la que por la monotonía y la escasez de didáctica muestran un bajo rendimiento académico que en algunos casos lleva a la deserción escolar, por lo cual es necesario un cambio en las metodologías:

La apropiación es también formación, en cuanto desarrolla el espíritu científico y favorece el aprendizaje, el mejor uso de la tecnología y la adquisición de capacidades y de sus respectivas habilidades, así como la construcción de una ciudadanía crítica y constructiva (Manjarrés, Marco, Ciprian & Martínez, 2010, p. 11).

Lo anterior lleva a la siguiente pregunta: ¿cómo aprovechar la investigación científica para generar procesos de paz y armonía socioambiental en los

educandos? Para abordarla se diseñaron hipótesis que replantean las estrategias convencionales utilizadas en clase, que solo se basan en la tiza y el tablero y se desarrollan exclusivamente dentro del aula. En la búsqueda de otros escenarios para mejorar procesos de investigación y potenciar los conocimientos y habilidades de los estudiantes se descubrieron espacios como Colciencias, Ondas, CTA (Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia) y CAV (Centro Virtual de Atención Pedagógica), que incentivan la participación y los deseos de innovar en los estudiantes. Parte fundamental del objetivo de este trabajo es explicar cómo a través de estas redes se pueden crear, desde el aula, escenarios participativos que involucren a todos los agentes de las instituciones educativas (directivos, docentes, alumnos y padres de familia).

En este texto se exponen las estrategias didácticas utilizadas en los grupos de investigación escolar GCA (Gestores de Conciencia Ambiental) y Engineers For The Future para solventar problemas de tipo ambiental y social con el fin de mejorar el entorno y la divulgación como propuesta nacional.

Debido a las limitaciones innatas de la mente humana, pensar sistemáticamente es una acción grupal; esto es, reflexionar sobre los problemas desde las múltiples perspectivas de los miembros del grupo, apoyados en las herramientas de simulación que permiten ver el desarrollo, en el tiempo, de acontecimientos en los que intervienen múltiples causas interconectadas (Parra, 2008, p. 117).

Objetivo general

Explicar cómo la investigación científica genera paz, armonía y trabajo en equipo en los grupos de investigación escolar.

Objetivos específicos

- » Analizar el impacto de la investigación científica como propuesta de innovación escolar.
- » Reflexionar sobre la metodología y la didáctica de la investigación científica en el ámbito escolar.
- » Identificar los elementos de la investigación científica en el fomento de la convivencia escolar.

Para lograr estos objetivos, la investigación explica la experiencia y los resultados que se obtuvieron al formar parte de dos grupos de investigación escolar, uno que aborda problemáticas ambientales y los diferentes procesos llevados a cabo para minimizarlas y otro que analiza cómo a través de la ciencia y la tecnología se crean diferentes prototipos y lo que genera esto en los estudiantes a través del método hipotético deductivo que plantea lo siguiente:

En esto consiste, en principio, el método hipotético deductivo en su versión simple, donde “simple” significa a la vez “ingenua”, pues aquí subyace la idea de que una sola consecuencia observacional adversa basta para aniquilar a una hipótesis y desterrarla del ámbito de la ciencia. En la actividad científica real no se puede proceder de esta manera, ya que ningún científico estaría dispuesto a desechar una hipótesis porque haya sufrido el traspie de una sola refutación (García, 2007, p. 2).

Este tipo de investigaciones, entonces, mejora y potencia las habilidades, el interés y las capacidades de los estudiantes.

Ciencia, tecnología e investigación como herramientas para la construcción de una mejor sociedad

La experiencia desarrollada en aproximadamente ocho años de trabajo a favor de la investigación científica escolar ha generado todo un proceso de vivencias y estrategias que han fortalecido el quehacer pedagógico y didáctico, y desarrollado una secuencia metodológica cuya finalidad es formar estudiantes íntegros, que, por medio de aportes científicos e innovadores, construyan ideas para enfrentar los problemas sociales y ambientales, y se incentive así el trabajo en equipo, la sinergia, los valores y la paz.

Se eligieron los dos grupos ya mencionados de la Institución Educativa Comercial de Envigado, los cuales llevan tres años trabajando en proyectos sostenibles: GCA y Engineers For The Future, formados ante la divulgación de una propuesta para mejorar las problemáticas ambientales de la institución por medio de ciencia, innovación y sinergia, involucrando a la comunidad de la zona 6 de Envigado. En los grupos se realiza un sondeo para elegir las propuestas que se van a desarrollar; los estudiantes deben tener sustento teórico,

lo que les exige consultar en revistas y periódicos o ver noticieros de televisión para soportar el tema que abordarán individualmente o en parejas. Luego deben montar un noticiero ambiental con un reportaje sobre las necesidades detectadas. Esta parte del trabajo es importante porque incentiva el espíritu investigativo y el ánimo explorador, y ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

El noticiero es editado y presentado al grupo de investigación para seleccionar el tema de la investigación; en GCA fue seleccionada “la purificación del aire”, debido a los problemas de la calidad de este en Envigado y el Valle de Aburrá; Engineers eligió “reciclaje fusionado con tecnología y arte”.

Con los temas definidos, los estudiantes de los grupos recibieron una clase magistral sobre la construcción de una pregunta de investigación, para que en un primer momento se genere de manera individual y posteriormente en colectivo se elija la propuesta más viable y que se desarrollará buscando múltiples beneficios, no solo a la institución educativa, sino a la comunidad.

La pregunta es el elemento fundamental de la investigación, independientemente del enfoque metodológico con el cual se aborde. Es un punto de partida, puesto que toda investigación comienza con una pregunta y es a partir de ella que se establece un camino para encontrar respuestas. Pero además, es un punto de llegada, porque si bien encontraremos algunas respuestas, en medio y al término de la investigación de nuevo surgirán preguntas (Mejía, 2013, p. 11).

El programa Ondas y el CTA han creado una ruta para dar a conocer los proyectos; por ello visitaron la institución para ofrecer asesoría en la construcción del proyecto, especialmente en lo que tiene que ver con la selección de antecedentes, marco teórico y metodologías.

Desde el programa Ondas entiende la escuela como un lugar en el cual deben converger los esfuerzos para el desarrollo de actitudes científicas de los niños y jóvenes, que desde su hacer contribuyan a una cultura de la ciencia, la tecnología y la innovación en el país. Este escenario es posible si los diferentes actores sociales se comprometen decididamente con el propósito de lograr una educación de calidad (Pérez, 2009, p. 11).

Experiencias de los grupos GCA y Engineers For The Future como propuestas de investigación científica para la paz

Con el apoyo de Ondas, el CTA y el Parque Explora se realizaron varias rutas para obtener un proyecto viable, transversal y significativo; una de estas se llama “estar en la onda” y permite identificar los grupos, sus propósitos y sus respectivas características; para el caso en cuestión definió lo que sigue:

GCA y Engineers están conformados por estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 17 años; la mayoría vive en la zona 6 de Envigado, cerca de La Mina y del colegio. El grupo se creó gracias a las iniciativas de los estudiantes y se dedica a efectuar actividades de laboratorio con el fin de analizar los principales factores que afectan el medioambiente, el agua, la fauna, la flora y la misma integridad y salud de los habitantes de Envigado; además, realiza un noticiero ambiental y científico que trata temas relacionados con robótica, paneles solares, plantas captadoras de CO₂, entre otros. Con estas prácticas busca implementar medidas que ayuden a solventar la crisis ambiental desde la institución educativa y así generar proyectos y propuestas para el municipio.

La siguiente etapa se llama “diseño de las trayectorias de indagación” y plantea los modelos metodológicos más pertinentes para ambos proyectos:

Enfoque mixto

En las investigaciones de GCA y de Engineers, los pasos del enfoque mixto “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación. Implican que se recolectarán y analizarán datos de manera cualitativa y cuantitativa, tratando de integrar ambos métodos” (Piamba, 2017). Se llevan a cabo salidas y pruebas de campo, luego de las cuales se tabulan los datos obtenidos con los prototipos diseñados en la investigación (plaguicidas solares, huertas convencionales, verticales, hidropónicas eléctricas y con paneles solares) a través de la observación y el análisis. Los datos tabulados y analizados estadísticamente son el insumo para medir el impacto de los tres tipos de huertas purificadoras diseñadas por el grupo de investigación, así como para medir la eficiencia de los plaguicidas solares, que no solo protegen a estas, sino también la salud de los habitantes de la zona 6 al eliminar especies patógenas de insectos y plagas como el *Aedes aegypti*.

Metodología de análisis ambiental

La metodología propuesta está compuesta por tres fases, las cuales agrupan una serie de actividades que los investigadores de GCA y Engineers deben seguir para la formulación del proyecto; esta metodología de “estudio y análisis ambiental” (Avendaño, 2014) implementada ayuda a fortalecer el trabajo cooperativo y consta de:

1. Reconocimiento y recolección de la información.
2. Análisis ambiental.
3. Planificación ambiental.

El método utilizado para la solución a los problemas de contaminación ambiental y control de plagas que afectan la biodiversidad en la zona 6 de Envigado, además de beneficiar a la comunidad, cuya población forma parte de un sistema rural en la parte alta y de uno urbano en la baja debido a la construcción de carreteras y edificaciones, beneficia también a los agricultores, por cuanto podrán utilizarlo en sus cultivos para el uso sostenible de sus huertas.

Finalmente, las dos propuestas fueron consolidadas gracias al acompañamiento de las entidades ya mencionadas: “Huertas purificadoras del ambiente con plaguicidas solares para el uso sostenible de la biodiversidad” (GCA) y “Reciclarte: una fusión entre el ambiente, el arte, las TIC y la tecnología” (Engineers). Ambas propuestas han permitido que los integrantes interactúen e indaguen desde la exploración sobre los mecanismos para reducir los problemas de contaminación ambiental, en una etapa llamada “recorrido de las trayectorias de indagación”, en la que se desarrollan los procesos de investigación, recolección de datos, análisis e interpretación; aquí los investigadores construyeron una huerta con material reciclable que tarda en biodegradarse: tubos, llantas, bloques de cemento; en estos se ubicaron plantas purificadoras del ambiente recomendadas por la Nasa.

Con base en lo anterior, y debido a la proliferación de insectos por la contaminación, ambos grupos, motivados por los aprendizajes en física, decidieron tecnificar los procesos de descontaminación y construyeron unos prototipos para minimizar la cantidad de plagas llamados plaguicidas solares, tres máquinas con recipientes y paneles solares cuyas bombillas se recargan en el día y se encienden en la noche para atrapar a los insectos, especialmente los patógenos. Para las campañas de reciclaje crearon unas máquinas denominadas trituradora y fileteadora de plástico, las cuales convierten el plástico en diminutas

piezas que luego se mezclan con cemento para fabricar maceteros y reforestar; y, por último, el sistema de huerta hidropónica, que funciona con bomba solar. Este tipo de actividades demuestra cómo la investigación científica mejora las relaciones interpersonales y desarrolla en los alumnos el compromiso y la perseverancia.

En este orden de ideas, la solución planteada por los grupos de investigación, según el análisis de la “etapa de indagación”, ayuda a mejorar la vida de la comunidad y la sostenibilidad del medioambiente y la biodiversidad fomentando los valores y la paz.

Durante 15 días se realizaron los estudios de las especies de plagas atrapadas por los plaguicidas solares y se analizó la cantidad de luces con paneles y su respectivo voltaje, el volumen del recipiente con la cantidad de agua, azúcar y levadura. En la tabulación se especificó el tipo de plaguicida y las especies captadas, lo que permitió emitir una alerta ambiental en Envigado cuando se detectó la posible presencia del *Aedes aegypti*; esto fomentó la disciplina y el compromiso de los investigadores.

Para analizar el impacto de las huertas purificadoras se contó con la ayuda y asesoría de Jaime Madrigal, ingeniero agrónomo de la Universidad Nacional, sede Medellín, quien fue enviado por la Secretaría del Medio Ambiente de Envigado para colaborar en el proyecto; luego de ello, se realizaron las pruebas químicas de laboratorio convencionales para el análisis de agentes contaminantes con cápsulas bioindicadoras de contaminación y se tabularon en diferentes tablas con su respectivo análisis; así se hicieron las ubicaciones de las cápsulas bioindicadoras de musgo en diferentes zonas de Envigado: empresa de icopor del Chingüí, Construcciones de La Mina Parte Ata, huerta purificadora, quebrada Ayurá y sector I. E. El Salado.

Posteriormente, con base en las recomendaciones del asesor se llevaron a cabo pruebas con hidróxido de sodio (NaOH) y acetato de plomo, indicador de azufre y nitrógeno, y pruebas con hidróxido de calcio para detección de CO_2 y nitrógeno, lo que ayudó a demostrar que gracias a la acción de las plantas purificadoras, había menos cantidad de agentes contaminantes en la huerta que en los otros lugares objeto de estudio. Por tanto, gracias a los plaguicidas solares y a las huertas purificadoras, los problemas de contaminación de la institución y de las zonas aledañas han disminuido, lo cual, además, se ha evidenciado en la sistematización y análisis realizados con los prototipos e inventos de los alumnos de GCA.

Luego, en la etapa denominada “propagación de la onda”, se evidenciaron los espacios de divulgación de la propuesta y, gracias a la buena gestión, estos escenarios han mejorado el aprendizaje y la participación de cada miembro de los grupos. Ambos proyectos comenzaron su divulgación en Clases Inspiradoras (Ministerio de Educación) y en otros espacios como:

- » **Zayed Future Energy Prize.** Por trabajar el tema de huertas hidropónicas y plaguicidas solares a través de energías renovables.
- » **Samsung, Soluciones para el Futuro.** Participaron con la propuesta de reutilización del material reciclable para elaborar una huerta tecnológica purificadora del aire, con sus plaguicidas solares y pruebas con bioindicadores de contaminación.
- » **Premio Nacional al Inventor Colombiano 2016.** Reconoció los proyectos como propuestas tecnológicas y sus prototipos altamente funcionales, por lo que se encuentran próximos a su patente. **Aventura Bío, Colciencias.** La propuesta de GCA tiene como finalidad la preservación y el uso sustentable y sostenible de la biodiversidad en Envigado.
- » **CAV.** Los proyectos son ejemplo en el ámbito nacional por el uso de TIC y medios digitales.
- » **El canal de YouTube y la página web (gestoresdeconcienciaambiental.com.co).** Han permitido difundir las propuestas y, por tanto, y especialmente gracias al canal, expandir los beneficios por toda América.
- » En los diferentes encuentros municipales y departamentales se gestaron redes con otros grupos de investigación.
- » Actualmente, la Universidad de Antioquia, el Municipio de Envigado, grupos de investigación (como los Innobóticos y Protegiendo mi Zona), grupos ambientales y otras instituciones educativas (El Salado, Indecap, Crear Unidos, entre otras con proyectos similares al de GCA) se están beneficiando de las asesorías y colaboración para llevar a cabo sus propuestas.

Luego de esto, en la etapa de “reflexión y conclusión”, los grupos dedujeron los aspectos más relevantes de la investigación, los cuales se pueden resumir como sigue:

- » El proyecto de huertas purificadoras con plaguicidas solares fue elegido por la Superintendencia de Industria y Comercio como una propuesta innovadora; las huertas hidropónicas fueron clasificadas como un invento, ya que cumplen tres funciones: primero, purifican el aire por tener las plantas que recomienda la Nasa para descontaminar el aire; segundo,

algunas de las plantas reforestadas son de uso medicinal y otras alimenticias, lo que ha permitido a GCA elaborar productos de aseo, alimenticios y medicinales (empresarismo); tercero, el bombeo del agua se hace con la energía de los paneles solares, sin necesidad de electricidad, así que el proceso es amigable con el ambiente; por esto le otorgaron el tercer puesto en el Premio Nacional al Inventor Colombiano 2016. En el 2017 se perfeccionaron los brazos recicladores y trituradores de material reciclable, donde el prototipo se presentó en el Premio Nacional al Inventor 2017.

- » Como ya se dijo, los plaguicidas solares permitieron generar una alerta ambiental en Envigado, ya que detectaron un posible caso del *Aedes aegypti*. El reportaje hecho para el noticiero fue enviado inmediatamente a través de la página de la Alcaldía de Envigado y junto con los especialistas se efectuaron campañas de prevención contra esta mosca que produce el dengue. GCA realizó videos informativos sobre las causas y síntomas de esta grave enfermedad y sobre cómo prevenirla.
- » La huerta purificadora del aire se ha convertido en un lugar pedagógico y de reconocimiento para la institución por su creatividad, inventos y diversas funciones que ejerce en la zona 6 de Envigado. Su tarea es reforestar zonas del municipio afectadas por las edificaciones utilizando plantas y especies purificadoras que benefician la flora; además, cuenta con dispensadores de agua y comida para animales de la calle como perros, gatos y zarigüeyas, con el fin de proteger y preservar su fauna. Por eso la Alcaldía de Envigado, en su página web, resaltó el trabajo de GCA como una propuesta que preserva la biodiversidad del municipio.
- » Los implementos de aseo usados en la huerta están hechos con material reciclable (canecas, escobas, recogedores); estos ayudan a motivar la conciencia ambiental, mantener la institución y lugares aledaños más limpios y fomentar el emprendimiento en los estudiantes, ya que los productos se están ofreciendo en Mercado Libre y OLX con el fin de recoger presupuesto para los insumos y materiales de la huerta.
- » Gracias a que GCA y Engineers cuentan con aproximadamente 40 estudiantes, las propuestas han generado varios inventos e ideas innovadoras que les han permitido participar y representar a Ondas en varios certámenes y categorías: uso de las energías renovables, ideas para el futuro, experiencias de biodiversidad, invenciones colombianas, Premio Innovación Ondas Antioquia 2016, propuestas digitales, entre otras. En 2017 se generaron redes con la Universidad de Antioquia, Parque La Heliodora, Institución Educativa El Salado, Crear Unidos, Indecap, grupos de investigación como los Innobóticos (Institución San Vicente de Paúl)

y Protegiendo mi Zona (Centro Rural La Morena), corporaciones ambientales, entre otras, con el fin de ofrecer los conocimientos, estudios y productos compatibles con propuestas de dichas instituciones similares al proyecto de investigación de GCA.

Conclusiones

La investigación científica ha permitido en la Institución Educativa Comercial de Envigado la integración de diferentes grupos y sedes (San Rafael, Pío XII y Bachillerato), ya que las problemáticas ambientales tratadas son de interés para toda la comunidad; por esto, niños, jóvenes, directivas, padres de familia y habitantes de la zona 6 han participado y con sus aportes han fortalecido la labor de los grupos de investigación para mejorar la calidad del aire y generar procesos de reciclaje eficientes.

Por su parte, el respaldo de entidades como Ondas Antioquia, Colciencias, CTA, Parque Explora y CAV ha enriquecido también las propuestas, ya que han abierto escenarios para que los investigadores participen y aprendan con las experiencias de otros grupos de investigación y se instruyan sobre las diferentes rutas de exploración.

Las propuestas desarrolladas sobre investigación científica han abierto un espacio interdisciplinar en el que lo aprendido en el proceso de construcción de los proyectos ahora es replicado por diversas instituciones como Indecap, El Salado y Restrepo Molina, y por grupos de investigación que trabajan propuestas ambientales similares a las planteadas por GCA y por Engineers For The Future.

Con los aportes realizados por las dos propuestas de investigación analizadas en este trabajo, Envigado ha colaborado en la divulgación de las actividades realizadas y ha propiciado espacios como el Foro Juvenil Ambiental del Encuentro Iberoamericano de Sostenibilidad Ambiental Ciclo 7; esto ha servido para crear redes, en las que los estudiantes investigadores realizan las capacitaciones y tutorías en diferentes entidades del municipio.

Referencias

- Avendaño, L. (2014). Metodología de análisis ambiental. Recuperado de <https://prezi.com/egp7zudsvhmf/metodologia-de-analisis-ambiental/>.
- García, R. (2007). El método hipotético deductivo. Salvador: Juan XXIII. Recuperado de (<http://www.monografias.com/trabajos48/metodo-hipotetico-deductivo/metodo-hipotetico-deductivo2.shtml>).
- Manjarrés, M., Marco, R., Ciprian, J. & Martínez, A. (2010). Las ferias infantiles y juveniles de ciencia, tecnología e innovación como espacios de formación y apropiación Social. Bogotá: Edeco Ltda.
- Mejía, M. (2013). La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica. Bogotá: TC Impresores Ltda.
- Parra, I. (2008). Innovación, la única manera de construir futuro. Medellín: Telecomunicaciones S. A. E. S. P.
- Pérez, M. (2009). Viaje de aprendizajes y sonrisas. Medellín: Begón Ltda.
- Piamba, M. (2017). Métodos de investigación cuantitativo cualitativo mixto sistematización. Recuperado de http://www.academia.edu/7416383/METODOS_DE_INVESTIGACION_C3%93N_CUANTITATIVO_CUALITATIVO_MIXTO_SISTEMATIZACION_C3%93N.

Comunicación e interacción en aulas de clase diversas: relato de una experiencia de práctica docente

Adriana Álvarez Correa

Grupo de investigación Lengua y Cultura.
Facultad de Educación/Universidad Pontificia Bolivariana.
adriana.alvarez@upb.edu.co

Sandra Janeth Vélez Ramírez

Profesora de la Institución Educativa
Pedro Luis Álvarez Correa.
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad Pontificia Bolivariana.
sandra.velezra@upb.edu.co

Olga Lucía Arbeláez Rojas

Grupo de investigación Lengua y Cultura.
Coordinadora del programa de Etnoeducación.
Facultad de Educación/Universidad Pontificia Bolivariana.
Olga.arbelaez@upb.edu.co

En este capítulo se presenta una experiencia de un curso de Práctica Docente, ofrecido a un grupo de estudiantes de un programa de Licenciatura en Etnoeducación. El marco de reflexión desde el cual se interpreta esta experiencia es la comunicación, debido a que en los cursos o seminarios de práctica educativa o pedagógica se ponen en escena distintos aspectos de la vida académica y de la historia personal de los docentes en formación, los cuales se han de tramitar verbalmente en la interacción con los otros (esto es, docente y participantes de la práctica, quienes transforman la experiencia en formación).

En la primera parte se presenta el concepto de comunicación desde las perspectivas lingüística, discursiva y pragmática. En la segunda se presenta la experiencia del curso de Práctica Docente; para, finalmente, esbozar algunas conclusiones de esta relación entre comunicación y formación de docentes en los cursos y seminarios mencionados.

La comunicación

La palabra “comunicación” tiene relación con la raíz latina *communis*, la cual está presente en las palabras comunidad y comunión; además, forma parte de la palabra *communicare*, que significa poner en común y compartir algo; de aquí que se pueda afirmar que la comunicación existe cuando dos o más personas ponen en común ideas, sentimientos y emociones gracias al uso de lenguaje verbal y no verbal. Como lo advierte Martín-Barbero (1996), “la comunicación es diálogo en la trama cultural” (p. 3).

En la comunicación no solo se intercambia información: también se ponen en escena tópicos y estereotipos. En la interacción con los otros inevitablemente emergen rasgos culturales y sociales, así como particularidades individuales, se hacen asociaciones en los distintos ámbitos sobre los interlocutores y, sobre la base de estas inferencias, se actúa, se valora, se enjuicia, se asignan roles de poder. En suma, se puede compartir el código lingüístico sin compartir los presupuestos sobre los que se instituye la significación.

Podría afirmarse que como resultado de la escolarización se aprende la lengua como sistema, pero al usarla se aplican, además, guiones sociales y pragmáticos en cada situación comunicativa. Estos guiones se aprenden en la vida cotidiana, en las interacciones sociales y culturales; por ejemplo, “¿quién da?” es una expresión que se puede escuchar en una panadería o carnicería en algún lugar de España, pero un colombiano se sentiría confundido al no encontrar una fila que le permita saber cuál es su lugar para hacer el pedido; este es un guion aprendido. En el intercambio hay comportamientos culturales y lingüísticos en interrelación; estos pueden chocar, causar rupturas, malas interpretaciones, sobreinterpretaciones, en lugar de crear vasos comunicantes o generar interés y respeto.

Así las cosas, comunicarse implica, además de compartir el código, poner en escena marcos o guiones de comportamiento sociolingüístico para representar

lo que significa en determinado contexto lo permitido (lo socialmente valorado o aceptado) y lo no permitido. La cortesía es un buen ejemplo de cómo estas representaciones, que se construyen culturalmente sobre las maneras de actuar para mostrarse respetuoso, gracioso o interesado en el otro, pueden ser interpretadas con valores distintos.

La cortesía es, en otras palabras, ejemplificadora de cómo el malentendido es pariente de la comunicación; la elección del guion, del registro, de la variedad, de las palabras o de la entonación puede ser apropiada o no para la situación y para los participantes, lo que da lugar, precisamente, a malentendidos culturales. El reto de construir diálogo supone la emergencia de un horizonte en el que el interlocutor es visto como distinto, así como la exigencia de que cada quien se “escuche” para comprender el peso de su cultura y su visión de mundo en su comportamiento lingüístico, y, finalmente, la exigencia de un interés genuino por el otro.

Estos factores extralingüísticos que intervienen en las situaciones comunicativas están reflejados en las elecciones lingüísticas y extralingüísticas de los hablantes, y se configuran en marcas que complejizan el fenómeno de la comunicación y demandan un bagaje cultural para lograr la interpretación.

Desde una perspectiva pragmática, otro aspecto que es necesario considerar en la comunicación es la intención o propósito. En palabras de Arbeláez *et al.*:

En el paradigma funcional o comunicativo, cuyo objeto de estudio es la actividad lingüística, los comportamientos verbales no se enfocan como “realizaciones” de un sistema, sino que el sistema es visto como una “construcción” elaborada por los hablantes a partir de la actividad. Esto implica una nueva concepción del sistema, de la competencia y de su adquisición y desarrollo, que no deben ser analizados por sí mismos, sino siempre en relación con la actividad o más exactamente con las funciones que realizamos los humanos al hablar (Montoya, Arbeláez & Álvarez, 2011).

Como dice Levelt (1989), el objetivo básico de toda interacción es comunicar una intención; para esto se deben realizar operaciones cuya secuenciación integrada constituye el proceso por el cual se pasa de la intención discursiva a la articulación oral o escrita. Esas operaciones suponen, entre otras cosas, actualizar expresivamente el mundo de experiencias y representaciones que constituyen la matriz ideológica o discursiva de la persona.

El discurso proyecta marcas durante el proceso de producción, tanto en el habla como en la escritura; estas marcas son el reflejo del contenido y de la organización discursiva del pensamiento del sujeto emisor. Así pues, el conocimiento de las características semánticas y estructurales de la lengua facilitaría el acceso a la comprensión del pensamiento. Metodológicamente, la teoría lingüística se propone para explicar la transformación del discurso en texto y la recuperación del primero a partir del segundo.

En este sentido, para que haya comunicación es necesaria la cooperación entre los participantes del acto comunicativo. La actividad aquí plantea retos interpretativos frente a las marcas y rasgos sociolingüísticos en función del horizonte intencional y pragmático con el que se participa en la enunciación.

Otro aspecto relevante para entender la comunicación implica separar este concepto del de interacción. Básicamente se pueden reconocer dos posturas sobre la relación entre ellos: en la primera, la interacción y la comunicación son consustanciales; esto es, la segunda lleva consigo la primera. Fiske, Hartley, Saunders, O'Sullivan y Montgomery (1994) plantean que la interacción "es el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales" (p. 30), mientras Habermas (1986) propone que...

... la interacción se da por acción comunicativa entendiendo una interacción simbólicamente mediada que se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes (p. 50).

En la segunda postura se propone que puede haber interacción sin comunicación. Freire (1976) y Jorba, Gómez y Prat (2000) definen la interacción como el centro de la comunicación, la cual tiene lugar entre sujetos que comparten su vida familiar, laboral, social, lo que controvierte la tesis de que la interacción se genera con la comunicación; es decir, la comunicación se sitúa como un actor catalizante del proceso de interacción, que, a su vez, comienza en los procesos de socialización de la persona en la familia, el barrio, la comunidad y la escuela como un contexto formal y regulado. Es catalizador, dicho sea de paso, aquello que interactúa en una reacción, haciendo que esta sea más o menos veloz, y no forma parte del resultado final. En suma, la comunicación hace que haya interacción, pero esta no garantiza el surgimiento de la primera.

La comunicación en la práctica docente

En la práctica docente, la comunicación juega un papel importante porque dinamiza la relación entre aquel y el estudiante generando vínculos mediante el diálogo de saberes y la expresión de las opiniones que están presentes en la vida cotidiana. La comunicación en la práctica pedagógica responde a la primera postura y exige, en palabras de Burbules, (1999) "... un compromiso emocional y cognitivo de los sujetos participantes, que entraña múltiples implicancias para la vida personal y social..." (p. 32). Es decir, es una actividad de interacción simbólica, mediada por el lenguaje como posibilitador de la interpretación, que orienta las nuevas comprensiones y descubrimientos de los sujetos en el contexto, promueve el desarrollo del conocimiento y genera un valor agregado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto educativo, la comunicación y la interacción cobran mayor relevancia para la persona, al tiempo que se vuelven más complejas por la diversidad de códigos y sujetos. Así las cosas, puede afirmarse que la labor educativa toma sentido cuando la persona es capaz de reconocer y reconocerse como actor principal dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y logra expresar una idea de tal forma que otros o él mismo la aprendan y comprendan. También cobran importancia para consolidar procesos cognitivos, tales como la observación, la jerarquización, la clasificación y las capacidades de síntesis, generalización e inferencia. En la mayoría de las ocasiones no se da una correspondencia directa entre un gesto, los tonemas y la proxemia, y lo que se quiere comunicar, tampoco con la intención comunicativa; es por todo esto que en el aula de clase se debe garantizar la comunicación desde diferentes canales.

La práctica educativa la constituyen procesos de comunicación y procesos histórico-sociales complejos y cambiantes, en los que se van presentando diversas situaciones que implican avances y retrocesos por la intervención de diversos factores de índole política, cultural, social, biológica, didáctica y tecnológica, los cuales constituyen la diversidad de los contextos de interacción y comunicación.

Relato de la experiencia del curso de Práctica Docente a través de la metáfora de la siembra

Para presentar la experiencia se ha optado por tejer las ideas usando como hilo conductor el desarrollo de la siembra, metáfora discursiva del acontecimiento desde el cual se sitúa a los participantes del curso de Práctica Docente, en su formación como etnoeducadores; gracias a su reflexión y actuación es posible pensar la comunicación como fundamento de los cursos de práctica formativa en educación. Recurrimos a esta metáfora por su valor simbólico y su capacidad representativa para el grupo de participantes de esta experiencia, líderes comunitarios hoy profesionales de la etnoeducación, sembradores de vida y palabras en sus comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas rurales.

La selección de las semillas: granos y tubérculos sanos

Nací mudo, contó mi mamá y también no podía gatear; por esta razón caminé a los seis años; mi madre me comentaba que hasta pensaron que yo era niño anormal. Pero a los ocho años empecé a andar con mi padre, ya que él era una persona luchadora, recuperación de tierras que estaban en manos de los terratenientes, entonces me gustaba por tal razón y no quería ir a la escuela (Pilcuc Yule, 2015).

La experiencia que se presenta está referida a un curso de Práctica Docente de la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales, modalidad a distancia con presencialidad intensiva ofrecida por la Universidad Pontificia Bolivariana en convenio con el Instituto Misionero de Antropología (IMA) en tres centros tutoriales: Medellín, Antioquia; Puerto Asís, Putumayo; y Toribío, Cauca. El curso que se refiere en este capítulo se ofreció durante los primeros días del mes de enero de 2015 en el centro tutorial de Toribío.

Gracias a la autoevaluación del programa, el nuevo currículo permitió programar el curso de Práctica Docente con los estudiantes del nivel XI de la Licenciatura, en el centro tutorial de Toribío. La coordinación ofreció al grupo de estudiantes, próximos a graduarse, la ocasión de hacer una revisión de sus prácticas docentes y de liderazgo comunitario y de los aspectos que debían

tener en consideración en esta compleja tarea. Muchas fueron las cuestiones que debieron planearse antes de poner a marchar el curso, pues, en primer lugar, la modalidad a distancia tradicionalmente concebida y la metodología intensiva ponían un reto: vivir una experiencia tan compleja en apenas cuatro días, incluyendo en ella el aspecto reflexivo y la construcción de saber pedagógico.

En segundo lugar, para el profesor, la coordinación y el comité de currículo, el curso planteaba interrogantes relacionados con el perfil de los etnoeducadores, teniendo en cuenta su diversidad cultural y la adecuación de los ambientes de aprendizaje a sus variados entornos, lo cual supone entender cómo se cruza el perfil de los etnoeducadores con el de los educadores, tal como los concibe el sistema educativo colombiano. La diversidad étnica del país estaba representada por los estudiantes de este curso: un grupo mayor de estudiantes afro, luego los estudiantes de las comunidades indígenas nasa y misak y, por último, los mestizos.

Preparar el terreno: la tarea central de la práctica

Desyerbar el terreno según lo que se va a cultivar y abonar la tierra. Es muy importante que el abono quede bien mezclado, para esto es preciso picar o arar la tierra, además, si es el caso, habrá que surcarla (Álvarez, 2016).

Las principales dificultades se presentaron al inicio del curso, cuando se desarrollaron actividades orientadas a lograr, durante los escasos cuatro días, acuerdos que posibilitaran superar la necesidad de los estudiantes de recibir acompañamiento individual, el cual lleva a una relación predominante profesor-practicante que se considera un obstáculo para hacer del curso una experiencia colectiva e individual. Ante la comunicación del objetivo del curso y de la manera como se esperaba alcanzarlo, el grupo reaccionó con un alto nivel de angustia.

La misma que se tradujo en una confrontación entre los miembros del grupo que querían expresar sus deseos y sus miedos relacionados con decisión sobre el espacio en el que cada quien haría su práctica. Por la ubicación geográfica y por el periodo del año en el que se ofrece la Licenciatura - vereda la Betulia, del Municipio de Toribío, en el Departamento del Cauca, durante el periodo de las vacaciones escolares-, solo era posible realizar la práctica

docente con estudiantes del ciclo universitario, compañeros de otros niveles de la Licenciatura en Etnoeducación, o en unas improvisadas sesiones de trabajo con niños y niñas de la zona.

Fue así como se inició el proceso de toma de decisión. La finalidad era que todos tuvieran un espacio asignado para empezar el proceso de descripción de la población y de acercamiento a padres de familia o a profesores de otros cursos de la misma Licenciatura, para luego definir qué tipo de experiencia se planificaría y cómo se dispondría de los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea con altos niveles de desempeño.

Se listaron en el tablero todas las posibilidades; la clase tenía lugar en el Centro de Educación e Investigación para el Desarrollo de la Comunidad Nasa (CECIDIC) en un periodo vacacional y la puesta en marcha de un plan que permitiera crear las condiciones para “entrar en situación” tenía como primera exigencia que los docentes en formación vivieran situaciones reales propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con todas las posibilidades que el entorno ofrecía listadas en el tablero, se llegó a la conclusión de que se podría tener algo así como una “escuela de vacaciones para niñas y niños de la vereda” y ofrecer a los profesores de los otros cursos el apoyo en el desarrollo de alguno de los temas.

Primero, se agotaron las posibilidades de planificación de la escuela de vacaciones, de las áreas de formación se tomaron decisiones que fueran congruentes con el proyecto vacacional, y se optó por un plan de estudio que desarrollara aspectos de las dimensiones del área de ciencias sociales. Por otro lado, la profesora había decidido que el trabajo se haría en parejas, de manera que se creara una zona de desarrollo próximo (Wertsch, 1988).

La angustia aumentó cuando empezaron a escasear las posibilidades de participación en la “escuela de verano” y se presentaron choques en el grupo porque era necesario elegir un profesor y una materia de la Licenciatura para dictar la clase. ¿Los estudiantes de Práctica Docente estaban lo suficientemente preparados para afrontar el doble reto de dar una clase a los compañeros de otros semestres y, además, ser vistos y evaluados en esta función por los profesores especializados en esos temas?

La mañana terminó con sinsabores y alegrías: algunos estaban felices por la elección y otros, temerosos. Eso sí, todos tenían tareas asignadas: hacer que funcionara la estrategia de la “escuela vacacional” y pensar cómo lograr que

los profesores aceptaran un practicante en sus clases, que tuvieran la confianza necesaria para dejarlos tomar la dirección de su curso durante, por lo menos, dos horas; por otro lado, era necesario decidir rápidamente qué modelo de planificación se adoptaría para alcanzar los propósitos de formación.

La última decisión de la primera mañana del curso fue que todos estarían involucrados durante los tres días y medio siguientes, que todos se ayudarían y que todos actuarían como observadores de la práctica de los otros, para que, al final, en el cierre, se pudiera hacer un balance y dar cuenta de las lecciones aprendidas.

Respecto a esta primera parte del curso de Práctica Docente, en las reflexiones finales sobre la experiencia individual, los estudiantes escribieron frases relacionadas con la seguridad, la confianza y la tranquilidad con las que iniciaron su tarea de ser docentes: “Me sentí con un poco de nervios”, “con la responsabilidad de orientar sobre un tema bastante complejo y poco común en nuestra cotidianidad, los nervios nuevamente invadían mi sentido, mi ser me invitaba a proponerme mantener la calma y pensar positivamente para que todo saliera bien”, “al comienzo me sentí nerviosa”, “yo iba seguro de lo que tenía que hacer”, “en esta parte no fue tan difícil para mí porque ya he tenido experiencia con los niños, pero con poca revisión de los coordinadores o compañeros de trabajo como cooperadores...”, “yo iba un poco nerviosa, ya que pensé que los niños no iban a entender o nos iban a hacer muchas preguntas”, entre otras.

En términos de comunicación e interacción, es necesario destacar el papel del docente del curso, quien debe mediar para la construcción de grupo, puesto que no hay uno, tal como se expresa en la segunda postura sobre la relación interacción-comunicación, por la sola confluencia de los miembros, sino que es gracias a la mediación docente que emergen las posibilidades de expresar sensaciones, ideas y posturas, recibir réplicas, plantear preguntas y argumentar.

Trasplantar la semilla: la planificación

Se hace el semillero en el almácigo, lo que permite controlar las plagas (trozadores y gusanos) para garantizar el normal desarrollo de la planta. Una vez estas estén a una altura de 5 o 10 cm, se trasplantan al huerto para que crezcan y den frutos (Álvarez, 2016).

La planificación fue la etapa siguiente; lo primero que se hizo fue decidir quiénes y en qué condiciones harían las visitas a los hogares de la vereda informando sobre la “escuela de vacaciones” y los horarios en los que se esperaba recibir a las niñas y niños entre 7 y 12 años. También, se estableció que la mejor manera de acercarse a los profesores era conseguir que la coordinación del programa hiciera la mediación entre ellos y los estudiantes del curso de Práctica Docente, para que entendieran la seriedad y compromiso de la experiencia de formación que se proponía.

Una vez tomadas estas decisiones iniciales, se dio paso a la revisión colectiva de las distintas formas de planificación que se reconocían como válidas para el grupo de estudiantes. Estos protocolos fueron el resultado de la consulta y de las experiencias personales, pues varios de los estudiantes son profesores en ejercicio. Se discutió el hecho de que algunos estudiantes presentaron ejemplos tomados de varias fuentes, por ejemplo, una guía de planeador cuya fuente es el Ministerio de Educación Nacional; en unas de estas se evidencia la planificación por tema; en otras, por objetivos; en algunas pocas, por competencias, y en otra, especialmente interesante, una planificación por competencias y objetivos.

Como resultado de la discusión, se planteó al grupo la dificultad de la toma de esta decisión, pues suponía volver a revisar aspectos teóricos y prácticos que ya se habían visto en otros cursos como “Saberes en la Escuela y Construcción de Competencias”, “Didáctica” y “Procesos de Evaluación”. En este punto vuelve a ponerse en evidencia el papel de la comunicación y de la mediación del profesor de la práctica. En este caso, la profesora que orientaba el curso propuso una dinámica de diálogo que promovió mediante el relato de anécdotas y experiencias sobre enseñanza-aprendizaje, en las que los profesores en formación podían dar cuenta de las formas de planificación de sus docentes o de ellos mismos y de los efectos que estas causaban en el desarrollo de las clases y en la evaluación, tanto formativa como sumativa.

Así, al recordar colectivamente, surgieron los acuerdos, comprensiones y reconceptualizaciones sobre las implicaciones de las decisiones que se toman cuando se opta por un tipo de planificación; finalmente, se alcanzaron los siguientes acuerdos básicos: se requería de una planificación que se ajustara a la caracterización que se había hecho de cada grupo y a los propósitos de la tarea.

El propósito principal del curso de Práctica Docente era construir conocimiento pedagógico, lo que requería que todos entendieran la dimensión de la reflexión y de la evaluación sobre la práctica como maneras de construirlo

en el campo de la didáctica y la pedagogía. Para ello, lo fundamental era esta dimensión comunicativa, así como la interacción verbal y no verbal. En este momento del curso los profesores en formación tenían clara la importancia de la planificación para el desarrollo y evaluación de las clases, así como una postura firme sobre cómo asumir su papel de observadores de la práctica de sus compañeros. En un aula de clase se transmiten y configuran diversas formas de intercambio y diálogo que empiezan por la forma en la que el profesor planifica, prefigura el objeto de aprendizaje y cómo encauza los acontecimientos durante el encuentro.

Después de conocer distintas perspectivas de planificación, desde la posibilidad de planificar sin necesidad de un derrotero o protocolo específico hasta la planificación temporizada y consolidada con los distintos procesos y subprocesos involucrados, se construyó un protocolo general que básicamente buscaba responder a las siguientes preguntas: ¿qué se iba a trabajar?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿qué actividades serían necesarias?, ¿con qué material era necesario construir o bastaba con saber buscar?, ¿qué deberían saber los estudiantes?, ¿qué debería saber el profesor?

Para continuar con las actividades de la tarde, el curso se trasladó del salón de clases a la biblioteca y al comedor del CECIDIC; organizados como estaban, por parejas, el profesor del curso acompañaba y retroalimentaba haciendo ajustes o preguntas orientadoras que motivaban a la clarificación de conceptos y aspectos de la planificación que era necesario pulir. Como resultado de esta parte del proceso, que duró hasta altas horas de la noche, cada pareja de practicantes buscó la manera más comprensiva de expresar sus respuestas a las preguntas de la planificación y a otras que fueron surgiendo según el grupo que habían seleccionado para la práctica y los tiempos de la misma, que variaban de acuerdo con las características de aquella y con las indicaciones de los profesores colaboradores de la Licenciatura.

Esa noche el grupo ya tenía listo el cronograma con los horarios de las clases y se acordó que habría rotación: en unos horarios un grupo de estudiantes estaría haciendo prácticas, mientras el otro hacía observación no participante de las mismas. Cada practicante tendría la oportunidad de ser observado por un grupo diverso de compañeros; dicha observación se centraría en las diversas formas de comunicar el saber y generar diálogo, y en las estrategias discursivas que se promovían durante cada experiencia de práctica.

El aporcado: las observaciones en campo

Cuando la planta tiene un desarrollo suficiente la aporcamos, es decir, le arriamamos abono y tierra alrededor del tallo con la finalidad de que este tenga donde echar buena raíz, arraizar. En este aporque va a encontrar más nutrientes y abono (Alvarez, 2016)

En el segundo día del curso de Práctica Docente, los practicantes se distribuyeron con sus clases ya preparadas: algunos se trasladaron a sus clases en las distintas aulas del CECIDIC en lo que llamamos la “escuela de vacaciones”; otros se fueron a organizar las aulas para hacer la observación; y otros recibieron a las niñas y niños de la vereda que habían aceptado la invitación. En total, a la “escuela de vacaciones” llegaron 18 estudiantes, una grata sorpresa para todos, quienes fueron divididos en dos grupos de nueve: en uno quedaron cuatro niños y cinco niñas de entre seis y siete años; y en el otro grupo quedaron tres niños y seis niñas de entre ocho y 12 años. Los 18 niños y niñas eran nasas, hablantes de nasa yuwe y español.

Las aulas se organizaron en semicírculo amplio, de manera tal que los niños y las niñas quedaran frente al tablero y al televisor. Alrededor, a una distancia suficiente para no interrumpir el normal desarrollo de la clase, se ubicaron las sillas para los observadores. Además, un equipo se encargó del refrigerio tanto para los niños como para los practicantes, quienes, a la sazón, ya llevaban un día y parte de una noche de trabajo extenuante y de estrés.

De esta manera, el segundo y el tercer día los estudiantes en práctica desarrollaron sus respectivas clases y tomaron nota de su observación con la finalidad de acumular elementos para la elaboración de la reflexión pedagógica a partir de la cual se desarrollaría la sesión final de trabajo, correspondiente a la evaluación de los aprendizajes (“las lecciones aprendidas”).

Los nutrientes y el abono

Al iniciar el curso se había realizado un ejercicio de narración con la finalidad de crear un ambiente propicio para el diálogo, dado que la confianza es la base de la interacción y la comunicación. En este espacio narrativo cada quien contó las circunstancias que lo habían llevado a elegir la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales de la UPB. Fue una sorpresa

para todos el que, después de seis años estudiando juntos, hubiera aspectos de sus vidas que aún pudieran compartir y generar interés mutuo. Se encontró que el trabajo comunitario era la base para el deseo de formarse profesionalmente como etnoeducadores y que, de igual modo, la confianza depositada en ellos por la comunidad había dado origen a una necesidad de reciprocidad muy fuerte y a un deseo constante por aprender para llegar a ser ejemplo.

Un aspecto relevante de esta experiencia narrativa fue haber llegado a la conclusión de que los rituales de iniciación habían sido indispensables para la integración de quienes habían trabajado como docentes y se habían encontrado con una tutoría, acompañamiento o asesoría de algún maestro más experimentado. Estos rituales despertaron en ellos no solo este sentimiento de entrega a la comunidad, a la que consideran el “espejo de uno”, sino una necesidad de innovación asociada a la preparación. Los estudiantes manifestaron que el docente debe salir de la zona de confort, del acostumbamiento, tener voluntad, mantener la inquietud para construir referentes, asumir una postura política y ejercitar su capacidad de liderazgo; para ellos, hay mucho en la formación del docente que depende del mérito propio y, por esto, coincidieron también en afirmar que la autoestima y la valoración de la identidad deben ser desarrolladas en paralelo con el proyecto de vida como docentes.

En las narraciones también afirmaron que la educación es un asunto que tiene que ver con personas, seres humanos individuales y grupos sociales; y que no hay nada más global que aquella: “El estudio es una alternativa”, y quien lo entiende así es porque “tiene una visión”. Así, para el docente, en su proceso de formación “no hay experiencias de trabajo despreciables” y debe estar abierto a aprender de los mayores, del otro. El docente, en suma, debe saber tomar y mantenerse en las decisiones, tener carácter y carisma para formar a la comunidad.

Fue así como se logró crear un ambiente, una dinámica de comunicación y respeto mutuo que permitió manejar las situaciones fortuitas que se presentaron durante este curso. En parte, esta puesta en común inicial hizo posible la otra práctica, la de la observación no participante, que resultó muy bien valorada en las reflexiones y lecciones aprendidas durante el cuarto.

La etnografía de aula es compleja, por cuanto hay gran riesgo de interrumpir con el ánimo de dirigir o de perder la concentración, y, con ello, el sentido de los acontecimientos; sin embargo, es muy potente como mecanismo de

reflexión, y la mirada y vínculo que se establece con los compañeros que son observados es de “colegaje”, entendido aquí como “una construcción social que se aprende, se fortalece y se refuerza desde la formación de los miembros de una profesión en el medio educativo, y en todo el curso de la vida profesional” (Ramírez, 2012).

Por otro lado, dar la clase bajo la presión de la observación representó un grado mayor de dificultad, así como el trabajo en equipos cuya composición era diversa: afrodescendiente-mestizo; indígena nasa-indígena misak; indígena misak o nasa-afrodescendiente; mestizo-indígena nasa o misak.

Esta diversidad se puso en evidencia en lo que cada quien aportó al desarrollo de la clase y en las formas de interacción con las niñas y los niños o con los mismos estudiantes de la Licenciatura.

Para concluir esta relación del “abono” para el aporcado interesa señalar la riqueza de los aportes hechos a cada pareja que terminaba su clase; surgieron orientaciones de diverso tipo: desde aspectos de la planificación como la anticipación de planes paralelos o sustitutos del inicial hasta aspectos referidos al lenguaje utilizado por el practicante, el volumen de la voz, la cercanía corporal o los turnos conversacionales, que son evidentemente distintos entre los estudiantes indígenas, mestizos y afrodescendientes; estos últimos, por ejemplo, tienden a estilos más expansivos y menos regulados por la jerarquía social.

La floración

“La mata muestra su producción, es decir, debe de producir buena cantidad de flores para que haya buena producción” (Álvarez, 2016)

“Comprendí que los niños son el principio para la educación, que ellos tienen con qué retroalimentar la propuesta del docente desde su contexto” (Truque Rivera, 2015).

En este apartado se subrayan algunas de las “lecciones aprendidas” señaladas por los estudiantes de Práctica Docente en los documentos finales de reflexión que fueron entregados al profesor del curso al final del mismo. Para recopilarlas se eligieron aspectos comunes entre aquellas y se dividieron en categorías

Lecciones aprendidas asociadas con el factor tiempo

- » Los ritmos de comprensión son siempre distintos y el profesor debe aprender a adaptarse a ese hecho; de lo contrario, puede perder el control de la clase por concentrarse más en unos estudiantes que en otros.
- » El tiempo que se deja participar al grupo durante una actividad puede tener un alto coste en el desarrollo del tema; este aspecto se señaló en las reflexiones referidas a las clases que se realizaron con los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales; en contraposición a los niños de la “escuela de vacaciones”, estos son líderes comunitarios y por su experiencia son participativos en las clases (generan preguntas y articulan sus experiencias con los temas desarrollados).
- » Al profesor le puede faltar tiempo para el diálogo con el grupo, y es a través de este que se da la retroalimentación.
- » Al profesor le puede sobrar tiempo cuando no hay participación, como ocurrió con los niños de la “escuela de vacaciones”, más tendientes a la observación silenciosa.
- » La planificación de más actividades de las que es posible desarrollar en el aula de clase puede convertirse en un factor de presión para el docente; este debe prepararse para manejar esa presión.
- » La planificación de menos actividades de las que se alcanzan a desarrollar en el aula de clase puede conducir al fracaso de la misma si el docente carece de la experiencia y del conocimiento sobre el objeto de estudio (ambos, experiencia y conocimiento, le permitirían reaccionar sobre la marcha).
- » Cada situación de aprendizaje es distinta, por lo que es imposible prever todas las circunstancias que pueden emerger durante el proceso; el docente debe saber reaccionar sobre la marcha, tomar decisiones y mantenerse en ellas.

Lecciones aprendidas asociadas con el ambiente de aprendizaje

- » La confianza del docente en sí mismo se proyecta en el desarrollo de la clase.
- » La tolerancia y perseverancia también son indispensables en la clase; por ejemplo, a la hora de responder a las preguntas de los estudiantes.

- » El uso de las TIC en el aula, en distintos momentos y con distintos propósitos, puede ser un factor que ayude al proceso de docencia aprendizaje.
- » El docente debe estar preparado para hacer observación etnográfica.
- » Los contextos son muy distintos; el docente puede encontrarse con estudiantes colaborativos, atentos a su clase, con interés de participar o con todo lo contrario.
- » El interés de los estudiantes se gana con el uso de estrategias metodológicas y pedagógicas apropiadas para el área, nivel y particularidades del grupo.

Lecciones aprendidas asociadas con la formación del docente

- » No basta con la formación en los contenidos teóricos; un buen profesor también debe formarse en responsabilidad, y es este un factor fundamental en el proceso docente educativo, puesto que de aquel dependen aspectos como que la clase esté diseñada con la secuencia adecuada según el nivel del grupo y los objetivos. Los materiales deben estar disponibles, ser accesibles para los estudiantes según su nivel, lengua y capacidades; el diseño de las actividades ha de permitir la participación de todos.
- » El profesor debe formarse para tener “dominio del grupo”, lo cual se traduce en autoconfianza; además, debe haber capacidad institucional para acoger al docente que recién se incorpora a la práctica.
- » La puntualidad es un factor de éxito en el desarrollo de las clases.
- » El docente debe aprender a sacar la clase del aula; esto significa que cuenta con la formación para planificar salidas de campo con propósitos específicos y con estrategias pertinentes.
- » La educación es una bonita teoría, pero el interés y el sentido de apropiación de la misma surgen de la aplicabilidad de las áreas de conocimiento.
- » El docente puede llegar a sentirse nervioso, inseguro o culpable por las decisiones que toma sobre la marcha; el factor humano también tiene que ser objeto de la formación.
- » La claridad conceptual del área objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje es una búsqueda permanente; el profesor debe estar dispuesto también a desaprender para deshacerse de conceptos o procedimientos erróneos y falsas creencias.

- » La planificación puede ser de gran ayuda; por eso es indispensable aprender a distinguir distintas formas de llevarla a cabo y las consecuencias favorables o no de los distintos tipos.
- » La tarea del docente es buscar muchas formas de aprendizaje, “hacer conocer”.

Cosechar

En la cosecha es indispensable recoger el producto a su debido tiempo; si se coge antes, este no ha alcanzado su maduración, y si se coge después, se puede secar o podrir. El terreno se debe dejar descansar un tiempo prudencial para no agotar, cansar la tierra, de manera que se pueda volver a cultivar (Álvarez, 2016).

El estudiante de Etnoeducación es, según el perfil exigido para ingresar al programa de la UPB-IMA, un líder que participa del trabajo comunitario. Este hecho, sin embargo, no es garantía de la capacidad para la interacción de los futuros docentes. La experiencia de la práctica mostró que los estudiantes presentan limitantes relacionadas con sus competencias comunicativas; como se explicó al inicio del capítulo los indígenas nasa y misak son hablantes de español como segunda lengua o, aun, como primera, pero aprendida en contextos no formales, por contacto social en contextos bilingües y estado de diglosia; y los estudiantes afrodescendientes usan un español impregnado de sustratos de lenguas africanas y también han aprendido el español gracias al contacto social en contextos de diglosia.

En sus reflexiones sobre la práctica docente, los profesores en formación recalcaron dos aspectos que deben ser objeto de la formación docente: cómo usar el tablero de manera adecuada, incluso la letra, y el control de las emociones, especialmente la ansiedad y la angustia causadas por diversos factores (la idea de que las cosas no salgan como las planificaron o el hecho de provenir de contextos distintos, lo que puede entorpecer la lectura del horizonte en el que se debe interpretar la actuación del otro). Aquí se puede mencionar la sorpresa que se llevaron quienes les dictaron su clase a los niños que mostraron ánimo al participar de todas las actividades y deseos de expresar sus opiniones ante lo que los profesores proponían; los estudiantes practicantes, en su mayoría, según advierten en los textos, están acostumbrados a dar clases a niños hablantes de lenguas nativas cuya personalidad es muy distinta: retraídos, tendientes a la observación y al silencio.

La comunicación, entendida no solo como el resultado del código verbal compartido, sino como el entendimiento mutuo que involucra otros códigos sociales, se forma en la experiencia, cuando la persona debe enfrentar y solucionar distintas situaciones de incomunicación e incomprensión. La práctica como un espacio de toma de decisiones requiere, por ello, de la mediación del profesor tutor o acompañante; gracias a esta, si es oportuna y conducente a la reflexión, más que a la formulación de indicaciones, se alcanzan distintos niveles de aprendizaje. Como sugiere el estudiante Yalanda en su reflexión, hoy más que nunca la clase es el ámbito del diálogo y de la reflexión:

Considero que la clase magistral está fuera de límite y que hoy, en otro sentido, la clase actual se debe llevar a cabo en la lógica de la reciprocidad y la praxis. El docente forma parte del aprendizaje del estudiante. El diario pedagógico es un instrumento de análisis de sucesos, porque cuando se está al frente con los niños, se observan muchos problemas; si el docente tiene la disposición de llevar el diario pedagógico, podrá analizar los sucesos en el momento... (Yalanda, 2015).

El docente, independientemente del contexto y nivel en el que se desempeña, carga con el pesado fardo de la incertidumbre; como lo expresó alguno de los estudiantes durante su práctica, hay sentimientos de “satisfacción a la vez que de preocupación por estar haciendo algo incorrecto”. Es solo a través del diálogo entablado con otros, pares en el sentido de la teoría de Vygotsky, que el docente logra dar un sentido pedagógico a sus actuaciones en el aula.

El objetivo de la planificación de una clase a distintos niveles (para la clase, para el año escolar, para el desarrollo de una actividad o conjunto de ellas) se ve concretado también gracias a la evaluación formativa, entendida como parte del proceso. Esta no es otra cosa que un aspecto del diálogo entre docentes, del docente consigo mismo y con sus estudiantes, de estos entre sí. En el aprendizaje es muy relevante que el docente pueda verificar con sus estudiantes los efectos de las decisiones que él ha tomado en el desarrollo del curso.

Durante la experiencia de este curso de Práctica Docente se contó con el apoyo de los otros profesores de la Licenciatura en calidad de cooperadores; su nivel de comprensión de lo que estaba en juego fue muy variable. Por ejemplo, algunas de las parejas de estudiantes se enfrentaron a cambios en la temática: aunque habían realizado la planificación con el profesor, este decidió modificar en algún aspecto el contenido o el tiempo que les asignaría. Esta circunstancia

llevó a los estudiantes y al profesor del curso a plantear una pregunta sobre la responsabilidad que tienen no solo los profesores de práctica, sino también los cooperantes, asignados por las facultades para ayudarles a los estudiantes en sus primeras experiencias, siempre llenas de sentimientos encontrados y tan definitivas en las maneras como los futuros docentes interpretarán la vida escolar más allá de las recomendaciones teóricas y de las experiencias que brinda la universidad.

Como se ve, interacción no es comunicación, pues la segunda demanda un compromiso con la cooperación pragmática en la construcción del diálogo, que de suyo exige el intercambio de visiones de mundo y perspectivas de interpretación y lenguajes.

Conclusión(es) o epílogo

La teoría y la práctica forman una diada en permanente cuestionamiento y análisis en la formación profesoral. La formación del etnoeducador y del líder debe permitirle “aprender desde abajo”. Hacer el trayecto del oficio a la profesionalidad consolida procesos de distintos órdenes: en el campo de lo humano, del desempeño profesional y del saber. Por esto, que la práctica se conciba en los procesos de formación desde los primeros semestres no es un riesgo, sino una necesidad. Las prácticas iniciales, que incluyen la observación del ejercicio profesional y la intervención puntual en asuntos donde los estudiantes experimentan el hacer del maestro (el control de la disciplina, el manejo del tablero, del espacio y de las instrucciones, la evaluación del aprendizaje, entre otros), se traducen en saber pedagógico y didáctico reflexivo, en el “saber hacer”.

El tránsito por las distintas modalidades de práctica, como ocurre con los rituales de paso, configura lo que se podría llamar la identidad del docente. En este contexto se entiende la identidad como la dignidad, y no es más que tener claro el valor de lo que uno es, “saberse dar valor” y actuar en consecuencia con ello. Esto quiere decir que es precisamente la dignidad la que le permite al sujeto controlar el entorno para que la identidad aflore. Así, dignidad e identidad hacen que los entornos sean distintos y posibilitadores de aprendizaje, por cuanto se permite el descenso, se construyen acuerdos básicos y se intercambian argumentos; la diferencia construye el diálogo, no lo limita.

El docente solo lo es en relación con estudiantes, familia, ciudadanos, pares. La identidad es, pues, individual en cuanto constitutiva del ser, de la dignidad; pero, a la vez, es colectiva porque en la interacción, en el diálogo, está el reconocimiento, y este es la posibilidad de uno verse, de existir, de tener un espacio.

Notas aclaratorias

Estas reflexiones de los etnoeducadores deben servir, especialmente, para resaltar una diferencia fundamental entre los perfiles del licenciado en etnoeducación y los perfiles de los demás licenciados en Colombia: el carácter comunitario y de liderazgo que ponen en evidencia los estudiantes (hoy egresados de la Licenciatura) tanto en sus prácticas como en sus discursos.

En el aula de clase todo comunica, y no solo aquello que intencional y formalmente es dispuesto por el profesor, también aquello que a veces escapa a su percepción o deseo. Es en este sentido, y en el marco de la etnoeducación, que la comunicación y la interacción en las aulas de clase demandan la formación en el reconocimiento: la formación en etnoeducación es de suyo intercultural, en el pleno sentido del concepto, porque implica el diálogo como el horizonte de comprensión, el respeto de sí y el respeto mutuo.

Las reflexiones también recalcan lo importante que es el ejemplo cuando se da a partir de lo que “el otro conoce”; como los mismos practicantes manifestaron, “uno aprende de los estudiantes”.

Agradecimientos

Expresamos nuestra gratitud a los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales (UPB-IMA) promoción 2015-20. Volver a leer sus reflexiones sobre el curso de Práctica Docente significó revivir la disposición y el ánimo de todos, revivir las experiencias vitales de la “escuela de vacaciones”.

Referencias

- Álvarez, I. (5 de mayo de 2016). La siembra y la cosecha (A. Álvarez, entrevistador).
- Barberà Gregori, E., Badia Garganté, A. & Mominó de la Iglesia, J. (2001). La incógnita de la educación a distancia. *Cuadernos de Educación*, 50.
- Fiske, J., Hartley, J., Saunders, D., O’Sullivan, T. & Montgomery, M. (1994). *Krey concepts in Communication and cultural studies (Studies in Culture and Communication)*. S. l.: Routledge.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Inglaterra. Recuperado de <https://aclweb.org/anthology/J/J90/J90-1012.pdf>.
- Barbero, J. (1996). Redalyc.org. Recuperado de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>.
- Becco, G. (2001). Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana.
- Blanco Medallo, S., Callejas Alcolea, A., Carretero Rodríguez, M. & Casado Sánchez, C. (2011). Contexto Educativo. Madrid, España.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calambás, M. I. (2015). *Diario de campo (documento inédito)*. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Grueso, L. (2015). *Diario pedagógico (documento inédito)*. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Habermas, J. (1986). Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del período de Jena. *Ciencia y Técnica como “Ideología”*, 50.

- Jorba, J., Gómez, A. & Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
- Montoya, M., Arbeláez R. & Álvarez C. (2011). Comunicación y ostensión: hacia una pragmática del sentido. *Lenguaje*, 269-292.
- Olaya, M. (2015). Reflexión práctica docente (documento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M. & Fiske, J. (1997). Conceptos clave en comunicación y estudios culturales. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Pilcue Yule, M. (2015). Reflexión práctica docente (documento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Pilcue Yule, R. (2015). Soy lo que soy (documento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Ramírez, A. (2012). Formación ética-política y enfermería en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Riascos Riascos, G. (2015). Diario pedagógico (documento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Truque, E. (2015). Diario de campo (documento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Vallejo, A., García, B. & Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. *Revista de Educación "Nueva Época"*, 50.
- Wertsch, J. V. (1988). Formación social de la mente. Cognición y desarrollo. Barcelona: Paidós.
- Yalanda Yalanda, M. (2015). Reflexión de práctica (documento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.

Autoridad en la escuela. Concepciones de los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Medellín

Eliana Teresa Galeano Tabares

Docente de la Secretaría de Educación de Medellín.

galeanot@yahoo.es

Luz Dary Úsuga Úsuga

Docente de la Secretaría de Educación de Medellín.

usugausuga@gmail.com

Introducción

El texto que a continuación se presenta corresponde a una investigación realizada durante los años 2013-2015 en el Programa Maestros Investigadores, de la Secretaría de Educación de Medellín, cohorte I, línea “escuela, democracia y cultura de paz”. El objetivo era indagar sobre las concepciones de autoridad que tienen los estudiantes de secundaria en una institución educativa de la ciudad. En particular, se analizaron los mecanismos y figuras de autoridad que aquellos visibilizan.

Para dar fundamento conceptual a la investigación se retomaron los aportes de diferentes autores sobre la autoridad: Hannah Arendt (1996, 2003), quien relaciona el concepto desde la política; Kojève (2005), quien lo relaciona con el reconocimiento; y Beatriz Greco (2008), quien lo aborda desde la emancipación y la responsabilidad compartida. Así mismo, se presentan otros autores

que categorizan la autoridad en diferentes tipos, como José Juan Barba (2009) y Leticia Soledad Muné (2012). La investigación se desarrolló a partir de un diseño cualitativo, con un método de estudio de caso, que, a través de técnicas como el grupo focal, la entrevista semiestructurada, la observación y la revisión documental, permitió la construcción de los datos.

Después del análisis de la información se encontró que las concepciones sobre las figuras de autoridad hacen referencia a “figuras representativas formales”: el coordinador, el director de grupo, la rectora, el consejo directivo y algunos docentes que con ciertos mecanismos de control hacen valer su poder. Y “figuras informales”: el personero, el contralor, los compañeros y el personal auxiliar administrativo. Desde la voz de los estudiantes, la autoridad también está asociada a la autoridad pedagógica; es decir, la formación del docente para enseñar, su planeación, su intencionalidad y su acción en el aula, ya que manifestaron que disfrutaban más la participación en clases planeadas e intencionadas, en las que se les permita compartir, discutir y dialogar que en clases en las que se visualizan patrones conductistas, homogenizantes y tradicionales.

Por otra parte, se encontraron “mecanismos formales”: el manual de convivencia y la ficha de seguimiento comportamental; y “mecanismos informales”: la carpeta de control, el chantaje, las amenazas y el afecto, en mayor proporción. El proyecto de investigación logró encontrar elementos primordiales para la comprensión de la autoridad desde una mirada más conciliadora, participativa e incluyente, en la que todos forman parte, tanto por ser sujetos con derechos como por la posibilidad que tienen de interactuar y ser parte activa de este proceso.

La autoridad en el ámbito educativo cada día cobra mayor importancia, debido a factores sociales, económicos, culturales y políticos propios de las sociedades modernas y, por lo tanto, de sus contextos. Estas nuevas maneras de desentrañar y visibilizar la autoridad desde la realidad actual demandan otras formas de abordaje que no se limiten a la mirada de los docentes e incluyan la de los estudiantes, quienes generalmente tienen otros ideales, otros sueños, otras necesidades, que suelen chocarse con los de los docentes. La autoridad en sí misma no es un problema: lo son todos los elementos que hay en función de esta, ya que es inevitable en cualquier proceso institucional. La tensión se genera porque los marcos formativos que implementa la escuela no trascienden a las demandas sociales.

Estas condiciones actuales de cambio sitúan a las instituciones escolares y a sus agentes en una encrucijada sobre cómo ejercer la autoridad que antes era endilgada a una sola figura (el maestro) y soportada, a su vez, por las familias y el Estado. Como lo plantea Greco (2008), surge con la Modernidad una nueva autoridad, horizontal, participativa y plural de la cual todos forman parte, con un sujeto-estudiante provisto por la ley de herramientas para exigir modos de pensar menos totalitarios y que insiste en la búsqueda de una nueva autoridad que no pide obediencia, sumisión o respuesta inmediata, una mediada por la palabra y habilitada para actuar.

Hay tensión, al parecer, por la asimetría de poderes, ya que mientras los directivos y docentes insisten en sostenerse en la dignidad del cargo y en los esquemas verticales con los cuales han construido el concepto de autoridad, los estudiantes se alzan para desafiarla, para oponerse a cualquier exigencia que no vaya con los parámetros que ellos mismos han instituido, quizá porque en el hogar y el entorno los modelos de autoridad ya han sido legitimados como formas de vida. Es una demanda de los estudiantes pasar de relaciones verticales a relaciones horizontales, donde se les reconozca no solo como sujetos de derechos, sino que se les trate como tales.

Las instituciones escolares pueden ser el primer lugar de acogida para los estudiantes víctimas de la guerra y desprotegidos por sus familias. Por esto, es deber de todas ellas convertirse en un factor estabilizador y regulador de los sentimientos que despiertan la violencia y el desplazamiento. Las maneras de los estudiantes para desentrañar y visibilizar la autoridad en las instituciones escolares configuran un panorama que demanda, como ya se dijo, otras formas de abordarla. No solo por las situaciones particulares de los estudiantes, sino por el reto que les queda a la escuela y a los sujetos que la habitan en la formación de seres políticos capaces de transformar su contexto desde acciones claras y prácticas. Y como lo sugiere Graciela Batallan (2003), es necesaria la implementación de mecanismos que incluyan la negociación más allá del autoritarismo.

Cabe, entonces, preguntar cuáles son las concepciones que sobre autoridad tienen los estudiantes, pregunta que corresponde al objetivo general de la investigación y que da pie a dos preguntas más, una sobre figuras de autoridad y otra sobre mecanismos de autoridad, en su orden: ¿cuáles son las figuras de autoridad que identifican los estudiantes? y ¿cuáles son los mecanismos que ellos visibilizan como patrones de autoridad? Estas corresponden a los objetivos específicos y solo pueden tener respuesta en las voces de los estudiantes, por

cuanto resultan fundamentales para comprender las nuevas formas de asumir la autoridad y visibilizar sus maneras de pensar, sentir y actuar.

Teniendo presentes las preguntas anteriores, se presentan los objetivos de la investigación:

Objetivo general

Describir las concepciones que sobre autoridad tienen los estudiantes de básica secundaria de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las concepciones que tienen los estudiantes sobre las figuras de autoridad en el contexto escolar.
2. Identificar las concepciones sobre los mecanismos de autoridad que los estudiantes visibilizan en el contexto escolar.

Si bien el concepto clave es, por supuesto, autoridad, es importante resaltar que este será leído a través del concepto concepciones, el cual hace referencia a la palabra concebir, es decir, al nacimiento, a la concepción, aplicada a una nueva idea. El *Diccionario de la lengua española* lo define como “formar idea, hacer concepto de algo”. Viene de la palabra latina *conceptio*, compuesta por el prefijo *con-*, que significa unión, el verbo *capere*, que significa capturar, y el sufijo *-tia*, que significa efecto. En esta investigación concepción será asumida como la forma en que los estudiantes construyen una idea de autoridad en su relación con los otros y según sus respuestas, sus sentimientos, sus maneras de asumirla, sus discursos y sus acciones frente a ella.

Para la categoría de estudiantes se retoman los aportes de Alejandro Juárez Reyes (2012), quien se cuestiona por qué los muchachos acuden a la escuela y reconoce que si bien tienen características que sorprenden a los adultos, hay una concepción errónea de los jóvenes, por cuanto ellos en realidad son constructores de ciudad y están inmersos en un dispositivo como la escuela, que se impone ante su subjetividad.

Como se dijo, el concepto de autoridad cada día cobra mayor relevancia, especialmente en el ámbito educativo, donde su ejercicio se ha hecho cada vez más problemático e incierto debido a múltiples factores propios de las sociedades modernas. Es por esto que la investigación se centró en los planteamientos políticos, sociológicos y pedagógicos de diferentes autores, los cuales se exponen a continuación y permiten comprender las categorías mecanismos y figuras de autoridad en la escuela.

Para Arendt (1996), la autoridad ha estado ligada íntimamente al campo político; plantea que por encima de las relaciones de poder, se debe realizar un cuestionamiento frente a la forma en la que compartimos, interactuamos y vivimos juntos. Es esa capacidad de actuar en común y concertar acciones sin tener que negar el conflicto. La paradoja para esta pensadora alemana es que la autoridad tiende a desaparecer cuando se pone la norma por encima de cualquier patrón de conducta, limitando así las relaciones que se construyen en dichos espacios a simplemente relaciones de poder. Es que la autoridad, según Arendt, es una orden trascendente, más allá de ella misma, y se instituye desde su reconocimiento; reconocimiento que solo los actores de la misma pueden llegar a legitimar como nuevas formas de vivir la autoridad.

Desde este punto de vista, Durkheim (2002), con su propuesta de autoridad, propone crear una sociología a la medida del niño, desde la cual este se sienta venerado y respetado, y cuya autoridad fuese, por tanto, por él reconocida. Es hacer de la educación un instrumento de cohesión social que permita la integración de las sociedades modernas. Esta mirada implica el reconocimiento del otro y su relación con los otros por medio de vínculos recíprocos (Kojève, 2005). Es llegar a acciones de mediación y concertación entre las diferencias, reconociendo el valor protagónico que tiene cada uno de los actores del proceso escolar, tal y como lo plantea la ley de convivencia escolar (1620 de 2013).

Kojève muestra que la autoridad no se reduce, como en Weber, a una dominación: implica un reconocimiento. Y este reconocimiento en la relación entre la persona que posee la autoridad y la que obedece no es un hecho puntual: presenta una historicidad. Desde la mirada de este filósofo, la autoridad es una relación social y no puede autoinstituirse, ya que requiere de un espacio de relación con otro, en la que las acciones sobre otros se aceptan porque se consideran actos legítimos y reconocidos por todos los actores. Vivir sin autoridad en un campo político nos enfrenta a los problemas más elementales de la convivencia humana, sobre todo si no se reconoce que la autoridad trasciende el poder.

El nuevo orden político instaurado a través de las leyes que rigen las sociedades modernas es el legado inmediato que reciben los jóvenes y niños en su arribo a este mundo de la comunicación y la información, donde pareciera no existir un empalme generacional. Este hecho crea tensiones inmediatas entre el concepto de libertad individual, los lugares de autoridad y las figuras que la representan. Los niños, nuevos habitantes del mundo, no han sido dotados de los procesos de responsabilidad para actuar. Tanto Greco como Arendt invitan a ver en estos cambios una oportunidad para la transformación de la sociedad y a la reconfiguración de la autoridad a través de las leyes como una oportunidad para fomentar la igualdad.

Para Greco (2008), ejercer la autoridad se distingue del mero ejercicio de un poder sobre otro: implica un “estar allí” y un “hacerse cargo” para promover un recorrido propio, una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación. Greco va más allá e invita a la escuela a promover procesos de “emancipación” mediante el ejercicio de una autoridad pedagógica concebida de otro modo. Este ejercicio demanda la capacidad no solo de habilitar al otro al conocimiento por medio de la confianza que libera del control y la sospecha permanente e invita a nuevas formas de autoridad que muestren a los niños y a los jóvenes que la responsabilidad se comparte, se reparte y se asume de varias maneras.

Con diferentes autores se ha logrado construir conceptos de autoridad que van desde la represión hasta el reconocimiento; uno de estos lo retoma Barba (2009) cuando habla de la autoridad evidente, de la anónima y de la racional; la primera está enmarcada en amenazas y castigo físico; en la segunda el sujeto se siente libre, pero en realidad se le cohibe y regula con mecanismos, lo que fomenta la sumisión; en la última, que se enmarca en la libertad, la dignidad y la crítica, un maestro está en condiciones de mostrar sus competencias ante un estudiante. Otro tipo de autoridad que retoma el autor es la dictatorial, en la cual, a través de mecanismos informales o formales, se expulsa de la escuela a los estudiantes que no permiten avanzar en las clases. De los cuatro tipos de autoridad señalados, el que debe primar en la escuela es el racional, pero, como lo señala el mismo Barba (2009), requiere de un proceso o de unos mecanismos que eliminen el autoritarismo del maestro sin que este pierda la autoridad; es así como el maestro se ubica en un lugar de autoridad.

Soledad Muné (2012) enuncia otros tipos de autoridad cuando señala la legitimidad administrativa-burocrática y la autoridad carismática; la primera está referida a la asimetría entre docentes y alumnos; es decir, esa autoridad

tradicional que la familia delegaba a la escuela; la autoridad carismática, por su parte, está basada “en la capacidad de escuchar, dando opiniones o consejos” (p. 5). Por su parte, Xavier Jares (2006) se ha cuestionado la autoridad desde la óptica de la convivencia y resalta la importancia del reconocimiento como parte fundamental en la construcción de bases que permitan estar juntos desde el respeto por la individualidad y la solidaridad.

A su turno, Gabriel Noel (2008) señala que ahora pareciera que es cada docente quien debe construir la autoridad, ya que la institución por sí misma no garantiza credibilidad. Aquí se pueden mencionar tres razones por las que el docente pierde autoridad:

- » Por falta de méritos o porque no sabe “nada” (impugnación personal).
- » Porque se excede en sus competencias: ¿quién es usted para decirme esto? (impugnación de la posición).
- » Porque se le acusa de autoritarismo; se niega consentimiento por motivos morales.

Juan Pablo Romero Contreras (s. f.) establece una relación entre el concepto de autoridad y el marco legislativo colombiano. También resalta que durante el siglo XIX, la autoridad se relacionaba con el temor, con la “última palabra” y con el castigo:

La escuela del siglo XX se caracterizó por ser una escuela normativa, considerada “buena”, desde el otro lado de sus muros, ya que a simple vista la formación de los educandos les inculcaba respeto, responsabilidad, compromiso y un sinnúmero de valores sociales necesarios para engranarlos en el ideal humanista (p. 151).

Autores como García Sánchez y Guerrero Barón (2011) señalan cómo desde el Decreto 2820 de 1974, en su artículo 21, se endilgaba a los cuidadores de los menores la facultad de corregirlos y sancionarlos moderadamente; esta facultad se reformó a partir de la Constitución Política de 1991 con la prohibición del uso de toda forma de violencia física o moral hacia los hijos e hijas. Si bien la autoridad estaba relacionada con el castigo, actualmente se propende por un proceso de formación y de igualdad. Sin embargo, en el ámbito escolar hay algunas prácticas que llegan al maltrato emocional, cuando la escuela debe ser un espacio de acogida. Por esto, la implementación de sistemas basados en la negociación se hace inminente para formar y consolidar jóvenes con sentido de autonomía y respeto.

Batallan (2003) sugiere como solución trascender de las jerarquías del sistema educativo, asociadas con la agresión, la violencia y el maltrato, a prácticas como la negociación. La invitación es a instaurar espacios democráticos que contribuyan a la libertad y la autonomía. Como lo afirma Mar Romero (2008), está claro que el profesorado sufre un estado de vulnerabilidad que ha sido repetidamente aireado, principalmente por la distorsión que supone trabajar en una institución como la escuela, en un escenario de transformaciones imparable. Además de reflexionar para resolver los problemas mencionados, es necesario reconocer nuevamente al maestro no solo como individuo, sino como un representante de valores y principios.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un diseño cualitativo, con un método de estudio de caso; este último fue propuesto por María Eumelia Galeano (2004) y permite analizar el fenómeno desde la dimensión educativa y social, centrados en los atributos de los participantes y del contexto. Las técnicas implementadas fueron:

Análisis documental. Con este se buscaba conocer aquellos mecanismos formales e informales desde los cuales se registra y condensa toda la información relacionada con el manejo de la autoridad. Dentro de los mecanismos formales de análisis están el proyecto educativo institucional (PEI), los observadores de los estudiantes, las hojas de vida, el diario de campo y el manual de convivencia. Como mecanismos informales aparecen los registros de estudiantes con proceso disciplinario y las carpetas de seguimiento disciplinario; en los primeros se evidencian acciones que se han realizado contra dichos estudiantes y las segundas son empleadas para mantener los compromisos establecidos por aquellos y la institución.

Entrevista semiestructurada. Realizada a los participantes de la investigación con el objetivo de indagar cómo se vive la autoridad en el medio escolar y cuáles consideran ellos que son las figuras que mejor la representan. Se describen dos clases de autoridad: las formales y las informales; las primeras hacen alusión al rector, coordinador y cuerpo docente; las segundas a los mismos compañeros y al personal de apoyo administrativo.

Observación no participante de dinámicas de clase y zonas comunes. Tiene el objetivo de observar a los estudiantes desde la cotidianidad de la vida escolar, sus relaciones con los otros y sus vivencias frente al manejo de la autoridad en espacios comunes como la tienda, el descanso, las actividades deportivas y culturales e, incluso, el aula.

En la investigación participaron 53 estudiantes que estaban cursando entre octavo y undécimo de la básica secundaria, con edades entre 14 y 19 años y que durante 2012, 2013 y 2014 tuvieron dificultades con la disciplina y la convivencia en la institución; y que, además de haber tenido un seguimiento disciplinario por parte del comité de convivencia y el consejo directivo, no han logrado acomodarse a las pautas y directrices institucionales.

Para la recolección de la información se conformaron dos grupos focales con diferente número de participantes para excavar información relevante, toda vez que en el discurso de los participantes se generan imágenes, conceptos, lugares comunes y experiencias personales que ayudan a esclarecer interrogantes propios del tema objeto de análisis. En la investigación se empleó el consentimiento informado, el cual fue firmado por padres y estudiantes, ya que la gran mayoría eran menores de edad.

Exaltar el aporte de los estudiantes como protagonistas de la investigación fue el mayor reto; se conocieron sus concepciones frente a la autoridad partiendo de sus miradas y sentimientos, lo que permitió escuchar sus voces y silencios desde una realidad que no es ajena a sus intereses y expectativas de vida. Es importante señalar que la idea de investigación fue presentada a las directivas, quienes dieron el aval institucional para su ejecución.

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en dos momentos: el primero referido a las concepciones de autoridad y el segundo a las figuras de autoridad.

Concepciones sobre figuras de autoridad

Los estudiantes participantes develan que en la institución cuentan con varias figuras de autoridad: docentes, directivos y demás personal que conforma el gobierno escolar (personero, contralor o representantes estudiantiles).

Los estudiantes en la institución escolar de hoy exigen trato digno y autonomía, para que desde el ejercicio de la autoridad y la formación ciudadana se cumpla con la función de enseñar a vivir con libertad, justicia y equidad:

Lo que pasa es que ellos nos irrespetan y entonces quieren que uno se quede callado, y así no es; a uno le da rabia porque son unos profesores, entonces

quieren tener la autoridad que creen merecer, creen tener más autoridad que un estudiante, pero así no es: sí la deben tener, pero con respeto (estudiante dos, grupo focal II).

Arendt (2003) realiza un recorrido histórico y político sobre el concepto de autoridad en la sociedad norteamericana de su tiempo; su análisis tiene validez en la escuela colombiana de hoy, cuando la pregunta por las figuras de autoridad pierde reconocimiento y legitimidad. Los estudiantes hoy exigen a estas figuras el despojo de la verticalidad que las caracterizó, en aras de autonomía, libertad individual y pleno ejercicio de la ciudadanía; para ellos, el docente no es más esa figura que encarna autoridad por sí misma: la encarna si en su trato hay respeto, buenas formas y horizontalidad:

“Yo le hago caso a los que me tratan bien, sino de malas: yo no me dejo irrespetar” (estudiante uno, grupo focal I).

“Es que la autoridad no tiene que ser impuesta porque el deber de nosotros es estar bien, es cumplir con las tareas, poner, obvio, atención a clases, aprender; pero si uno hace las cosas mal, es deber que lo corrijan, no una mala nota ahí mismo” (estudiante cinco, grupo focal I).

Ya lo planteaba Noel (2008) cuando mencionaba que no basta con la vinculación de un maestro a la escuela para que le sea dada la autoridad: este la construye desde sus acciones pedagógicas y relacionales con el grupo. Los estudiantes reconocieron que los docentes que mantienen mayor autoridad para ellos son aquellos con quienes se puede dialogar, muestran afecto y se preocupan de su formación.

Con respecto a los docentes, es fundamental también, como ya se mencionó, su autoridad pedagógica; esta, según los estudiantes, incluye el afecto, el respeto, el buen trato, el conocimiento y las estrategias pedagógicas para llegar a ellos.

La autoridad debe ser legítima, categoría que alcanza con carisma, pues los estudiantes responden mejor a la estructura formativa y del afecto; no obstante, muchos docentes continúan con la verticalidad en la relación con el estudiante. Así lo plantea Soledad Muné (2012): el vínculo de autoridad entre docentes y estudiantes se puede dar en dos tipos: “la legitimidad administrativa-burocrática”, tipología bajo la cual se observa una verticalidad propia de una estructura tradicional. El segundo tipo es la “autoridad carismática”, que se manifiesta en la capacidad de escuchar y dar consejos.

Los estudiantes tienen claro cómo quieren aprender; que no solo fueron a la escuela a socializar; que sí les interesa el conocimiento, pero no quieren que solo les llegue de relleno; también tienen muy claro a quién les interesa escuchar, a quién quieren atender, y no solamente por los temas o el material que les lleve, sino por la forma de llegarles.

Los estudiantes conciben la autoridad y la diferencian del desorden:

... pero no solo deben ser las clases de recocha, también hacen falta clases que lo pongan a pensar a uno, como la de filosofía. Allí, aunque estamos derechos, la clase sí es interesante, la profesora hace debate, se tienen en cuenta las opiniones de cada uno y uno dice al final “uyyy, qué chévere todo lo que aprendí o así” (estudiante dos, grupo focal I).

Se observa en la investigación que los estudiantes están en condiciones de reconocer, regularse y ayudar a regular el grupo para responder a las dinámicas de la clase; es decir, en su ejercicio de libertad permiten el ejercicio de la autoridad docente, comprendida como ese espacio de aprendizaje y democratización.

En lo que se refiere al gobierno escolar, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados no conocen a sus representantes o consideran que ante las dificultades no pueden hacer nada por ellos: “Sí, yo sí los conozco, pero ellos no hacen nada... y qué pueden hacer si también son estudiantes” (estudiante cinco, grupo focal I).

Otro estudiante manifiesta:

Yo hablé con el contralor y el personero para que me ayudara y él dijo que me habían violado el debido proceso, porque me llevaron directamente a consejo directivo, no pasé ni a rectoría ni a nada... A nadie le hicieron caso, ni siquiera al contralor ni al personero. Me sacaron mera rara y que quedaba suspendido una semana (estudiante cuatro, grupo focal II).

En palabras de los estudiantes del segundo grupo focal, los representantes no hacen nada por sus electores porque “no saben ni quieren” (estudiantes dos, cuatro, cinco); “tal vez sí estén haciendo algo, pero no comunican lo que hacen” (estudiante cinco, grupo focal II). Se presume que la institución escolar objeto de la investigación mantiene un sistema de disciplina vertical instaurado en modelos de autoridad; en los documentos aportados y en las entrevistas realizadas no se evidencia que los estudiantes hayan sido formados en procesos democráticos ni que se propicien espacios de deliberación y construcción colectiva.

Concepciones sobre mecanismos de autoridad

En el desarrollo de esta investigación, estos fueron tomados como las herramientas usadas por las figuras de autoridad para mantener el poder en la escuela, las estructuras escolares y el orden en el desarrollo de las clases. Se encontraron, como ya se dijo, dos tipos: formales e informales.

Es usual que en el manual de convivencia escolar haya un derrotero contemplado para hacerles seguimiento a las faltas de los estudiantes, tipificarlas y sancionarlos de acuerdo con su gravedad; aunque este mecanismo está claramente estipulado en el instructivo de seguimiento comportamental, al parecer los estudiantes sancionados no reciben el debido proceso, según los documentos institucionales analizados:

En ese salón con ella uno no se podía reír, porque ahí mismo anotación... Un día yo estaba con unos parceros así y nos paró al frente y nos iba a hacer otra anotación... Yo, sin pensar, me coloqué sobre el suiche y apagué la luz, y entonces otra anotación (estudiante dos, entrevista fuera de los grupos focales).

Frente a este aspecto son relevantes los señalamientos de Emilio Tenti (2010) cuando dice que hay una crisis generalizada en las instituciones, por lo cual hay que construir credibilidad. La relación del maestro no es innata: se da en una relación con otros, pero varía de acuerdo con la época; según el autor, se les exige mucho y se les otorga poco, por lo que las relaciones se debilitan y se complejizan, ya no existe el poder de los adultos: “Las nuevas generaciones, en cambio, tanto en el seno de la familia como en la escuela, tienen ahora derechos definidos” (p. 4), lo que no constituye una pérdida de autoridad, sino “formas diferentes de generar autoridad, adecuadas a las circunstancias” (p. 4).

Al parecer, en muchos casos se viola el debido proceso; es así como faltas no contempladas en el manual de convivencia como graves pasaron de una vez a rectoría o al consejo directivo, e, incluso, dieron paso a la apertura de carpeta o a sanciones disciplinarias. Por otro lado, aunque en el manual de convivencia de la institución se contemplan sanciones formativas, estas no se evidenciaron dentro de la investigación. En casos en los que se considera que la sanción no debió ser punitiva, sino formativa, como las peleas, siempre se sancionó disciplinariamente. Aquí la autoridad se ha ejercido en una sola dirección y le ha quitado al otro, “estudiante”, la posibilidad de hacerse cargo. Al respecto, Greco (2012) cita a Kojève y señala que “la autoridad es movimiento, cambio, acción real posible entre dos sujetos, uno que provoca el cambio y otro que lo realiza”.

En todas las entrevistas, los estudiantes manifiestan que cualquier acción fuera de lo considerado institucional genera una sanción, que hay un desconocimiento de sus derechos y que prima una autoridad vertical. Ante esto, se les preguntó a los estudiantes por el manual de convivencia: “Ahhhhhh, un librito que le entregan a uno en la matrícula y ya” (estudiantes dos, tres, grupo focal II). “Ahhhh, un libro lleno de deberes, pero también de derechos” (estudiantes cuatro, cinco, grupo focal I). Pareciera que el mecanismo de la sanción disciplinaria no deriva en aprendizajes ni en reparación de las faltas, sino que se limita a controlar que la conducta no se salga de límites tolerables para los docentes y sus grupos; aquí queda, entonces, una pregunta: ¿cumple la escuela su función social?

En realidad, la escuela está lejos de construir ese lenguaje simbólico que habilite la participación colectiva, la confianza y el empoderamiento de los jóvenes y los niños para autorregularse; los estudiantes manifiestan que en realidad no tiene sentido hablar o defenderse porque la razón la tienen siempre los docentes: “Ahhhh, si uno allá no puede hablar, uno medio habla y ya dicen que los está irrespetando y que si sigue hablando, supuestamente lo van a echar; entonces uno no puede hacer nada” (estudiante grupo focal IV). Otro estudiante, fuera de los grupos focales, afirma que “es típico de todos los profesores, uno siempre lleva todas las de perder” (estudiante dos).

Las voces de los estudiantes demuestran total oposición a la autoridad. Plantea Kojève, citado en Greco (2012), que la autoridad no se impone, no requiere de gestos grandilocuentes o de la utilización de la fuerza: sus acciones se sostienen en el reconocimiento de quien la recibe. Los estudiantes se sienten invisibilizados frente a las acciones de los adultos de la institución escolar: “Dizque mande una carta, pero a quién se la voy a mandar si hasta la rectora me estaba diciendo que era culpable, que yo amenacé, que no sé qué” (estudiante cuatro, grupo focal II).

El segundo tipo de mecanismo es de índole informal. Un mecanismo informal de control disciplinario es la carpeta, que, aunque no está dentro de los parámetros institucionales, su uso es “legitimado” dentro del debido proceso. Esta herramienta consiste en una hoja que contiene una tabla con los días de la semana y las horas de clase; en esta el docente evalúa el comportamiento de los estudiantes; cuando hay méritos, la coordinadora continúa el debido proceso según la información contenida en la carpeta. Según la investigación, aunque no está incluida en el manual de convivencia, se recurre más a ella que a cualquier mecanismo formal.

Según los estudiantes, el chantaje es un método para ejercer autoridad: “Todos los profesores tienen autoridad, pero son autoridades diferentes, uno sabe que tiene que hacerlo como una obligación, como un chantaje... porque si no lo hace, sabe que le ponen carpeta, que lo llevan a consejo directivo y allí... pailas (estudiante tres, grupo focal I). Al preguntarles qué labor cumple el director de grupo cuando se les “pone carpeta”, uno responde: “Ellos le ayudan a uno; por ejemplo, les tenemos que pasar la carpeta para que nos la revisen y tienen que preguntar a los profesores cómo nos manejamos toda la semana” (estudiante tres, grupo focal II).

Otro mecanismo informal son los gritos, cuyo fin es lograr atención o silencio; no obstante, los gritos logran el efecto contrario: “Pues, si hubiera hablado de otra manera, hasta de pronto... Sabe, ahhh, profe, no le entendí, pero porque yo soy mera chispita y me levanta la voz ahí la tiene conmigo” (estudiantes tres, grupo focal I).

Estos mecanismos suponen problemas procedentes de la situación misma y suponen construir el contexto discursivo, tal y como lo propone la noción foucaultiana del habla, históricamente situada en la estructura y en las relaciones de poder (Foucault, 1976). En el espacio escolar investigado y también en la institución donde laboran las investigadoras se puede visualizar que los estudiantes tienen poco espacio para ser escuchados; aquí la escucha depende de quién habla, cómo habla y a quién le habla.

Conclusión(es) o epílogo

A lo largo de este proceso, los estudiantes definieron la autoridad como una relación asimétrica entre personas que, en principio, presuponen como desiguales; una diferencia que, en palabras de aquellos, se percibe como desigualdad de poder y de conocimiento. Los estudiantes les reclaman a estas figuras de autoridad el despojo de patrones verticales y homogenizantes que las ha caracterizado, en aras de una autoridad más inclusiva, conciliadora y emancipadora que reconozca la diversidad como una posibilidad de identificar en el otro a un ser con derechos y plena libertad para el ejercicio de la ciudadanía.

Los estudiantes describen la autoridad, además, como la capacidad de alguien para mandar, y la asocian tanto a figuras como a mecanismos; es decir, a los roles que ejercen las personas adultas de la institución y a los medios a los que recurren. Aceptan, eso sí, que la autoridad les permite establecer y

disfrutar de espacios con los otros, pero aclaran que, en ocasiones, la manera como es ejercida es incorrecta, y esto les genera inconformidades.

Los estudiantes establecen que existen unas figuras que resaltan más que otras: los docentes y directivos tienen mayor autoridad que los representantes estudiantiles y los auxiliares administrativos. Además, no ocultan su molestia ante los mecanismos verticales a los que recurren los docentes y dicen preferir el consenso, el diálogo y la afectividad.

Por otro lado, identifican dos mecanismos de autoridad: los formales, como el manual de convivencia, documento institucional del que manifiestan no estar apropiados. Como mecanismos informales mencionan el observador y, sobre todo, la carpeta.

Las relaciones afectivas fortalecen la autoridad, por cuanto permiten vínculos de confianza y respeto mutuo entre docentes y estudiantes. También la fortalece una planeación de la clase en función de los intereses y necesidades de los educandos, una que recurra a estrategias innovadoras que los lleve a compartir con los otros, expresar sus ideas y aprender desde el hacer.

El conjunto de mecanismos que los estudiantes parecen reconocer como propios de la autoridad están, entonces, relacionados con políticas y prácticas (formales e informales), que van desde el manejo de la ficha de seguimiento comportamental y la carpeta de registro y control hasta el chantaje, las amenazas y el afecto, en mayor proporción.

La exploración acerca de las concepciones de autoridad en el ámbito institucional permitió identificar, además, que los estudiantes no solo cualifican los mecanismos como formas de visibilizar la autoridad, sino que les atribuyen un papel preponderante a las figuras que la encarnan. A pesar de ser una institución organizada según un proceso de calidad, existen, según los estudiantes, coordinadores y docentes que hacen valer su autoridad en el mero hecho de ocupar sus cargos.

Una de las figuras en las que más se han detenido los estudiantes son los profesores, a quienes diferencian entre desconocidos y reconocidos, y les atribuyen características que los hacen significativos en el momento de definir el concepto de autoridad. Aquellos que son considerados como autoridad tienen características como la seguridad y la confianza en sí mismos y, además, logran con sus actos demostrar que sus alumnos les importan.

Las normas y los mecanismos, tanto formales como informales, en muy pocas ocasiones son legitimados por los estudiantes como adecuados para garantizar la sana convivencia. Por otro lado, listan un conjunto de trasgresiones que parecen oscilar entre dos extremos que van desde insultar a un profesor hasta faltas mínimas como pararse del puesto en la clase. Quizá lo más importante, finalmente, es el llamado constante de los estudiantes a los docentes y directivos para que se los reconozca y se los escuche en las situaciones de conflicto. Tal vez esta estrategia pueda tener una acción formativa en la institución.

Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Barcelona: Paidós.
- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Retos. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 41-44.
- Batallan, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.
- Diccionario de etimología de Chile*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?concepcio.n>.
- Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=concepci%3b3n>.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2004). *Estrategias de investigación cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- García, B. & Guerrero, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>.
- Greco, M. (2008). La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Editorial Homo Sapiens.
- Greco, M. (s. f.). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación.
- Greco, M. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Juárez, A. (2012). Adolescencias entre muros: escuela secundaria y construcción de identidades Juveniles. México.
- Kojève A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ley 115 del 8 de febrero de 1994.
- Ley 1620 del 15 de marzo de 2013.
- Noel, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En D. Míguez, *Violencia y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales.
- Romero, J. (s. f.). La autoridad en el aula de clase. Una reflexión desde la práctica pedagógica en educación religiosa escolar.
- Soledad, L. (2012). El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar. *Kairos. Revista de Temas Sociales*. Recuperado de <http://www.revistakairos.org>.
- Tenti, E. (2010). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>.

Consideraciones y recomendaciones conceptuales en relación con el diálogo tutorial en la Universidad Pontificia Bolivariana

Sergio Pérez Burgos

Programa de Inducción a la Formación Universitaria.
Universidad Pontificia Bolivariana.
sergio.perezb@upb.edu.co

Egidia Montoya Gómez

Programa de Inducción a la Formación Universitaria.
Universidad Pontificia Bolivariana.
egidia.montoya@upb.edu.co

Marcela García Jiménez

Programa de Inducción a la Formación Universitaria.
Universidad Pontificia Bolivariana.
marcela.garcia@upb.edu.co

Juan Carlos Rodas Montoya

Jefe de la Editorial
de la Universidad Pontificia Bolivariana.
juan.rodas@upb.edu.co

Fáber Andrés Piedrahíta Lara

Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana.
faber.piedrahita@upb.edu.co

Introducción

El Programa de Inducción de la Universidad Pontificia Bolivariana (sede Medellín) está llevando a cabo una investigación en torno a la actividad tutorial que, de hecho, la institución ha implementado como estrategia académica formal. Para indagar sobre dicha actividad se consideró valioso otorgarle un peso significativo a la categoría “experiencia”, de tal suerte que fueran los tutores de cada una de las escuelas los que, de manera narrativa, expusieran los medios y criterios a partir de los cuales llevan a término, en el día a día, la dimensión de su praxis.

Un cuestionario, diseñado por el grupo de investigación, permitió que, a través de 25 preguntas, cada tutor pudiera expresar sin coacciones la forma como comprendía y desarrollaba la “experiencia” tutorial. En el proceso de “análisis microscópico” ha aparecido como significativo que un 100 % de los tutores entrevistados haya coincidido en afirmar que el diálogo no solo es el medio privilegiado a partir del cual se dispone el clima inicial de apertura de la acción tutorial, sino también el recurso adecuado para mantener la cohesión humana y académica de cada grupo de estudiantes con el que se trabaja y se pretende acompañar y orientar. Este hallazgo pedagógico podía vincularse a un horizonte reflexivo que nos convoque en calidad de formadores y educadores. De esta forma, se hace más patente la consolidación de un panorama teórico y conceptual para el quehacer cotidiano y académico de la tutoría universitaria.

Es necesario indicar que, aunque los tutores entrevistados señalaron en el diálogo una fuerza pedagógica fundamental para desplegar su actividad académica, no se hallaron caracterizaciones precisas sobre el diálogo en sí mismo, ni tampoco indicaciones conceptuales y teóricas que pudieran desprenderse de dicha actividad. Y todo ello debido, seguramente, a los límites temporales y dialógicos que impuso el cuestionario desplegado, el que muy gentilmente respondieron los tutores. El propósito es, por tanto, contribuir conceptual y teóricamente a los esfuerzos que vienen desarrollando los tutores de la UPB en torno a la experiencia del diálogo.

Para comenzar a desarrollar esta exposición, emergió un imperativo que es, al mismo tiempo, una pregunta: ¿acaso no es necesario caracterizar previamente el tipo de maestro que nuestra época requiere? Quien hoy se dedica a formar y educar, ¿acaso no tendría que reconocerse vitalmente en el marco de algunas perspectivas identitarias que le permitieran, simultáneamente,

disponerse para la acción y el objetivo que a ella le compete? Estos cuestionamientos, desde luego, tienen que ver con el objeto que nos convoca en la investigación: las prácticas tutoriales.

Desde este horizonte y ante la perspectiva de la investigación, la tutoría se constituye en un marco propicio para promover el diálogo respecto de otras instancias universitarias en las que se pretende dinamizar, precisamente, el diálogo académico. En efecto, es de hecho difícil inducir al diálogo en el interior del aula de clase al amplio número de estudiantes que la habitan. Por el contrario, el maestro-tutor tiene la posibilidad y la responsabilidad de estimular el diálogo con cada uno de los estudiantes para llevar a buen término su labor de acompañamiento y orientación. Es muy complejo que el estudiante, en su vida universitaria cotidiana, logre transitar de la actitud receptiva del oyente a la iniciativa de la pregunta y la oposición; además, rara vez tiene éxito.

En este contexto, el diálogo ocupa un lugar privilegiado como recurso del tutor para entender la vida del estudiante como otro, que, en el fondo, es una idea universal que aporta a la convivencia como principio fundamental para aprender a vivir juntos y como conocimiento para pensar la paz no solo como circunstancia y contingencia histórica y cultural, sino como estética, como forma de ser para relacionarnos con nosotros mismos, con el otro y con el mundo como base del *ethos* humano.

El perfil del maestro tutor, aproximaciones

A la manera de un abanico inicial y general de posibles caracterizaciones de lo que sería un maestro-tutor en el mundo de la globalización social y cultural, se presentan las siguientes consideraciones. Una de estas tiene que ver con la capacitación intelectual para proponer y hacer viables perspectivas pedagógicas que, desde ópticas de mediación, investigación, proyección social e innovación, proyecten sobre el espacio, el tiempo y el “mundo de la vida” un *ethos* y un *phatos* capaces de promover el entusiasmo y el optimismo en dirección a la relación siempre abierta y nunca conclusiva entre enseñanza y aprendizaje.

En este horizonte es importante considerar que cualquier pedagogía que provenga de una fuente distinta a la humana (los gestos de la inhumanidad, por ejemplo) nos privaría de una lección esencial: ver la vida, al otro y al mundo con ojos humanos, pues todo ejercicio pedagógico es la revelación de los

demás, es decir, de la condición humana en su más amplia acepción, entendida siempre como un concierto de irremediables complicidades (Savater, 1997, p. 16). Por esta razón, todo gesto de complicidad humana constructiva inaugura vínculos de solidaridad y toda forma de solidaridad pedagógica es capaz de instaurar, entre docentes y estudiantes, una atmósfera de vigorosa afirmación de las inquietudes, contingencias, acontecimientos y dificultades que pudieran ser planteadas o experimentadas en una ocasión, fase o estadio de un proceso formativo específico. Plantearse estas inquietudes a partir de un vínculo solidario significa construir comunitariamente un espectro de posibilidades capaces de afirmar, como decíamos, el pensamiento y la vida en cualquiera de sus contingencias.

En este sentido, el maestro-tutor no solo es aquel que posee una solvencia disciplinar y epistemológica capaz de proyectarse desde un lugar jerárquico privilegiado a partir del cual modela idealmente el ser de sus estudiantes, sino aquel que, sin olvidar su compromiso con la dimensión de lo disciplinar que lo compromete, es capaz de hacer una lectura interpretativa del contexto pedagógico, social y cultural en el que se encuentra para instaurar una experiencia; acceder a una experiencia significa, en primera instancia, realizar un esfuerzo por comprender la rica dimensión corpórea que nos constituye. Si somos corpóreos es porque estamos en perpetua relación y dependencia del otro, del otro presente y ausente, de los contemporáneos, de los antecesores y de los sucesores; así, la corporeidad es un escenario que posee marcas del pasado, influjos del presente y posibilidades de fuga hacia el futuro.

Precisamente porque somos corpóreos estamos atravesados por el otro, no solo con él o con ella, sino frente, junto, a su lado. Tenemos que responder corpóreamente (afectiva, racional, pasionalmente) a las interpelaciones extrañas, imprevisibles, improgramables e implanificables que su presencia nos depara. La corporeidad rompe con la idea de un ser soberbiamente autónomo, autoconsciente, amo y señor de sí mismo, del contexto educativo o del aula de clase.

Así, una pedagogía de la experiencia parte de la corporeidad, pero ello no significa que todo se reduzca al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos pasa por este, es decir, por el tacto, la mirada, el oído, el gusto, el olfato. Una pedagogía de la experiencia encuentra su base en las formas y en los escenarios físicos, contextuales, simbólicos, investigativos que el cuerpo, cada cuerpo, los cuerpos, va tomando a lo largo de la vida, en los planos y en las relaciones que tejen tiempos y espacios íntimos y compartidos que, para

bien o para mal, siempre resultan ambivalentes e imposibles de fundamentar metahistóricamente, esto es, más allá de las situaciones y de los proyectos. Por esto, una pedagogía de la experiencia es nutrimento constante y nunca podrá definirse *a priori*.

El punto anterior nos induce a pensar, entonces, que la educación es, en muchas ocasiones, un acto de coraje y un paso al frente de la valentía humana. La profesión de maestro (en el más amplio sentido de este noble término, y en el más humilde también) es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente y desorientada. Esta desorientación no es solo generada por la consolidación del capitalismo financiero, la influencia insoslayable de la sociedad consumista y el entronizamiento, entre diferentes culturas y sociedades, del criterio de rendimiento en su acepción más amplia. ¿Es posible que el diálogo pedagógico pueda recuperar para maestros-tutores y estudiantes una dimensión de distensión vital, capaz de contrarrestar en algo las presiones antes citadas y recuperar crítica y reflexivamente el cauce de su formación humana y académica? Frente a la pregunta se propende hacia una actitud dialógica optimista. A continuación, se describen algunas características, aspectos y consideraciones propias de todo diálogo. En principio, hay que considerar que no es gratuito que algunos de los gestores de la hermenéutica filosófica (Heidegger y Gadamer, por ejemplo) hayan encontrado en la escucha no solo el punto de partida de la lingüística de nuestro ser propio, sino también la condición de posibilidad de todo diálogo; en este sentido, escuchar no es una disposición anímica gratuita o espontánea. Por el contrario: escuchar implica una inclinación consciente y vital de aquel o de aquellos que se disponen a dialogar. La falta de apertura para la escucha explica el fracaso reiterativo de algunos intentos de diálogo.

Quien entra en diálogo escucha la palabra del otro y comparte con el otro o con los otros la suya propia. En este recibir y otorgar la palabra se manifiesta la dinámica propia del diálogo, y también allí emergen sus límites y posibilidades. No es gratuito que la experiencia civilizatoria considere el diálogo como un arte que no se aprende en abstracto, sino a través de su materialización *in situ*. Los interlocutores que reciben y otorgan la palabra moderan, en el tiempo, su participación, de tal suerte que al expresar sus puntos de vista reconocen la importancia de que los demás puedan, a su vez, hacerlo. Se trataría, pues, de un aprendizaje de la dosificación en el uso del tiempo, la cual permita la expresión y deliberación de todos los puntos de vista de quienes dialogan.

Habilitar la escucha, como punto de partida del diálogo, significa establecer con el otro o con los otros una relación de igualdad que supone, de entrada, la importancia que le otorgamos al punto de vista de aquel/aquellos, más allá de sus condicionamientos externos, sociales, culturales o de cualquier otra índole. Se habla aquí de sopesar el grado de razonabilidad de los argumentos que circulan entre los interlocutores para otorgarle un mayor esclarecimiento al asunto o al objetivo que ha convocado a quienes dialogan.

Reconocer en el diálogo una igualdad humana de base supone, para el docente-tutor, advertir un matiz que en ocasiones inadvertimos: aquel que nos indica que en toda relación humana somos otro para el otro. Esto quiere decir que nuestras apreciaciones, puntos de vista o perspectivas viabilizadas por la palabra no tienen por qué ser claras o transparentes para el otro. Cada ser humano, aunque pertenezca a una misma tradición cultural, ha tenido influencias ideológicas, racionales, emocionales, simbólicas, etc., que pueden diferenciarlo notablemente de los demás. Cada uno de nosotros ha sido formado o deformado por una constelación de sentido particular. Y es precisamente esta singularidad la que habrá de tener en consideración (comprensiva e interpretativamente) todo aquel que se cultiva en el arte de dialogar.

El docente-tutor que se ejercita en la escucha y que, por tanto, parte de una actitud democrática capaz de otorgarle al estudiante la palabra, en una relación de igualdad, sabrá de la carga de ilegitimidad subyacente en todo aquel prejuicio que haga prevalecer la supuesta superioridad del maestro respecto del estudiante, y ello en cualquier dimensión del saber. La autoridad epistemológica del maestro no puede otorgarle el derecho de imponer su poder académico, intelectual o humano por encima de las posibilidades reales del estudiante: también este tiene sus propios recursos vitales para entrar en diálogo con el maestro; el estudiante no puede ser considerado nunca como una mera entidad pasiva, que carece de perspectivas propias o es solamente una tabla rasa capaz de ingerir, sin cuestionarse, contenidos temáticos precocidos.

Esta indicación es relevante, por cuanto la labor propia de un maestro-tutor es orientar y acompañar al estudiante en su propio devenir formativo. En este sentido, acompañar y orientar suponen una actitud de apertura y receptividad hacia las necesidades, cuestionamientos, demandas y contingencias manifiestas del lado del estudiante. De no ser así, la labor tutorial podría convertirse en una actividad unidireccional, apriorística y distante de la dialogicidad tutor-estudiante. La dialogicidad aquí referida señala, por el contrario, que el

tutor puede estar atento a esquivar una de las más grandes debilidades de un maestro: privilegiar sus propias palabras o argumentos con tal énfasis que, sin advertirlo, su labor se haya transformada en una suerte de monologismo o de discurso autorreferencial, ajeno, finalmente, a cualquier posibilidad de acogida real de la palabra de sus estudiantes; palabra que se constituye, en última instancia, en el material precioso a partir del cual la acción de orientar y acompañar se hace posible.

Cuando el maestro-tutor, o cualquiera de sus estudiantes, se toma la palabra de manera egocéntrica (al privilegiar sus propias perspectivas o puntos de vista) está, de hecho, ejerciendo un poder discursivo que, a contracorriente de sus propias conciencias, es la manifestación abierta o encubierta de la ilegitimidad de sus propios prejuicios. En efecto, escuchar al otro o a los otros es el camino más expedito para abrirnos a la posibilidad de evaluar y sopesar, a través de los argumentos que se nos ofrecen, los límites y posibilidades de nuestras posturas comprensivas e interpretativas del mundo. En ninguno de nosotros habita una conciencia cuya soberanía omnicomprendiva pudiera emanciparnos de la responsabilidad de reelaborar y matizar nuestras posturas especulativas, ideológicas, morales, éticas, estéticas, políticas, filosóficas, espirituales, etc. En más ocasiones de las que solemos admitir...

[...] el no oír o el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Solo no oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses que no es capaz de oír al otro. Este es, en mayor o menor grado, y se subraya, el rasgo esencial de todos nosotros. El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es expresión de la verdadera humildad del hombre. De hecho, vemos constantemente que el diálogo es posible entre personas de diverso temperamento y diversas opiniones políticas. Eso [de la "incapacidad para el diálogo"] nos indica que se trata más del reproche que hace alguien al que se niega a aceptar sus ideas que la carencia real del otro ... (Gadamer, 1998, pp. 207-210).

El diálogo que se distingue de la conversación frívola o de la mera habladería es aquel que tiene como propósito central lograr una comprensión común entre los interlocutores. La creación de ópticas comunes para motivar la acción social y cultural o, lo que es lo mismo y dicho de manera más general, establecer consensos micro- o macro colectivos que hagan posible la construcción de referentes de orientación humana en lo intelectual y en lo vivencial. Aquellos

que se disponen a dialogar desde la escucha podrán comprender, no sin dificultad, que cuando decimos que nuestro ser propio se resuelve o se expresa como lingüisticidad, estamos haciendo referencia al hecho extraordinario de que tanto el pensamiento como la vida humana pueden desplegarse en muchas y diferentes formas del lenguaje, como el idioma, el arte, la espiritualidad, la argumentación, los gestos, las imágenes, los símbolos, las ciencias, las emociones, los afectos, entre otros, que son manifestaciones de eso que aquí llamamos lingüisticidad. El diálogo puede echar mano de estos recursos para potenciar sus posibilidades expresivas, pero, indiscutiblemente, quienes acceden a aquel tienen en la palabra un recurso insustituible. Nuestra época adquiere su especificidad a través del exceso de positividad que la permea totalmente y que se manifiesta por medio de la explosión de...

[...] estímulos, informaciones e impulsos. [Esta situación es capaz de] modifica[r] radicalmente la estructura y economía de la atención. Debido a esto, la percepción queda fragmentada y dispersa. Además, el aumento de carga de trabajo requiere una particular técnica de administración del tiempo y la atención, que a su vez repercute en la estructura de la atención misma. En efecto las técnicas de administración del tiempo que hoy nos dominan y el tipo de atención atomizada que dicha forma de administración exige no significan necesariamente un avance para la civilización [planetaria] (Byung-Chul, 2012, p. 11).

La atención atomizada es practicada de facto por los animales salvajes para sobrevivir en condiciones selváticas. Ello quiere decir que un animal que se alimenta debe simultáneamente prestar atención a aquellos otros que apetecen su botín alimenticio y que, además, pretenden apropiarse de las hembras de la manada y de las crías. De esta manera, el animal salvaje se ve obligado a distribuir y multiplicar su capacidad de atención en diversas actividades. Es esta atención atomizada o dispersa la responsable de que los seres humanos estemos retornando a un estado de salvajismo. El tipo de atención exigida por los juegos de ordenadores, el acoso laboral y la inestabilidad profesional, la preocupación individualizada por la buena vida (dada la crisis estructural de los Estados de bienestar), y la exigencia de alcanzar una convivencia exitosa que cede y fracasa ante una preocupación por la supervivencia son algunos ejemplos que ilustran el advenimiento de una atención fragmentada o, lo que es lo mismo, son la expresión de una hiperatención que le impide al hombre contemporáneo una inmersión vital en una actitud y disposición contemplativa.

Una atención acelerada, dispersa, hiperatenta y agitada impide el acceso a un estado de relajación corporal y espiritual propicios para potenciar el “don de la escucha”. Como consecuencia directa de la primacía de dicha hiperatención, desaparece también “la comunidad que escucha”.

El estado contemplativo, por el contrario...

*[...] está ligado a aquella experiencia del ser según la cual lo bello y lo perfecto son invariables e imperecederos y se sustraen de todo acceso humano. Su carácter fundamental es el **asombro el-así** de las cosas, que está libre de toda factibilidad y procesualidad. (...) sin embargo, la capacidad contemplativa no se halla necesariamente ligada al **ser imperecedero**. Justo lo flotante, lo poco llamativo y lo volátil se revelan solo ante una atención profunda y contemplativa. Así mismo, el acceso a lo lato y lo lento queda sujeto al sosiego contemplativo. Las formas o los estados de duración (como el diálogo, por ejemplo) se sustraen de la hiperactividad (Byung-Chul, 2012, pp. 35-39).*

Ya en su momento, Nietzsche (citado por Byung-Chul, 2012, 40) había advertido sobre las consecuencias nefastas de una vida humana que se fragua en la hiperactividad y que niega o mutila todo acceso a la dimensión contemplativa: por falta de sosiego nuestra civilización desemboca en una nueva barbarie. En ninguna época, se han cotizado más los activos, es decir, los desasosegados. Cuéntese, por tanto, entre las correcciones necesarias que deben hacerse al carácter de la humanidad el fortalecimiento en amplia medida del elemento contemplativo.

Desde esta perspectiva, el maestro-tutor ha de ser consciente de la importancia que tiene para el fortalecimiento de las dinámicas democráticas el recurso siempre vigente de la pedagogía socrática. Recordemos que Sócrates (1979) sostenía que una existencia no sometida a examen no merecía ser vida. Esta siempre será una afirmación válidamente razonable y reflexiva en todo aquel contexto social y cultural que pretenda, por el contrario, otorgarle relieve a la retórica acalorada y escéptica y que, por tanto, reduzca al mínimo la importancia de la argumentación en función de acuerdos y consensos críticos y reflexivos. Pues, finalmente, una vida que accede al autoexamen razonado y argumentado no solo puede contribuir a mejorar el vínculo entre el pensamiento y la praxis en su propia individualidad, sino también, y por consecuencia directa, en el de los demás.

En un mundo como el nuestro, decidido a maximizar el crecimiento económico a partir del rendimiento de los mercados académicos, profesionales y laborales, el ideal socrático se halla enfrentado a graves obstáculos para la sobrevivencia. De hecho, muchas personas...

[...] consideran que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse (...) en tanto la riqueza personal o nacional sea el núcleo de los programas curriculares, las capacidades socráticas corren el peligro de quedar subdesarrolladas (Nussbaum, 2014, p. 76).

A partir de la obra de Martha Nussbaum (2014) *Sin fines de lucro* podemos establecer algunas de las consecuencias adversas que se derivarían de todo proyecto educativo y formativo que se margine del ideal socrático:

Los exámenes estandarizados no son muy útiles para evaluar la capacidad socrática. Haría falta una evaluación cualitativa mucho más detallada de las interacciones en el aula y los escritos del alumno para saber en qué medida ha adquirido la capacidad de la argumentación crítica. En tanto los exámenes estandarizados se convierten en la norma para evaluar el desempeño de las escuelas e instituciones educativas, los aspectos socráticos de los programas curriculares y de los métodos pedagógicos corren el riesgo de quedar atrás (Nussbaum, 2014, p. 76).

En muchas ocasiones, la vida cotidiana no permite que las personas razonen entre sí de una forma adecuada o asertiva. Por tanto, se alejan de la posibilidad de analizar los principales objetivos de sus posturas u opiniones respecto de las diversas situaciones de la vida individual y colectiva. Casi nunca se analizan de manera depurada los propios objetivos para preguntarse de manera sistemática cómo hacer para que los distintos elementos que cada quien valora encajen entre sí (Nussbaum, 2014, p. 77).

Uno de los primeros problemas derivados de la falta de un autoexamen es la ausencia de claridad argumentativa con respecto a los objetivos propios. La profunda confusión acerca de un valor central en la vida de cada individuo podría ser inofensiva en un contexto en el que la toma de decisiones es fácil, pero cuando se trata de tomar decisiones difíciles, es bueno saber con claridad lo que uno quiere y le importa. Si bien ese autoexamen permanente que propone Sócrates no garantiza que los objetivos que nos proponemos ética y políticamente sean buenos, al menos garantiza que serán comprendidos con claridad

en sí mismos y en su interrelación, y que no se pasarán por alto cuestiones fundamentales debido a la prisa o por accidente (Nussbaum, 2014, p. 78).

Otro problema con las personas que no hacen un autoexamen crítico de sí mismas es que, con frecuencia, resultan demasiado influenciables. Esto explica por qué cuando son receptoras de un orador que ofrece argumentos demagógicos, retóricas conmovedoras o discursos incoherentes, se dejan llevar simplemente, sin analizar el contenido de todas esas argumentaciones. Luego, sin pensar realmente de qué lado están, con la misma facilidad y apuestan por construcciones retóricas completamente contrarias. Cuando son influenciables y pierden de vista el valor de los argumentos, las personas se dejan arrastrar con facilidad por el prestigio del orador o por el consenso de la cultura de pares. El autoexamen argumentado y crítico que propone Sócrates, en cambio, no es autoritario en lo más mínimo. El estatuto del orador no importa, lo que importa es la naturaleza de su argumentación (Nussbaum, 2014, p. 78).

Otro factor que carece de importancia es la presión de los pares. La persona capaz de argumentar según el método socrático sostiene su propio disenso con firmeza, por cuanto entiende que solo cabe batallar contra los argumentos propios en el fuero interno; sea cual sea el número de personas que piensen una u otra cosa, no cambia nada. Un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es valioso para la democracia, por cuanto se resistiría a la presión de decir algo falso o a tomar una decisión apresurada (Nussbaum, 2014, p. 79).

Un problema que surge también entre las personas que viven su existencia sin reflexión suelen tratarse de manera irrespetuosa. Cuando alguien piensa que un debate sobre cualquier tema es una suerte de torneo deportivo cuyo objetivo es anotar puntos para el bando propio, es probable que el “bando contrario” aparezca como un enemigo al que se desea derrotar o, incluso, humillar. Así, resulta imposible pensar en una negociación mutua o en la búsqueda de algún punto en común: sería como pedirle a un equipo de *hockey* que negociara el resultado de un partido con su rival.

La actitud de Sócrates frente a sus interlocutores, en cambio, es exactamente la misma que adopta con su propia persona. Todos necesitamos ese autoexamen y somos iguales frente a determinado argumento. Esta actitud crítica revela la estructura de la posición que toma cada uno, al tiempo que exhibe los preconceptos compartidos y los puntos de intersección que podrían ayudar a los ciudadanos a avanzar hacia una conclusión en común (Nussbaum, 2014, p. 80).

El valor de estas posturas expuestas por Nussbaum radica en que defienden abiertamente una educación liberal, no sometida ni a los vaivenes de la política ni a las dinámicas dictadas por la economía financiera. Ello supone, para las instituciones universitarias, una defensa entusiasta de la herencia humanista occidental, que implica la deliberación y el diálogo como formas de cumplimiento autónomo y crítico de los individuos que se forman.

Pautas para la conversación

El maestro-tutor tiene la posibilidad de trabajar con sus estudiantes para promover la conversación espontánea e informal o, por el contrario, para propiciar el diálogo formal, cuyo propósito es establecer acuerdos, pautas de trabajo académico y otras tantas formas de acompañamiento y orientación usadas para alcanzar objetivos consensuados por vía de la argumentación. A continuación, se hace alusión a algunas pautas concretas para que el diálogo pueda producirse en dicho contexto.

Según el filósofo español Norbert Bilbeny (2016), toda conversación, el curso de las ideas, de las opiniones o de los argumentos, posee un trayecto conformado por un inicio, un nudo y un desenlace. En efecto, durante el trayecto temporal del diálogo, los interlocutores habrán introducido el tema y otros tantos habrán sido discutidos de manera inesperada al derecho y al revés. Los interlocutores habrán creado una orquesta de ideas desconcertadas, pero ineludiblemente descenderán a una tonalidad menor, acabe o no en acuerdo la conversación. Estos tramos no se pueden cambiar y en ellos se comprenden las pautas de los que, amigos o adversarios, se encuentran para hablar. Es difícil hallar una conversación sin inicio, núcleo y despedida.

Es necesario tener esto en consideración en el contexto de la tutoría, dado que el maestro-tutor debe convocar previamente a sus estudiantes para allanar el camino de los encuentros y de los diálogos que habrán de desplegarse. Se trata, pues, de establecer un acuerdo previo para optar por la conversación, entendida como una de las herramientas más eficaces para efectuar una labor de orientación y acompañamiento, y, además, para propiciar el conocimiento previo de los interlocutores que optan por conversar. Para que haya diálogo, las partes involucradas han de estar predisuestas a mantenerlo, a pesar de que se generen conflictos o diferencias de perspectiva.

Uno de los supuestos más importantes para entablar un diálogo o conversación es que los interlocutores se unan entre sí como portadores de intereses. Van a tratar sobre algo, pero no por nada, sino porque cada uno tiene o representa un interés por el cual va a tratar sobre ese algo. Los interlocutores son portadores de intereses, no son sujetos imparciales ni presentadores de vaguedades.

Otro presupuesto para llegar al diálogo es que los interlocutores admitan tácitamente que son capaces de acceder a la interlocución: van a defender sus intereses intercambiando palabras y con la intención de entenderse con las palabras. Son sujetos de habla. Si algo no entienden, lo hablan con otras palabras, y no gesticulando ni con tonos de voz agresivos. Incluso si el otro es adversario de sus argumentos, se presupone que se trata de un ser que habla y con el que se puede encontrar para hablar.

Así, la base por excelencia de todo diálogo o conversación es el principio de interlocución. En efecto, si se está dispuesto a entrar en diálogo, aun en circunstancias de enemistad o tensión, y se quiere permanecer en aquel, intercambiando sin coacciones y por un tiempo largo datos y opiniones, parece que se tiene ya todo lo esencial para decir que se ha constituido el acto de la “interlocución”, ese que ocurre entre dos o más personas que hablan sin presiones entre sí; este es el acto de la conversación, debido pues a la decisión, el hecho y el efecto, en una palabra, de la interlocución. “inter” y “locución” significa: personas que se hablan entre ellas. Así pues, para la resolución de un conflicto, problema o coyuntura es condición necesaria que las partes involucradas interactúen entre sí mediante la palabra hasta hacer posible el acuerdo.

Podemos deducir, entonces, que quienes ponen condiciones para dialogar no desean en el fondo entrar en diálogo. Dialogar no significa obligatoriamente negociar ni cerrar un trato, tampoco es tener que compartir y ceder. No es una razón para sentirse humillado, pensar que alguien contradice su causa o suponer que somos desleales a los nuestros. Los que aducen estos motivos para no dialogar lo hacen por afectos o convicciones, pero no por razones o, en todo caso, por razones menos consistentes que aquellos que sacrifican su ego para generar beneficios más amplios y menos inmediatistas. Finalmente, acceder al diálogo y lo que se exprese en él tampoco es motivo de compromiso con el otro o con los otros, excepto que se haya logrado un acuerdo.

Es, pues, fundamental mantener viva la voluntad de conversar. Si es posible arreglar un conflicto o una diferencia mediante el diálogo, el dilema que

inmediatamente se plantea es aprovechar o no dicha posibilidad. Si se aprovecha, puede darse la ocasión de que la diferencia o conflicto remita; si no, no puede haber ninguna y es seguro que el conflicto se mantenga o crezca. La decisión es reflejo de quien la toma y habrá de tener sus consecuencias. De otro lado, es importante advertir que no se puede conversar sin libertad. No se puede conversar en circunstancias de coacción. Se debe hablar e intercambiar palabras sin límites y sin autolimitaciones. Por tanto, la libertad para dialogar comprende los siguientes requisitos:

Seleccionar un lugar neutral.

- a. No establecer rangos.
- b. Evitar la violencia, las descalificaciones y las amenazas.
- c. No reprochar cosas dichas o hechas antes del encuentro.
- d. No formular ultimatos.
- e. Evitar ponerse a la defensiva ante los cuestionamientos.
- f. Abstenerse de hacer escenas cuando el curso de la conversación no sea favorable.

Los que conversan o dialogan deben asimilar otra pauta que se encuentra relacionada con la misma interlocución: hacerla, precisamente, posible. Recordemos aquí que la conversación ha sido considerada un arte y que requiere, por lo menos, las siguientes atenciones:

- a. Respetar al que habla, no interrumpirlo.
- b. Hablar claro y hablar bien.
- c. Hablar de aquello que interesa a todos.
- d. No hablar de uno mismo.
- e. No extenderse al hablar; más aún cuando otros esperan intervenir.
- f. Ser cortés; adaptarse al nivel del interlocutor.
- g. Ser serio con los serios y bromista con los bromistas.
- h. No criticar a quienes están ausentes y, sobre todo, no perder el control.
- i. Guardar las formas.

Para hacer viable una interlocución es necesario estar atento a lo que dicen los participantes y a la dinámica de escucharse unos a otros. No se trata de un gesto de mera cortesía, sino de la condición básica para saber qué dice el otro y que este se entere también de lo que uno dice. No basta con “oír”: hay que “escuchar” al interlocutor y saber hacerlo; de lo contrario, la conversación se

convierte en un barullo o en un cruce desorganizado de monólogos. Por tanto, conversar exige:

- a. Hablar con un tono de voz adecuado, sin desgana, incómodos silencios o voz alta.
- b. Saber mirar al otro, sin rehuirlo ni intimidarlo.
- c. Evitar aquellas miradas, muecas, gestos y posturas que el interlocutor, por su cultura de origen o situación, pueda considerar ofensivos o desdeñosos.
- d. Situarse a una distancia prudente respecto del otro y saber qué tipo de contacto físico y de saludos son los que se considerarán aceptables durante el encuentro.
- e. La conversación civilizada, o cuando menos eficiente, respeta el turno de intervención de cada interlocutor. Es fundamental no interrumpir a los demás, no hablar al mismo tiempo, dejar hablar a alguien, no interrumpir de forma abrupta o callarse en lugar de responder.

Todas estas conductas son rechazadas porque no permiten el entendimiento, es decir, hacen imposible la interlocución. Para que esta sea real hay que estar dispuestos a enfrentarse a los propios prejuicios y a las falacias. Hay que conversar aclarando, abriendo claros en el bosque; la claridad es la claridad del que habla. Ignorar u ocultar, sospechar o prejuizar son conductas habituales en las discusiones, pero impiden finalmente cualquier conversación. Por tanto, los siguientes son factores que hacen la conversación tempestuosa y la ponen en riesgo de fracasar:

- a. Usar la conversación como reafirmación de las opiniones propias.
- b. Concebirla como una disputa.
- c. Convertirla en un debate entre ideologías o culturas.
- d. Emitir juicios categóricos sobre la ideología o la cultura del otro.
- e. Clasificar y juzgar a este según dichos parámetros.
- f. Recriminarle su propia persona o manera de ser.
- g. Prejuizar sus ideas e intenciones.
- h. Presuponer lo que va a decir.
- i. Parodiar o ridiculizar sus intervenciones.
- j. Preguntar y responder con recriminaciones y devolver los mismos reproches al otro.
- k. Creer que lo bueno o lo verdadero está solo de nuestra parte.

Conclusiones

La conversación no es un diálogo cualquiera: es uno largo y distendido, sin límites de tiempo, protocolo o temas. Ahí está su singularidad y sus potenciales beneficios frente al diálogo directivo, informacional o simplemente casual. Esto, en particular cuando la conversación no resulta fácil, por su asunto o por la situación que le da origen, como es el caso de las negociaciones entre interlocutores adversarios. La permanencia en la conversación depende, en último término, de la actitud de los dialogantes, más allá de su resistencia y sus intereses. No poner límites a la comunicación garantiza un diálogo más informado, tranquilo y efectivo entre las partes. Restringirla lo lastra el diálogo y lo paraliza. Esto, en palabras de Bachelard (1985), se constituye en un obstáculo epistemológico para la construcción de la paz a través del diálogo.

El hombre es indagador nato; la cultura, paradójicamente, lo cultiva y luego puede reprimirlo. Explorar la realidad del otro y el campo de posibilidades que podríamos compartir con él nos ayudará a conocerlo y a descubrir opciones de posible entendimiento. Los interlocutores se exploran mutuamente, cada parte desea información sobre el otro (este es el inicio de su exploración). Cumplir con este deseo abre el ángulo de preguntas y respuestas, desbrozando así el camino del diálogo. No hacerlo lo ensombrece y el acuerdo se hace más lejano. Al dejar de explorar, resulta más difícil saber de los intereses del otro y anticiparse a estos. Explorando al otro se explora al mismo tiempo nuestra relación con él, lo que permite descubrir qué se podría hacer en común para solucionar un problema común. Explorar conlleva, por lo menos, la ventaja de que va a costar más abandonar la conversación.

Para terminar, es posible afirmar que, por el objeto de investigación, se delibera y se aspira también a estar convencidos antes de terminar cualquier decisión. Nada excusa en la conversación el no pensar, porque del pensar y del intercambio de argumentos dependen también la evolución y los resultados de aquella. Conversar deliberando es la garantía de que, aunque no se alcance un acuerdo, no se romperá la relación con el adversario y se podrá volver a plantear la conversación en otro momento.

Referencias

- Bachelard, G. (1985). *La noción de obstáculo epistemológico*. Barcelona: Paidós.
- Bilbeny, N. (2016). *Reglas para el diálogo en situaciones de conflicto*. Barcelona: Catarata.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Axal.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.
- Platón. (1979). *Apología*. Argentina: Porrúa.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Aprendizajes sobre la paz en los estudiantes de la comuna 13 de Medellín

Juan Santiago Calle Piedrahíta

Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia.

juan.callegi@amigo.edu.co

Gloria María Isaza Zapata.

Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín-Colombia.

gloria.misaza@gmail.com

Introducción

Los habitantes de la comuna 13 de Medellín sufrieron durante la década de 1990 por diferentes causas: influencia del narcotráfico, pandillas, grupos armados (frentes guerrilleros, milicias urbanas, autodefensas, Bacrim), pobreza, abandono por parte del Estado y por haber sido un territorio sin ley como era reconocido por algunos sectores sociales.

Sin embargo, se presentaron en estos sectores algunos pactos de paz (unos frágiles, otros más robustos) que crearon en las nuevas generaciones la intención de buscar una pacificación a largo plazo y vivir nuevos aprendizajes a través del arte, el diálogo y la escritura en diferentes medios, entre ellos, los muros.

Por tanto, emerge una pregunta: ¿cuáles son los aprendizajes sobre la paz en los estudiantes de la comuna 13 de Medellín, después de tanta violencia? Dicho lo anterior, el objetivo de la investigación se centró en identificar el aprendizaje de los estudiantes de la comuna 13 de Medellín sobre la paz por medio del empleo de técnicas interactivas como el cuento y la colcha de retazos, con sus respectivos análisis categoriales.

Esto permitió, por un lado, el reconocimiento de la cultura de vivir en comunidad y, por el otro, la comprensión de las diferencias políticas, religiosas, culturales y de género en el entorno social. A su vez, mejoró el aprendizaje de los estudiantes al respetar a la comunidad (padres, estudiantes, docentes y directivas) y contribuyó al descubrimiento de los saberes que los estudiantes aportan a la comunidad desde sus expresiones escritas y gráficas.

La metodología implementada, consistió en trazar una hermenéutica de las palabras utilizadas en los escritos (cuentos y obras de teatro) elaboradas por 60 estudiantes de noveno y décimo grado de instituciones educativas públicas de la Comuna 13 de Medellín, durante los meses de marzo a mayo de 2016. Ellos escribieron narraciones (con o sin imágenes) de 8 páginas máximo con el tema de la violencia y la pacificación de la zona. Luego de las lecturas, se estipularon tres categorías: percepción de violencia, enfoque de paz y percepción de futuro.

Las palabras más recurrentes desde la violencia fueron: arma, asesinato, fiscalía, sangre, dolor, venganza y rebeldía; por su parte, las palabras asociadas a la paz fueron: amor, tranquilidad, fraternidad, comunidad, comunicación, esperanza, palomas y velas; a su vez, en la percepción de futuro se utilizaron las siguientes: esperanza, fortaleza, imagen, amistades, reconocimiento, alegría y diversión. En conclusión, los estudiantes expresaron que la violencia no aporta al buen vivir en comunidad. A su vez, poseen la esperanza de vivir tranquilos y gozar de la vejez en un ambiente amigable y sostenible.

Contexto de aprendizajes sobre la paz

La ciudad de Medellín es reflejo de las diversas acciones de desarrollo que se pueden dar en una sociedad. Confluyen en ella las vivencias de personas que traen un legado que se ha forjado con un acento de trabajo, esfuerzo y superación.

Es considerada una ciudad con alta población, lo cual la lleva a estar entre las primeras en el contexto demográfico. Sus límites municipales son:

Sector	Límites
Oriente	Guarne y Rionegro
Occidente	Angelópolis, Ebéjico y Heliconia.
Norte	Bello, Copacabana y San Jerónimo.
Sur	Envigado, Itagüí, La Estrella y El Retiro.

Tabla 1. Límites municipales de la ciudad de Medellín. Fuente: Elaboración propia a partir del registro de la Alcaldía de Medellín.

La distribución territorial de Medellín está conformada por 16 comunas en la zona urbana y cinco corregimientos en zona rural, cuya finalidad es la de permitir un mayor acercamiento de sus habitantes a la diversas entidades territoriales y garantizar la armonía y el desarrollo adecuado de la población según se muestra en la ilustración 1.



Ilustración 1. Mapa de Medellín.

Fuente: A partir del registro de Alcaldía de Medellín

Esta delimitación permite reconocer, entre otros, aproximadamente 249 barrios urbanos oficiales, según se refleja en las bases del DANE (ver Tabla 2

e ilustración 2), como una forma de agrupamiento y de representación de las comunidades. Estos muestran historias que se entretajan en la ciudad y son puestas en el escenario del barrio.

Comuna	Barrios
1	Popular: Santo Domingo Sabio N° 1, Santo Domingo Sabio N° 2, Popular, Granizal, Moscú N° 2, Villa Guadalupe, San Pablo, Aldea Pablo VI, La Esperanza N° 2, El Compromiso, La Avanzada, Carpinelo.
2	Santa cruz: La Isla, El Playón de Los Comuneros, Pablo VI, La Frontera, La Francia, Andalucía, Villa del Socorro, Villa Niza, Moscú N° 1, Santa Cruz, La Rosa.
3	Manrique: La Salle, Las Granjas, Campo Valdes N° 2, Santa Inés, El Raizal, El Pomar, Manrique, Central N° 2, Manrique Oriental, Versalles N° 1, Versalles N° 2, La Cruz, Oriente, Maria Cano – Carambolas, San José La Cima N° 1, San José La Cima N° 2.
4	Aranjuez: Berlín, San Isidro, Palermo, Bermejil - Los Álamos, Moravia, Sevilla, San Pedro, Manrique Central N° 1, Campo Valdés N° 1, Las Esmeraldas, La Piñuela, Aranjuez, Brasilia, Miranda.
5	Castilla: Toscaza, Las Brisas, Florencia, Tejelo, Boyacá, Héctor Abad Gómez, Belalcazar, Girardot, Tricentenario, Castilla, Francisco Antonio Zea, Alfonso López, Caribe.
6	Doce de Octubre: Santander, Doce de Octubre N° 1, Doce de Octubre N° 2, Pedregal, La Esperanza, San Martín de Porres, Kennedy, Picacho, Picachito, Mirador del Doce, Progreso N° 2, El Triunfo.
7	Robledo: Cerro El Volador, San Germán, Barrio Facultad de Minas, La Pilarica, Bosques de San Pablo, Altamira, Córdoba, López de Mesa, El Diamante, Aures N° 1, Aures N° 2, Bello Horizonte, Villa Flora, Palenque, Robledo, Cucaracho, Fuente Clara, Santa Margarita, Olaya Herrera, Pajarito, Monteclaro, Nueva Villa de La Iguaná.
8	Villa Hermosa: Villa Hermosa, La Mansión, San Miguel, La Ladera, Batallón Girardot, Llanaditas, Los Mangos, Enciso, Sucre, El Pinal, Trece de Noviembre, La Libertad, Villa Tina, San Antonio, Las Estancias, Villa Turbay, La Sierra (Santa Lucía - Las Estancias), Villa Lilliam.
9	Buenos Aires: Juan Pablo II, Barrios de Jesús, Bombona N° 2, Los Cerros El Vergel, Alejandro Echevarría, Barrio Caicedo, Buenos Aires, Miraflores, Cataluña, La Milagrosa, Gerona, El Salvador, Loreto, Asomadera N° 1, Asomadera N° 2, Asomadera N° 3, Ocho de Marzo.
10	La Candelaria: Prado, Jesús Nazareno, El Chagualo, Estación Villa, San Benito, Guayaquil, Corazón de Jesús, Calle Nueva, Perpetuo Socorro, Barrio Colón, Las Palmas, Bombona N° 1, Boston, Los Ángeles, Villa Nueva, La Candelaria, San Diego.
11	Laureles - Estadio: Carlos E. Restrepo, Suramericana, Naranjal, San Joaquín, Los Conquistadores, Bolivariana, Laureles, Las Acacias, La Castellana, Lorena, El Velódromo, Estadio, Los Colores, Cuarta Brigada, Florida Nueva.
12	La América: Ferrini, Calasanz, Los Pinos, La América, La Floresta, Santa Lucía, El Danubio, Campo Alegre, Santa Mónica, Barrio Cristóbal, Simón Bolívar, Santa Teresita, Calasanz Parte Alta.

Comuna	Barrios
13	San Javier: El Pesebre, Blanquizal, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XIII - La Quebra, San Javier N° 2, San Javier N° 1, Veinte de Julio, Belencito, Betania, El Corazón, Las Independencias, Nuevos Conquistadores, El Salado, Eduardo Santos, Antonio Nariño, El Socorro, La Gabriela.
14	El Poblado: Barrio Colombia, Simesa, Villa Carlota, Castropol, Lalinde, Las Lomas N° 1, Las Lomas N° 2, Altos del Poblado, El Tesoro, Los Naranjos, Los Balsos N° 1, San Lucas, El Diamante N° 2, El Castillo, Los Balsos N° 2, Alejandría, La Florida, El Poblado, Manila, Astorga, Patio Bonito, La Aguacatala, Santa María de Los Ángeles.
15	Guayabal: Tenche, Trinidad, Santa Fe, Shellmar, Parque Juan Pablo II, Campo Amor, Noel, Cristo Rey, Guayabal, La Colina.
16	Belén: Fátima, Rosales, Belén, Granada, San Bernardo, Las Playas, Diego Echevarría, La Mota, La Hondonada, El Rincón, La Loma de Los Bernal, La Gloria, Altavista, La Palma, Los Alpes, Las Violetas, Las Mercedes, Nueva Villa de Aburrá, Miravalle, El Nogal - Los Almendros, Cerro Nutibara.
Corregimientos	
Palmitas, San Cristóbal, Altavista, San Antonio de Prado y Santa Elena.	

Tabla 2. Conformación barrial de las comunas de Medellín.

Fuente: elaboración propia.

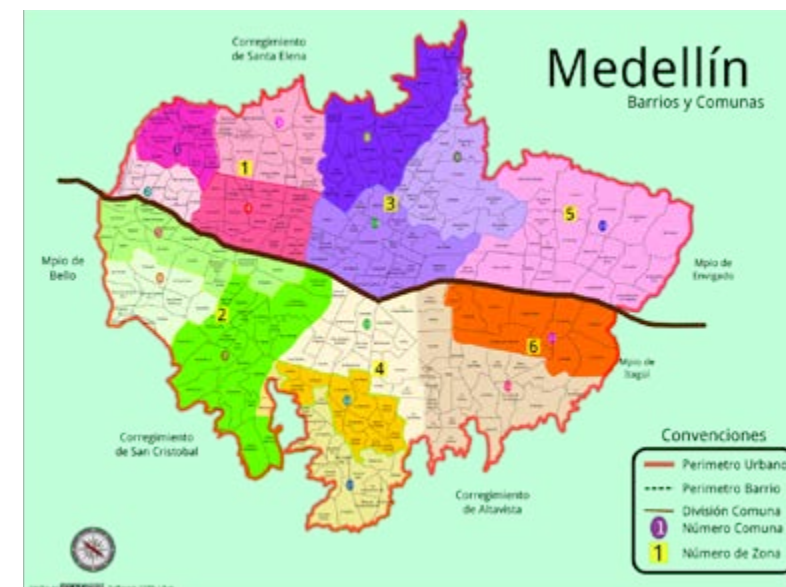


Ilustración 2. Barrios de Medellín.

Fuente: Elaboración propia partir del registro de Alcaldía de Medellín

La ciudad de Medellín es reconocida como urbe innovadora y de oportunidades de superación. Su desarrollo social, político, económico, entre otros ha enmarcado un reconocimiento ante diferentes culturas. (Amar, 2016). Medellín se destaca por una economía que refleja el alto flujo de demandas de centros empresariales (Silvera, Corredor, Bermeo, Ramírez y Van, 2016) en la que se ofertan, desde diversas entidades, servicios que contribuyen a mejorar la calidad de vida. En consecuencia, la ciudad se ha posicionado como un centro de oportunidades, razón por la cual diversos grupos poblacionales la eligen para alcanzar sus metas.



Imagen 1. Ciudad de Medellín (1940).

Fuente: elaboración a partir del registro de Alcaldía de Medellín.

La población de la ciudad de Medellín es identificada como acogedora, emprendedora y estratégica para consolidar oportunidades de mejoramiento (Sánchez, 2013); estas características son bien vistas por unos y por otros no, pero hacen parte, en todo caso, del referente cultural de Medellín. Lo anterior se apoya en que existen diversas manifestaciones en la ciudad relacionadas con su transformación y empoderamiento, tales como el paso de la época violenta de Pablo Escobar, el narcotráfico, el terrorismo y la violencia hacia una ciudad de innovación y emprendimiento pacífico (Parque E, Ruta N, Parque Explora y Banco de las Oportunidades).

Si bien se reconoce como una ciudad acogedora, paradójicamente, se siguen desarrollando acciones violentas que opacan el desarrollo de sus habitantes; fenómenos como el conflicto armado (Ramírez, 2014) y la imposición de barreras invisibles, diezman la confianza ciudadana pues hacen presencia en toda la ciudad; de hecho, algunas poblaciones se han visto más afectadas toda vez que dichos conflictos no se han resuelto adecuadamente y, por ello, la Alcaldía ha invertido en la construcción de ambientes lúdicos, bibliotecas, escenarios deportivos y artísticos que contribuyan a romper el círculo vicioso de la violencia.

Aún así, la violencia ha tenido mayor presencia para algunos: entre la población de la comuna 13 de Medellín se asociaba a algunos de sus integrantes con esquemas de violencia y extorsión y se la esquematizaba como un lugar prohibido donde ocurrían actos que atentaban contra la vida del ser humano. Sin embargo, sus habitantes se han esforzado en acabar con los estigmas de la década de 1990 y, por ello, a través de los estudiantes y las comunidades educativas de las instituciones oficiales, buscan comprender cómo vivir en paz, ya que consideran que no deben existir razones para dar lugar, de nuevo, a situaciones de violencia extrema.

Según la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999, 4), “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz”, factor reconocido por la población de esta Comuna cuyo deseo es el de aportar, respetar a los otros y aprender a vivir en comunidad. No es preciso reiterar la idea de que la educación es el medio para progresar, formar hombres y mujeres del futuro con una visión de armonía, fraternidad, concordia; se requiere, además, de actos concretos, hechos en los que la cultura de la paz esté presente en el diario vivir de un país (Tünnermann, 2003).

Martínez y Muñoz (2007), expresan que las investigaciones sobre el tema se han enfocado exclusivamente sobre la influencia de la política, lo social y lo educativo en la paz y dejan de lado nuevas visiones como el aprendizaje, el conocimiento y el saber; en este sentido, la paz se logra al incorporar la investigación y la educación en situaciones donde no hay equilibrio social y, en cambio, hay un aumento de convivencia violenta (Archila, Silvera y Archila, 2015).

Si bien es cierto que la convivencia se manifiesta como las relaciones de las personas dentro de una comunidad basada en actitudes y valores amigables (Aldana, 2006), también es cierto que es menester apagar la violencia mediante

una formación que apunte a crear una masa crítica por medio de diálogos y negociaciones cuyo aporte sea efectivo a la paz (De los Ríos Castiblanco, Díaz, Álvarez, Corredor y Coronado, 2016). Según Martí (2001) y Rodríguez (2006), la convivencia se logra al vivir y compartir con otros, es decir, se basa en relaciones sociales comunitarias.

En este sentido, la violencia en las instituciones educativas no se relaciona con condiciones individuales sino con una exclusión social (Sánchez, 2016), denominada, también, violencia estructural (Palomero y Fernández, 2001; Di Leo, 2008; Lewkowicz y Corea, 2004) cuyo posible destierro esté en el aprendizaje, incorporado en el ser humano, de que es preciso vivir en sociedad, en comunidad, en grupo, para poder compartir el conocimiento (explícito y tácito) de maneras óptimas para los miembros de dichos colectivos.

En la primera fase de esta investigación, se denotan correlaciones entre lo estipulado teóricamente y las diversas manifestaciones de los estudiantes, quienes expresan, de diferentes formas, sus concepciones sobre la violencia, la paz y el futuro que les espera como hombres y mujeres de una nueva sociedad. (Ver tabla 1), según sus experiencias de vida.

Violencia	Pacificación	Futuro
Guerra		Esperanza
Delincuencia	Amor	Tranquilidad
Miedo	Tranquilidad	Amor
Frustración	Vivir	Serenidad
Peligro	Amistad	Trabajo
Fiscalía	Familia	Universitarios – Profesional
Policía	Trabajo	Casa a mi familia
Ejercito	Armonía	Pensión
Armas	Serenidad	Juego
Guerrilla	Justicia	Felicidad
Paras	Paz	Armonía
Parce	Igualdad	Vida
Violación	Bandera de Colombia	FIN
Intimidación		
Droga		

Tabla 1. Categoría e interpretación de lo expresado por estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes complementaron el diálogo entre la teoría y sus vivencias con esquemas que reflejaron situaciones que desearían cambiar de sus historias de vida, su barrio, sus familiares o sus amigos. Por ejemplo, mediante la técnica interactiva de *colcha de retazos*, se creó un cuento que reflejara un mensaje que permitiera identificar cómo se sentían en ese momento. Así, iniciaron su esquema con la incorporación en sus dibujos de representaciones en las que predominaban armas de diferente denominación, sangre, muertos y camuflados, colores oscuros, por mencionar algunos. Todos ellos presentes al inicio de la narración; pero, al llegar al clímax del relato, se hizo notorio que las imágenes cambiaron hacia abrazos, jardines, paisajes soleados, juegos. Los dibujos se tornaron más tranquilos en virtud del uso de colores claros. Al final del relato, expresaron saludos, comunidades sonrientes, el trabajo en armonía, personas alegres y, además, dibujaron la bandera de Colombia acompañada de una expresión en el escrito de la mayoría: “*sin armas es otra la vida*”.

En consecuencia, es evidente e imperativo consolidar estrategias que posibiliten a los estudiantes formas de expresión alterna con las garantías adecuadas, mediadas por niveles de lenguaje que simbolicen las vivencias en las que han participado, y permitan elucidar, a las diferentes comunidades, símbolos de comunicación capaces de llevarlos a reflexionar sobre su ser y sus interacciones en sociedad. Igualmente, estas estrategias desarrollan expresiones que ameritan acogerse en clave de introspección; es decir, cómo se resuelven las mediaciones de los seres humanos y, en especial, cómo se desenvuelven desde la infancia.

Se trata de un paso que, por medio de la incorporación de habilidades sociales, permita la construcción y reconstrucción de esquemas sociales desde el medio educativo con un carácter integrador, de reconocimiento de las identidades propias, del otro, y de cómo estas son semejantes a las de los demás seres humanos. En otras palabras, alejar la violencia genera nuevos conocimientos y modos de desaprender para aprender a vivir en comunidad. Por tanto, es considerable aceptar que deben pasar tres generaciones para visualizar un nuevo escenario de vida en paz.

Los maestros de las escuelas son los seres que aportan a romper el miedo a sobresalir y a disfrutar de vivencias de unión comunitaria que permean todo tipo de sostenibilidad: ambiental, social, económica. Estas acciones inciden en la formación de ciudadanos que le encuentren sentido a construir juntos perspectivas para integrar lo que se ha estipulado en grupo. Por ejemplo, en

relación con las competencias que hacen parte de las interacciones entre las personas, es necesario establecer formas de incorporar experiencias armoniosas de contacto con el otro, con el respeto necesario por sus vivencias y las propias, sus contextos y los propios. En la tabla 2 se observan las competencias que los ciudadanos deben asimilar para vivir en una nueva sociedad pacífica.

Formación ciudadana	Descripción
Los conocimientos	Se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias
competencias cognitivas	Se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano.
competencias emocionales	Son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás.
competencias comunicativas	Son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas.
competencias integradoras	Se articulan, en la acción misma.

Tabla 2. Competencias de formación ciudadanas

Fuente: elaboración propia a partir de la Guía de competencias ciudadanas.

Cuando hay actuaciones relacionadas con el respeto mutuo, espacios de solicitud, promoción de estilos de vida y visiones ecológicas, se contribuye a otorgar consensos armónicos que aportan cierta circunspección del ser humano y el entorno. Es decir, se crea la posibilidad de concebir el ser humano como la extensión de un pensamiento, el sentir de una realización y de una prospectiva. Por ende, una comunidad puede pensar diferente sobre sus maneras de ver la violencia, las armas, las balas, la sangre y el miedo y, en cambio, abrir la opción de considerar el amor, la comunidad, la amistad y la entrega como actos posibles, viables que, en últimas, logran mutar una imagen de familia, barrio o comuna negativa, por una positiva y realizable.

En esta medida, se gesta una mayor comprensión de los acuerdos que se establecen en sociedad, cuyo fin es actuar con libertad en los diferentes espacios de reconocimiento del ser humano. Es un aprender a tomar decisiones con sentido de acuerdo mutuo y con sentido de vida.

Conclusión

Los estudiantes expresaron que la violencia no ayuda a mejorar la calidad de vida y manifestaron que tampoco aporta a la comunidad a erigir una ideología compartida de la familia desde aspectos políticos, sociales y culturales. Antes bien, ellos asocian la violencia a matanzas y crueldad; sin embargo, al ver la paz como un escenario posible, le otorgan realidades de gozo y respeto a la vida, y confianza en que pueden aprender más para volverse profesionales y vivir en familia.

Los estudiantes descubrieron que la violencia apaga el conocimiento y que esta no aporta a vivir de verdad, antes bien, el panorama que aporta es el de una vida temerosa e indigna, como lo mencionaban algunos de ellos. Además, se logra volver a sonreír a la vida, tener el derecho a la felicidad y a nuevas oportunidades para el hogar y el país.

La mayoría de las investigaciones anteriores se han enfocado a describir la paz en función de un proceso político, social y cultural, sin involucrar las percepciones de vida de la comunidad y sus imaginarios; pero se resalta que hay autores que han indagado y comprendido el sentido de la educación como eje para desarrollar la pacificación de una zona. Esto posibilita una alternativa de indagar con los jóvenes sobre el aprendizaje de vivir en paz, configura oportunidades para impulsar elementos de justicia y crear en las instituciones públicas nuevamente.

Referencias y cibergrafía

- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359: 28-31.
- Amar Flórez, D. (2016). International Case Studies of Smart Cities: Medellín, Colombia. Inter-American Development Bank.
- Archila, C.; Silvera, A. & Archila J. (2015). Resignificación de tejidos sociales desde la relación escuela comunidad. En: *Victimología y valores humanos, alternativas contra la violencia. Emergentes criminales y Políticas Comunitarias*, (175-188). Bogotá: Sello Editorial Coruniamericana Grupo Editorial Ibáñez.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999). Resoluciones aprobadas por la asamblea general: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf> (Consultado el 05.02.2016).

De los Ríos Castiblanco, J. C., Díaz, L. S., Álvarez, I. V., Corredor, O., & Coronado, A. M. J. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1).

Di Leo, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires - Argentina, Biblos: 17-42.

Lewkowicz, I., & Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires - Argentina, Educación Paidós.

Martí, M. (2001). *La convivencia*. Madrid - España, Ediciones internacionales universitarias.

Martínez, F. & Muñoz, F. (2007). *La paz en las culturas políticas del Mediterráneo*. Universidad de Almería. Almería - España.

Palomero, J. & Fernández, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 41: 19-38.

Ramírez, J. G. (2014). El Conflicto armado urbano y violencia homicida. El caso de Medellín. URVIO-Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, (5), 99-113.

Rodríguez, J.X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. (228). Graó.

Sánchez, A. D. V. (2016). Espacio de investigación para la educación de la paz y la convivencia apoyado por las TIC. *Opción*, 32(2).

Sánchez Jabba, A. (2013). The reinvention of Medellín. *Lecturas de Economía*, (78), 185-227.

Silvera Sarmiento, A., Corredor Bustamante, A., Bermeo Duque, H., Ramírez Betancur, C., & Van Son, N. (2016). Centros de desarrollo empresarial zonal: experiencias significativas de desarrollo sostenible en Medellín. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2).

Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Ediciones Universidad Autónoma de Yucatán. Yucatán - México.

Bibliografía o cibergrafía complementaria

Morala, J. (2012). La medida de convivencia en grupo educativo. *Revista de educación social*. 15: 1-19.

Valadez, I. (2008). Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. *Colección Salud Materno Infantil*. Serie Procesos Educativos. México.

Vinyamata, E. (2012). *Vivir y convivir en paz: aprender a vivir con uno mismo y con el entorno*. Editorial Grao. Barcelona - España.

CAPÍTULO 2

Escenarios de paz desde la comprensión del entorno y la construcción de la memoria colectiva

El tacto pedagógico del maestro para fortalecer el rol de los padres de familia desde las prácticas formativas institucionales

Eliana López López

Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Inglés y Español. Universidad Pontificia Bolivariana. eliana.lopezl@upb.edu.co

Gloria María Isaza Zapata

Docente investigadora. Grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS). Universidad Pontificia Bolivariana. gloria.isaza@upb.edu.co

Introducción

El maestro, como lo indica Gimeno (1991), desde las prácticas pedagógicas reales ayuda a comprender la educación por medio del tacto como tendencia al acercamiento a través de la pedagogía (Manen, 1998). Con base en esto se puede transformar la sociedad y favorecer la formación, la responsabilidad y la conciencia, lo cual, según López (2014), conlleva la configuración del rol del padre/madre de familia como primer agente responsable de la educación de los hijos; esto último favorecerá una mayor unión en las familias, así como una mejor calidad de vida.

Por tanto, Nussbaum (citado en Gough, 2000) asume el enfoque de la experiencia humana y lo identifica como...

... Una idea central del ser humano como un ser libre y digno que forma su propia vida en cooperación y recíprocamente con otros... Una vida que es realmente humana es la que está formada en su conjunto por estos poderes humanos de razón práctica y de sociabilidad (p. 184).

Así, se analizan de una manera más realista, y socialmente más justa, los factores que afectan la calidad de vida de una persona con el fin de reconocer al otro y reconocerse a sí mismo como un ser humano pluridimensional; la mirada del maestro, entonces, se puede convertir en una intención latente y de continua reflexión para la institución educativa. El objetivo de esta reflexión se orienta a determinar cómo el maestro, desde el tacto pedagógico, se acerca a las familias y favorece las experiencias en su contexto educativo

El tacto pedagógico y el contexto educativo

La Ley 115 de 1994 (ley general de educación) garantiza el acceso al sistema educativo desde el preescolar, comprendido como un mínimo grado obligatorio, hasta el máximo grado de la educación básica y media (artículo 11); por ello, permite mejorar la calidad de vida, por cuanto el sujeto tiene un acercamiento a la educación y se da la posibilidad de identificar necesidades e intereses de las comunidades y de una convivencia más cercana para luego desarrollar alternativas de solución en la escuela, entendida esta como un espacio educativo que transforma el conocimiento y permite el intercambio de los saberes. De la misma manera, “el sistema educativo ha reconocido la importancia de los padres y la cooperación con estos como una de las obligaciones de la escuela” (Pérez, 2000, p. 65).

Los padres son la primera autoridad en la familia y un referente para todo niño; por lo tanto, es necesario enseñar y demostrar quién la ejerce en el hogar. Si los padres carecen de autoridad, el niño no tendrá claros los límites. Así las cosas, los padres y madres son los primeros portadores de la educación y, por tanto, deben tener claro su rol y contribuir en el tiempo a que el niño aprenda a convivir.

Los padres han de tener constituido un ambiente familiar en el hogar e identificar los valores que el niño debe aprender. Los valores son enseñados en casa y aprendidos de los padres: es el comienzo de su responsabilidad y es fundamental en la educación porque de ellos dependerá la formación del niño para desenvolverse en una sociedad diversa.

No hay una carrera universitaria formal y específica para ser padres: pero la experiencia (conocimientos previos para compartir) y la comprensión de su función en la educación de sus hijos son elementos para iniciar este proceso de conocimiento, como también el compartir con otros que ya han adelantado en este vivencia el Estado, sin embargo, puede capacitar a los padres sobre la crianza, especialmente en una sociedad en la que la violencia y la indiferencia se han arraigado.

El papel de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños se ha abordado en varios países y contextos, lo que da cuenta de su importancia. Aquellos deben estar informados sobre dicho proceso para acompañarlo y mejorar el rol del sujeto, es decir, del niño. Este acompañamiento, además, debe darse desde la primera vez en que el niño entre en contacto con la escuela, lo cual favorece el trabajo del maestro y, por supuesto, una formación integral.



Ilustración 1. Factores de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede decir que la familia siempre ha de estar para el niño como constructora y para la formación de la subjetividad, de tal suerte que ellos logren aprender a relacionarse con el otro y para el otro; por tanto, las familias, como las escuelas, son factores primordiales para la enseñanza.

Los maestros trabajan a la par con los padres de familia mediante una comprensión mutua para lograr con éxito la formación estudiantil; así mejoran las relaciones entre la escuela y la familia. Esto le exige al maestro habilidades comunicativas para entablar diálogos con sus estudiantes, familiares y demás actores de la comunidad educativa. Ministerio de Educación Nacional, 2005.

En consecuencia, se analiza la suficiencia del maestro desde el punto de vista del tipo de aprendizaje que cada estudiante necesita, puesto que cada ser es único y tiene funciones individuales con respecto a la forma en que aprende; así, el orden y la percepción que tiene el docente son primordiales para detectar y fomentar el gusto por obtener nuevos conocimientos.

Salcedo (2011) citando a Vygotsky y “concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes complejos” (p. 81). De esta forma, el rol que desempeña hacia los estudiantes es la base para que estos desarrollen su conocimiento.

La Ley 115 de 1994, en su artículo 104, define al educador como un “orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educadores, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Por consiguiente, el maestro en Colombia no solo es un sujeto que transmite conocimiento, sino uno que le aporta a la formación de los estudiantes, como ya se dijo.

La familia es el eje fundamental y el primer espacio de interacción, reconocimiento y socialización; el Ministerio de Educación (2007) dice lo siguiente sobre esta:

Ser padres significa ser los primeros educadores de sus hijos, ser el referente afectivo y formador de nuevas generaciones, ser los responsables de la formación integral de los hijos, ser partícipes de la educación que reciben los hijos en la escuela (2007, p. 8).

Aunque la educación ha estado a cargo de la escuela, los maestros llevan a cabo actividades para involucrar a los padres y establecer un marco colaborativo en favor de la educación integral de los niños y de la construcción de ciudadanía. Con respecto a los padres, Tomás de Aquino escribió lo siguiente: “Que son tres cosas las que nos dan los padres: el ser, el alimento y la educación. Los padres tienen graves responsabilidades por las exigencias morales respecto a la educación de sus hijos” (Betancur, 2014, p. 240); hay que agregar que la educación del hogar no puede ser sustituida por ninguna institución: es allí donde se imparte la educación moral, comienzo de la educación de las virtudes.

Cuando la familia desconoce los procesos que se llevan a cabo en el aula de clases, su aporte al maestro puede ser ambiguo y generar interferencia en la comunicación. Es aquí donde interviene el tacto pedagógico del maestro para fortalecer el rol de aquella. Y no solo implica tener al maestro en un diálogo formal o académico: este debe trascender en el tiempo y en el espacio de la escuela para reconocer que hay una característica cultural y comprender la esencia del entorno educativo, entendido como las acciones, convivencias, experiencias y situaciones que se viven en el ámbito escolar.

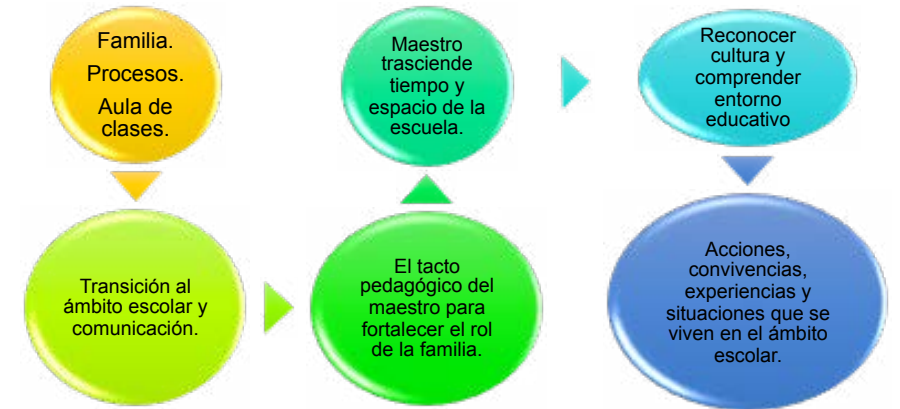


Ilustración 2. Transición en el proceso familia-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Es por ello que “la familia debe tener una participación activa en la formación de los hijos, que debe ir más allá de la información puntual que proporcionan los maestros” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 9); por tanto, la familia es el lugar que ayuda a fortalecer el proceso de la formación de los niños y las niñas.

De aquí la importancia de los padres sobre las responsabilidades de los hijos, desde la construcción educativa hasta la formación en valores; lo anterior es la base primordial para que aquéllos tengan aprendizajes diferenciados y en directa relación con las demandas de la sociedad al tener presente la implementación del desarrollo personal y afectivo. Campo (2013). Esto implica promover un acercamiento de los padres a la escuela, además de la apropiación que debe tener el maestro. Torío, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina (2010) dicen:

Se viene insistiendo en las dos últimas décadas en la necesidad de acercar a las familias a la escuela. En la importancia de que el profesorado y los progenitores de sus alumnos sepan comunicarse y ofrecer sus puntos de vista sobre la educación del alumnado (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina, 2010, p. 93).

De manera semejante, cuando se comprende que la familia es primordial en la formación de los niños y las niñas, se se integran a la escuela por medio del tacto pedagógico, puesto que indica las acciones que debe implementar el maestro para acercar a la familia al entorno escolar.

Además, el tacto pedagógico concibe la esencia del entorno educativo desde el comportamiento y las vivencias del ámbito escolar familiar, y permite emplear las labores pedagógicas para vincular y respaldar a la familia en la sociedad y evitar su aislamiento en el entorno social.



Ilustración 3. El tacto pedagógico y el entorno educativo.
Fuente: Elaboración propia.

Cuando se implementa el tacto pedagógico, hay una exigencia en la enseñanza y el aprendizaje con respecto a los saberes que evalúan, reflexionan y permiten conocer las necesidades de los sujetos para mejorar las relaciones con los demás. La familia, la escuela y la sociedad, con su trabajo asociado y

no individual, se convierten en el centro del ámbito y en el respaldo pertinente cuando la escuela, en cabeza del maestro, reconoce las bondades del trabajo con el padre de familia.

El tacto pedagógico permite orientar y tener buenas relaciones, pero exige una enseñanza; por ello, se aprende en la escuela, con un saber que debe evaluarse, reevaluarse y reflexionarse, puesto que permite conocer qué situaciones de la escuela se instauran y son inamovibles. Es necesario que la escuela no prescindiera del tacto pedagógico, ya que ayuda a consolidarla en el tiempo y a no dejarla en un ámbito pasajero.

Por tanto, la familia, la escuela, el maestro y los que quieran adquirir conocimientos, en este caso, los estudiantes; serían una forma de garantizar la existencia escolar, siendo más cercana a la realidad de esta. Es a través del tacto pedagógico. Manen (1998) indica:

El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños (...) el tacto se puede poner en evidencia evitando la intervención, mostrándose abiertos a la experiencia del niño, adaptándose a la subjetividad, como una influencia sutil, como una seguridad situacional y como un don de la improvisación (p. 159).

Quienes consideran que necesario el tacto pedagógico en el entorno escolar reconocen la diferencia de ser docentes en el contexto familiar y, también, desde la base de los hijos como formas de acercarse a la sociedad, que permitan el diálogo para el entendimiento de la sociedad. En la relación padres de familia-escuela es fundamental, como ya se dijo, que aquellos estén cerca cuando los niños ingresen al sistema educativo. Intxausti, Etxeberria y Joaristi (2014) lo confirman:

La congruencia entre las percepciones de la escuela y familia sobre el desarrollo del hijo y su desempeño educativo se correlacionaba positivamente con los resultados del hijo, siendo más positivo en la medida en que la edad del alumnado avanzaba (p. 6).

Las interrelaciones que se dan en el ámbito educativo deben crear un clima de confianza para solucionar posibles inconvenientes que se presenten en la formación de los estudiantes: "La relación de los padres con el ámbito escolar está mediatizada por las interacciones de maestros y alumnos" (Mercado &

Montaño, 2015, p. 349.) Asimismo, se ha estudiado que “esto hace sospechar que para realizar una buena educación lo mejor será tener claro un patrón de crianza concreto en función de los actores y las situaciones” (Torío, Peña e Inda, 2008, p. 69.)

Sin embargo, los roles del padre de familia y de los docentes son factores predominantes para que los niños y las niñas crezcan y evolucionen. (Camacho, 2013,). De aquí que Brunet (1986, citado en Pérez, 2000) resalte la necesidad de incorporar a los padres de familia en el ámbito de la educación y de la enseñanza: “La escuela sola nunca cumplirá perfectamente su función educadora, necesaria en una sociedad plural y cambiante” (Brunet, 1986, citado en Pérez, 2000 p. 68.)

De igual modo, la familia y los docentes deben lograr una comunicación cercana para educar conjuntamente a los niños y niñas (Alicea, 2009). Intxausti *et al.* (2014) lo confirman:

La frecuencia y calidad de la comunicación entre familia escuela y el hecho de que se promueva la comunicación bidireccional puede ser determinante si se quiere conseguir una socialización efectiva del alumnado en diferentes ámbitos y unas expectativas congruentes (p. 15).

En general, la relación cercana que deben tener la familia y la escuela no solo sirve para aumentar la transformación estudiantil, sino que, además, es necesaria, como lo explica López (2014), por ser

... una relación con los adultos y un hacerse con las demandas, compromisos, deberes y actitudes que solicita la escuela, la familia, los padres y los maestros; de esta manera los chicos expresan que van a ser pacientes, educados, pacíficos porque se los piden; otros, por el contrario, escriben y reclaman mayor compromiso de su familia (p. 53).

Así, la familia y la escuela son fuentes que no se pueden sustituir y que deben trabajar a la par y en mutua ayuda: “La escuela no puede (ni debe) reemplazar el rol de la familia. Pero lo que sí puede es capacitar a los padres para desarrollar la autoridad en el ejercicio de su rol y así alcanzar su profesionalización” (Alvarado, 2013, p. 112).

Por otra parte, las prácticas, entendidas como la esencia del ser maestro en el aula, en la familia, en la comunidad son experiencias significativas para la formación que permiten mejorar el ambiente desde diversas perspectivas; así, la práctica escolar del maestro debe estar intervenida desde el tacto pedagógico para encontrar un sentido sensible a su quehacer en el aula de clase y saber qué le espera y qué ha de llevar a esa práctica.

Los maestros deben ser los guías de los padres para que estos ejerzan bien su función y sean copartícipes. Cada uno, entonces, colabora en el desarrollo de prácticas exitosas que se han destacado por el reconocimiento de cada integrante de la colectividad. Esto requiere de una comunidad educativa que se convierta en espacio de intervención para desarrollar, desde el tacto pedagógico, un refuerzo de los padres de familia en el entorno escolar para acercar las poblaciones vulnerables y confrontar las prácticas realizadas en la escuela, como lo explican Pizarro, Santana y Vial (2013).

Es habitual que en sectores más vulnerables no pueda darse un espacio exclusivo para que el niño realice sus actividades de estudio; sin embargo, la escuela puede guiar a los padres o tutores para que en el espacio común del hogar, en ciertas horas del día (ojalá siempre y la misma), ese espacio se transforme en un facilitador de aprendizajes (párr. 63).

Medellín se ha caracterizado por llevar a cabo procesos de reflexión y por implementar estrategias que permitan interacciones escolares que ayuden a fortalecer las vivencias institucionales desde la familia con la promoción y prevención de elementos irregulares que alteren el desarrollo de las prácticas institucionales, en las que se espera un mejor acompañamiento de cada actor, tal y como lo exponen Pizarro *et al.* (2013):

Para comprender la relación familia-escuela en contextos vulnerables es posible reconocer al menos tres perspectivas analíticas, en las que se desprenden tres representaciones asociadas con la relación familia-escuela. Una de ellas es la perspectiva de la efectividad escolar (...), la segunda denominada perspectiva de la sociedad del conocimiento en contexto de cambio educativo (...) y la tercera es la perspectiva sociocultural (p. 274).

De este modo, las tres representaciones anteriores, asociadas con la familia desde el vínculo, se pueden considerar como un efecto integrado al sistema

educativo, que permite a la familia fortalecer sus relaciones con la institución, las cuales, en algunos casos, tienden a ser discontinuas y desconectadas.

De aquí la familia en sus diferentes entornos y como parte esencial en este espacio de recontextualización de su significado en diversas poblaciones. Ha de entenderse que ciertas localidades tienen carencias afectivas, sociales y económicas de diversos órdenes y que no tendrán el mismo reconocimiento de la familia que se ha consolidado pese a las dificultades que afrontan como un grupo que se apoya y que constantemente vela por el bienestar de sus integrantes. Es por esto que en el ámbito escolar se debe pensar en condiciones que favorezcan las relaciones familiares para mejorar el desarrollo educativo Rodríguez y Viveros (2013).

No obstante, el ámbito escolar y el ámbito familiar se fundamentan en las relaciones humanas a partir del contacto con el otro; de aquí la importancia de la educación y del trato hacia los demás como formas de mejorar la convivencia familiar para transmitirla en los entornos escolar y social como estrategias para acrecentar y mejorar las relaciones personales.

Medellín reconoce todos los programas, planes y desarrollos para incluir a los diferentes participantes de la educación de los niños; sin embargo, no basta solo con participar, se requieren maestros que sigan siendo un elemento indispensable para generar intervención y evaluación de los procesos que se llevan a cabo, tanto en la ciudad como en la escuela, con la intervención de la familia.

Si la familia se acerca a la escuela motivada por un docente que tenga tacto pedagógico, es posible que asegure su participación y, así, contribuya al desarrollo de los procesos evolutivos, cognitivos y sociales en los órdenes que se pueden dar en un esquema de infancia.

Las reflexiones que se generan a partir de las comprensiones de los maestros sobre sus prácticas exitosas en Medellín, donde muchos han convertido el aula de clase y el contexto escolar en un espacio de relación de la comunidad para generar compromisos y la colaboración de la familia, han estado estructuradas como lo enuncia Domínguez (2010): “Los profesores deben velar porque los padres cumplan sus responsabilidades y obligaciones; para facilitar esto es necesaria la interacción y cooperación familiar, mediante la participación de estos en la escuela y una comunicación fluida y habitual” (p. 4).

En Medellín no es ajeno el trabajo en conjunto con familias de diversas tipologías, con las cuales se pueden abordar diversos temas del ámbito escolar como la convivencia y la mediación, para generar desarrollo sostenible y con calidad educativa transformadora.

Tipologías familiares de acuerdo con la composición	
Nombre	Estructura
Nuclear, básica o elemental.	Papá, mamá, hijos.
Extensa	Papá, mamá, hijos, abuelos (generaciones).
Extendida	Papá, mamá, hijos, tíos, primos.
Simultánea o superpuesta	Papá, mamá, hijos, hijos de familia anterior.
Simple o singularizada	Pareja sin hijos.
Compuesta	Sin ningún grado de consanguinidad.
Mixta	Pareja con hijos de relaciones anteriores.
Monoparental	Papá, hijos o mamá, hijos.
Homoparental	Parejas del mismo sexo.
Otras formas de organización	
Hogares sustitutos	ICBF, fundaciones, hogares.
Unidades domésticas	Con o sin grado de consanguinidad y viven en la misma residencia.

Cuadro 1. Tipologías familiares.

Fuente: Elaboración propia

“Para lograr una educación de calidad, es fundamental fortalecer el rol de los padres de familia formadores y participantes activos del proceso de formación de sus hijos” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 3). Tener tacto pedagógico significa tener la llave para abrir nuevos desarrollos personales, sociales e institucionales.

Conclusión

La familia y la escuela, desde la orientación, la intervención y los procesos educativos, deben asumirse como un compromiso mundial para constituir la subjetividad en los estudiantes desde una relación que emerge en el diario vivir “Hoy en día es innegable la necesidad de capacitar permanentemente a los padres a partir de sus propias necesidades y del reconocimiento de las múltiples estructuras y variables que participan en la educación, formación y cuidado de los hijos” (Pérez, 2000, p. 77).

Los padres, los tutores y la familia han tenido modelos para educar independientemente de los cambios y evolución de la estructura y del pensamiento de las generaciones. La educación desde ellos es fundamental para que el niño alcance una formación que lo prepare para el futuro (educación de calidad y una formación integral).

Se puede revisar la dinámica familiar y reconstruir el marco de relaciones, de división de las tareas y de redistribución de responsabilidades de manera que conformen hábitos de igualdad, solidaridad y responsabilidad compartida. Tanto padres como maestros necesitan una colaboración mutua para una meta en común: el éxito de los niños en la escuela, que ayudará a construir un mundo mejor.

Las perspectivas escolares del maestro sobre el trabajo compartido no deben ser un objeto de control ni un sinónimo de castigo, un ejercicio mecánico sino una condición de posibilidad para la emergencia de la infancia contemporánea. El aprendizaje que se gesta desde la escuela potencia la realización de la familia en el hogar y genera compromiso y estrategias de conocimiento para que sea una función complementada en la casa-escuela.

Referencias

- Alicea, M. (2009). Estrategias para mejorar la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos con necesidades especiales (tesis de maestría). Universidad Metropolitana, Caracas. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200026
- Alvarado, M. (2013). Escuela para padres: ámbito para la definición de la autoridad del rol paterno. Su diseño y pertinencia en el ejercicio. Análisis de “Creciendo en Familia” UAI (tesis de grado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC113580.pdf>.
- Betancur, R. (2014). Familia y educación: algunas consideraciones en torno al pensamiento de Aristóteles y Tomás de Aquino. *Efemérides Mexicana Estudios Filosóficos, Teológicos e Históricos*, 32(95), 225-249.
- Campo, L. (2013). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79.
- Camacho, A. (2013). Escuela de padres y rendimiento escolar (tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Camacho-Agustina.pdf>.
- Domínguez, S. (2010). *La educación, cosa de dos: la escuela y la familia*. *Revista Digital para Profesionales de Enseñanza*, (8), 1-15. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado hacer del alumnado de origen inmigrante? *Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-21.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. Ley general de educación.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 100, 1-202.
- López, C. I. (2014). Experiencias para una historia de vida que rescaten la subjetividad en la escuela (tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Manen, M. V. (1998). El tacto pedagógico. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, 1-232.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Altablero*, (34), 1-20. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para padres de familia. Guía n.º 26. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf.

Mercado, R. & Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14035408002.pdf>.

Pérez, M. (2000). Escuela de padres: un modelo centrado en valores. *Acta Colombiana de Psicología*, (3), 63-79. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hU5XNVLH0BMJ:editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/download/613/630+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co.

Pizarro, P., Santana, A. & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas*, 9(2), 271-287. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982013000200004.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Esparsa.

Rodríguez, A. & Viveros, E. (2013). Sobre la intervención familiar en escenarios educativos. Aproximación a una revisión documental. *Katharsis*, (15), 113-132. Recuperado de http://www.iue.edu.co/revistas_iue/index.php/katharsis/article/view/241/393.

Salcedo, M. (2011). Proyecto modepen: modelo holístico didáctico para la potenciación del pensamiento configuracional de los niños y niñas de 0 a 10 años mediante las posibilidades que ofrece el proceso de aprendizaje basado en problemas matemáticos. *Praxis*, (7), 1-93.

Torío, S., Peña, J. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Revista Española de Pedagogía*, 20(1), 62-70. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3430.pdf>.

Torío, S., Peña, J., Rodríguez, M., Fernández, C. & Molina, S. (2010). Hacia corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/7684/1/6607.pdf>.

Adquisición de la lectura como estrategia de formación para la paz. Reflexiones actuales en torno a un tema urgente¹

Eugenio Henao Estrada

Magíster en Educación.

Universidad Pontificia Bolivariana.

Rector Colegio Básico Camino de paz

eugeniohenao@yahoo.com

Gloria María López Arboleda

Universidad Pontificia Bolivariana.

Doctora en Filosofía.

Grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los saberes (PDS).

gloriam.lopez@upb.edu.co

¹ Esta ponencia se deriva de los hallazgos iniciales de la investigación *Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado: investigación a propósito de la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas en niños de un colegio de la ciudad de Medellín* (2018), realizada en el marco de la maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Los autores de este capítulo son el investigador principal y su directora. Los hallazgos finales muestran un giro en la comprensión de la lectura, entendida potencialmente como estrategia de formación para la paz, siempre y cuando cumpla con la condición de la conversación vía las emociones con-tacto (concepto acuñado en esta investigación).

Una introducción necesaria a propósito del vínculo lectura y paz

La relación existente entre la adquisición de la lectura y el control de conductas agresivas en niños y niñas es el objeto de estudio e interés que motiva la investigación en curso que aquí se presenta. Ahora bien, pensar la adquisición de la lectura no como la comprensión de un código escrito, sino como transformación del pensamiento, y asumir la emoción como una forma de este y de lenguaje ofrecen al presente trabajo un camino para analizar la importancia de dicha adquisición a la hora de acceder adecuadamente al desarrollo emocional, entendiendo la lectura como un espacio propicio de formación para la paz.

La investigación apuesta por una óptica diferente a la tradicional, en la que se ha estudiado el afecto como herramienta para adquirir la lectura. Por tanto, esta investigación propone contribuir al control de conductas agresivas, lo cual pone en evidencia la necesidad de fortalecer programas de adquisición de la lectura, teniendo en cuenta que Medellín ha estado ubicada dentro de las 50 ciudades más violentas del mundo: “La tasa de homicidios aún dobla la recomendación de la Organización Mundial de la Salud, reflejando una epidemia en la capital” (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016).

La investigación se realizó con estudiantes entre los ocho y 10 años de edad pertenecientes a una institución educativa de la comuna 8, Villa Hermosa, que tiene una de las tasas más altas de la ciudad (5 %) (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016); además, es la segunda comuna con más declaraciones dentro de la vigencia de la ley de víctimas y restitución de tierras (Alcaldía de Medellín, 2015) y su porcentaje de analfabetismo está por encima de la media con respecto a la ciudad (Restrepo, 2016).

El tema que interesa a la investigación es de notoria importancia no solo para la educación y los maestros, sino para el país entero; a propósito, el expresidente Juan Manuel Santos no desconoce la estrecha relación existente entre la no adquisición de la lectura y el conflicto armado:

La mayoría de sus esfuerzos están enfocados en liberar al país del analfabetismo porque, así mismo, podrá consolidar la paz y el posconflicto, otra de sus metas como mandatario. Precisamente, en el 2015 el presupuesto para educación será mayor que el de defensa (El Tiempo, 2014).

Al día de hoy, la investigación se encuentra en la fase de inducción inicial al campo, y se está construyendo el marco teórico y el diseño metodológico, que servirán de camino propicio. La conclusión parcial de la inducción inicial al campo muestra que los estudiantes que no han accedido a la lectura presentan diferencias en cuanto al control de sus emociones, principalmente la ira, según lo reportan siete maestras entrevistadas, quienes han observado este comportamiento en el desarrollo de su profesión.

Primer apartado: apuntes sobre el diseño o sobre el camino por recorrer

La investigación se realizará en el Colegio Básico Camino de Paz. De comprobar la hipótesis planteada², esta investigación puede contribuir a la reducción de conductas agresivas en los ámbitos escolar, familiar y social, lo que evidenciará la necesidad de fortalecer programas de adquisición de la lectura en niños, niñas, adolescentes, y en sus familias.

La muestra del estudio será de “caso tipo” (Hernández, Fernández & Batista, 2006) y se pretende profundizar en la información de un segmento de estudiantes típicos de un colegio de la comuna 8 con y sin adquisición de la lectura, de sus padres y de sus maestros; los criterios de inclusión son pertenecer al mismo grupo escolar, contar con los mismos maestros, y tener condiciones familiares, socioeconómicas y culturales similares.

El estudio también incluirá la muestra de participantes voluntarios (Hernández, Fernández & Batista, 2006), pues contará con un consentimiento informado de los padres de familia y con la participación voluntaria de los maestros y padres; se tendrá en cuenta, además, la muestra por conveniencia (Hernández, Fernández & Batista, 2006), ya que la investigación se desarrollará en el lugar de trabajo del investigador, lo que la viabiliza al haber un acercamiento previo y empático con las unidades de investigación.

El tipo de estudio será de casos múltiples con diseño inclusivo (Hernández, Fernández & Batista, 2006), donde las subunidades de análisis serán algunos niños con y sin adquisición de la lectura del grupo tercero A del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas, sus padres y sus maestros, y se utilizará

² La adquisición de la lectura favorece la manifestación de conductas agresivas.

el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Hernández, Fernández & Batista, 2006), lo cual permitirá confrontar datos con datos, categorías con categorías, datos con teoría y categorías con teoría.

El objetivo es estudiar varios casos únicos que permitan inferir la relación entre adquisición de la lectura y manifestación de conductas agresivas, teniendo en cuenta que cada uno puede aportar a la comprensión global del problema, lo cual ayuda a contrastar las respuestas de cada subunidad de análisis.

El diseño plantea el estudio inclusivo de cinco subunidades de análisis: niños con adquisición de lectura, niños sin adquisición de lectura, padres de niños con adquisición de lectura, padres de niños sin adquisición de lectura y maestros de ambos, con el fin de inferir más claramente la relación de las categorías.

El método de comparación constante ayudará a inferir la relación entre adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas descubriendo, construyendo y relacionando las categorías encontradas, que conformarán el eje conceptual de la teoría y visibilizarán los vínculos entre categorías y datos.

El proyecto, por supuesto, es viable, ya que en el Colegio Básico Camino de Paz hay un alto número de estudiantes sin adquisición de la lectura, lo cual posibilita efectuar una investigación en condiciones muy similares en cuanto a edad, condición económica, contexto sociocultural y nivel familiar respecto a sus compañeros alfabetizados.

Apuntes sobre el contexto: miradas cercanas, miradas lejanas

Como ya se sabe, el Colegio Básico Camino de Paz está en la comuna 8, Villa Hermosa (Alcaldía de Medellín, 2015). El delito que más preocupa en el sector es la extorsión, lo que es coherente con los datos del DANE, según los cuales, Medellín a 2015 presentó el más alto porcentaje de comisión de este delito con un 1,9%, casi doblando a Cali, segunda ciudad con mayor tasa (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016).

Frente a casos de desplazamiento forzado intraurbano, en 2015 hubo 5.376 casos, de acuerdo con el reporte de la Personería de Medellín; en materia de

convivencia, el balance tampoco es halagador: las denuncias por violencia intrafamiliar aumentaron en un 10 %, con casi 6.000 casos anuales en 2015; las lesiones no fatales fueron 1.267, es decir, cuatro denuncias por cada 100.000 habitantes (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016).

La tasa de homicidios es de 20,13 por cada 100.000 habitantes, lo cual aún dobla la recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), pues una tasa superior a 10 refleja una epidemia (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016). Las ciudades del continente americano, especialmente Latinoamérica, presentan mayores casos de homicidios y varios países, Colombia entre ellos, tienen varias ciudades dentro del listado. Medellín, por ejemplo, ocupó el puesto 24 en 2012 entre las 50 ciudades más violentas del mundo, posición que es medida únicamente por las tasas de homicidios (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016).

Una hipótesis que ha sido desarrollada por la Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC) dice que el homicidio tiene un carácter endémico en la ciudad y que por ello hay ciclos de reducción y aumento en su tasa; por esto, además, las estrategias implementadas no son suficientes para romper con los patrones. Así las cosas, se requieren nuevos enfoques, para lo cual la UNODC ha enfatizado en que los casos de violencia son sistémicos y no se pueden abordar bajo lógicas estructurales, es decir, encarcelando o dando de baja a los cabecillas, pues prontamente son reemplazados (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016).

En lo que respecta al analfabetismo, según la Gran Encuesta Integrada de Hogares realizada por el DANE en 2015, Medellín, incluida su Área Metropolitana, es la quinta ciudad con más personas mayores de 15 años analfabetas (2,7 %) (Restrepo, 2016).

Ahora bien, la comuna 8 es una de las más violentas de la ciudad según los informes realizados por el DANE y la Alcaldía de Medellín. En cuanto a muertes violentas, tiene una de las tasas más altas de la ciudad: 5 %.

La comuna 8 presentó una de las estadísticas más altas de desplazamiento, así como el indicador más alto y preocupante con respecto a casos de violencia intrafamiliar, con un total de 2.134 casos denunciados y una tasa promedio de 346,1 por cada 100.000 habitantes en el periodo 2012-2015 (Roldán, Hernández & Restrepo, 2016).

En 2014, la Personería recibió 1.774 declaraciones por desplazamiento forzado intraurbano; de estas, 181 pertenecen a la comuna.

Por otro lado, con respecto al analfabetismo, según el Plan de Desarrollo Local de la comuna 8...

... tomando como referencia una de las variables básicas que definen el nivel de analfabetismo del territorio, la cual indica la cantidad de personas mayores de 15 años que saben leer y escribir más de un párrafo, según la ECV 2013, en la comuna 8-Villa Hermosa, el 95,65% de este rango de población, 14 % sabe hacerlo, mientras el 4,35 % no sabe. Aunque no parezca un nivel muy alto de analfabetismo, sí está por encima del nivel municipal, que se encuentra en un 3,45 % del total de la población (Alcaldía de Medellín, 2015).

Apartado dos: un primer esbozo que da cuenta del vínculo lectura y paz: el acceso inicial al campo

Cuando el código escrito es descubierto por el niño, viene cargado de muchas emociones y algunos significantes empiezan a cobrar relevancia afectiva, verbigracia: mamá.

Las familias que leen unidas construyen vínculos afectivos fuertes entre sus miembros. Así mismo, el lector construye vínculos con personajes de ficción o con determinada obra, pues las historias están repletas de afectos (Marmolejo, 2016).

Esta idea de la modificación del cerebro ha sido ampliamente estudiada por Stanislas Dehaene, investigador del Colegio de Francia, en París: “Leer no solo desencadena reacciones en la materia gris a corto plazo. La capacidad lectora modifica el cerebro” (Dehaene, citado en Wolf, 2011). Por otro lado, investigadores como Emilio García y su equipo (2008) han estudiado cómo leer desarrolla habilidades empáticas con los personajes y, con ello, vínculos emocionales con los mismos; es decir que mediante la lectura se puede favorecer la empatía dentro de las relaciones sociales y convivenciales humanas (García, 2008).

Igualmente, hay estudios e investigaciones neurológicas que demuestran que las funciones de las áreas del cerebro no están tan divididas como se pensaba y que muchas, de hecho, comparten funciones; por ejemplo, el área de

Broca no solo participa en funciones de lenguaje como la lectura-escritura y el habla, sino que también es responsable de algunas emociones como la empatía y cuenta con el mayor número de neuronas espejo (González Marqués, Maestú y García, 2011).

Lo anterior lleva a la siguiente pregunta: ¿la adquisición de la lectura produce un efecto similar en la transformación de las emociones? Es decir, no solo se debe considerar la importancia de la emoción para acceder a la lectura, también hay que considerar la importancia de la lectura para acceder al desarrollo y a la transformación de emociones, que, por ejemplo, ya se han venido expresando en los niños.

Así pues, de manera informal, se les preguntó a siete docentes de básica primaria si, según su experiencia, había algo diferente en las emociones primarias relativas al control, la comprensión o la manifestación de las mismas en los niños y niñas que no sabían leer. Todas las docentes manifestaron que sí, y al preguntarles en cuál emoción consideraban que ello era más evidente, seis respondieron “la ira” y “el miedo”, y una respondió “la ira” y “la tristeza”; con base en estas respuestas iniciales de este primer acercamiento al campo de estudio, se decidió, entonces, delimitar el problema a la relación existente entre la adquisición de la lectura y el control de conductas agresivas.

Es importante expresar (más a modo histórico) que en principio se consideró estudiar, además del control, la manifestación de dichas conductas. La decisión de estudiar solamente las manifestaciones obedece a que el control no es fácilmente observable en todos los sujetos, pues no lo expresan de igual modo; en cambio, la manifestación es una expresión y, por tanto, más susceptible de observación.

Debe tenerse en cuenta que la relación entre adquisición de lectura y manifestación de conductas agresivas es coherente con las dos necesidades más relevantes que presenta el colegio donde se desarrollará la investigación: muchos estudiantes sin adquisición de la lectura presentan conductas agresivas e impulsivas. Lo anterior lleva a plantear otra pregunta: ¿podría pensarse que la no adquisición de la lectura está relacionada con el poco control de conductas agresivas en los niños?

Esta ofrece una óptica diferente a la opinión generalizada, según la cual, la causa de la desmotivación y apatía que genera el no poder comprender los

temas académicos, producto del analfabetismo, lleva a conductas disruptivas de los niños y niñas dentro del aula de clase (Morencia, 2014). Dicha pregunta cobra mayor relevancia si se tienen en cuenta las palabras del escritor Argentino Jorge Bucay en entrevista con la Agencia DPA (2016):

La solución de los problemas que tiene el mundo respecto de la corrupción, la delincuencia, la criminalidad y la violencia es la educación. Hay muchas pruebas de que esto es así. Un informe de Unicef de 2005 (...) dice que el 80 % de los presos de todas las cárceles del mundo son analfabetos o semianalfabetos. Del mundo, no de Latinoamérica u Oriente. Yo trabajo en una cárcel en México, donde vivo. El 90 % de los presos que durante su encarcelamiento terminan la preparatoria o empiezan una carrera universitaria, cuando salen no vuelven a delinquir. Un 75 % de los presos que no estudian vuelven a la cárcel (Agencia DPA, 2016).

En este orden de ideas, de existir una relación entre la lectura y el desarrollo emocional, no acceder a la alfabetización no solo sería una vulneración del derecho a la educación, sería también una vulneración del derecho a la igualdad, pues la no adquisición de la lectura podría significar una afectación de la manera de acceder analíticamente al mundo y de la relación con los demás. Así pues, más que una obligación utilitaria, la lectura es un derecho fundamental, “... un derecho vital como el agua” (Petit, 2009, citada en Tatti, 2009).

Mucho se ha estudiado la importancia del afecto para acceder a la lectura, pero tal vez sea necesario pensar también la importancia de la adquisición de la lectura para acceder adecuadamente al afecto. Como dice Michèle Petit, “la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable” (1998). Para la autora, es muy importante la relación que existe entre la capacidad de simbolizar del sujeto a través de la lectura para alcanzar así armonía interior, con la otredad para acceder a la lectura desde el vínculo afectivo, lo que favorece en el sujeto los sentimientos y las emociones. Esta afirmación se articula muy bien con la pregunta sobre cómo la adquisición de la lectura se relaciona con la manifestación de conductas agresivas en niños y niñas escolarizados. “En los últimos años varios investigadores señalaron el valor heurístico de las emociones en lugar de oponerlas a la razón como se hizo durante siglos, como si uno no pudiera ser a la vez sensible, soñador, lúcido y reflexivo” (Petit, 2015b).

De igual modo, considera que la lectura es más que la adquisición de un código escrito: es una herramienta estructurante del sujeto, lo cual es el fundamento de partida de la presente investigación al reconocer que la lectura puede organizar el “caos interior”:

Una de las mayores angustias humanas es la de ser caos, fragmentos, cuerpos divididos, de perder el sentimiento de continuidad, de unidades. Uno de los factores por los cuales la lectura es reparadora es que facilita el sentimiento de continuidades, el relato. Una historia tiene un principio, un desarrollo y un fin; permite dar una unión a algo. Y, a veces, escuchando una historia, el caos del mundo interior se apacigua y por el orden secreto que emana de la obra, el interior podría ponerse también en orden. El mismo objeto libro (hojas pegadas reunidas) da la imagen de un mundo reunido (Petit, 2009, citada en Tatti, 2009).

Un sujeto con emociones discordantes fácilmente puede desembocar en conductas caóticas, como las agresivas, incompatibles estas con su paz interior; por ello la importancia de la otredad para construir el afecto mediante la lectura; es decir, una persona afectivamente significativa para el sujeto puede codeterminarlo como lector (Petit, 2000, citada en Salaberria, 2000, p. 2).

Cuando les cuentan o les leen una historia, cuando miran con ellos ilustraciones o dibujos animados les hacen una suerte de promesa: que podrán estar en armonía como en la música, al menos de vez en cuando, con lo que está ahí, lo que significa algo muy diferente de adaptarse a ello, les dan a entender que existen otros espacios físicos y psíquicos, frágiles y preciosos, donde se puede tender hacia esta armonía (Petit, 2015b).

Tal vez esa relación poco armoniosa con el mundo y ese desconocimiento empático del otro, que gracias a la lectura permite entrelazar el mundo de fuera con el interior y al sujeto con el otro, lleva a que se le agrede, a que se violente, ya que cuando el sujeto no puede expresar a través de la palabra, lo hace a través del cuerpo, con agresión en muchas ocasiones (Petit, 1999).

El trabajo teórico de la francesa se desarrolla en contextos similares a la comuna 8; contextos que la investigadora conoce bien, en los cuales se ha dado gran importancia a la lectura por sus efectos en la resignificación de algunos espacios violentos de la ciudad de Medellín. Su profundo interés en la

adquisición de la lectura la ha llevado a que su énfasis, así como el de la presente investigación, no se centre en construir lectores a través de la emoción, sino en comprender cómo la lectura puede transformar el desarrollo de emociones y la configuración del sujeto (Petit, 2000, citada en Salaberria, 2000, p. 2)

El objeto de mis investigaciones no es tanto cómo podemos “construir” lectores, para retomar esa expresión, sino más bien cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos (Petit, 2000, citada en Salaberria, 2000, p. 2).

La lectura, tal como lo afirma Petit, puede llevar armonía al interior del sujeto, fortalecer su relación empática con el otro y acceder al mundo de la lectura a través de la emoción y la otredad. La lectura es un ejercicio que, a diferencia del habla, no es natural: es una tecnología que debe enseñarse con la misión de estructurar el universo simbólico del sujeto. Así, la lectura concebida como transformadora de la mente y del desarrollo emocional favorece la construcción de paz desde las pequeñas acciones que cada sujeto puede aportar una vez acceda de manera adecuada a sus emociones relacionándose asertiva y empáticamente con el otro.

Cabe anotar que la comprensión de la lectura como estructurante de la mente y del desarrollo emocional, en el caso del presente trabajo, se puntualiza en la ira manifestada a través de conductas agresivas, pues sería esta una manera de elaborar y resignificar la violencia en las personas víctimas del conflicto en un país como Colombia (lo que incluye, por supuesto, a los niños y a las niñas).

Por otro lado, los grupos armados ofrecen una identidad a los niños, las niñas y los adolescentes que son reclutados, pero hay experiencias significativas desarrolladas en Colombia en las que, a través de la lectura, se ayuda a armonizar el universo emocional alterado por la guerra³ con la narración de sus propias historias, gracias a lo cual se reencuentran con ellos mismos y tienen la oportunidad de construir su propia identidad.

Los textos leídos abren aquí un camino hacia una interioridad, hacia los territorios inexplorados de la afectividad, de las emociones, de la sensibilidad. La tristeza o la pena empiezan a ser nombradas. Lo que se comparte con el

³ Programa Escojo la Palabra, dirigido a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia (Petit, 2008, p. 70).

autor, con el o la que presta su voz, con los que participan en esos espacios de lectura, abre un espacio íntimo, subjetivo (Petit, 2008, p. 107).

Un ejemplo que retrata cómo sin estar en paz consigo mismo es imposible estar en paz con el otro es la exclusión, pues al generar odio hacia el otro, en realidad se refleja un odio hacia sí mismo por no poder acceder a un determinado grupo que lo excluye o por no estar a la altura, caso típico que pueden experimentar los sujetos que construyen Sentimientos que Afectan el Sentido de la Existencia, S.A.S.E. (López, 2015). Esa falta de participación acarrea dificultades identitarias en quienes están desprovistos de un material cultural importante que les posibilite simbolizar.

De este modo, estos desprovistos son vulnerables a buscar “prótesis para la identidad” (Petit, 1999, p. 75) en grupos ideológicos, religiosos, pandilleros, en fin, grupos que consideran peligroso que sus integrantes se acerquen a la lectura y, por cierto, se oponen a ello, a menos que sea a un único libro, como es el caso de los fanatismos religiosos (Petit, 1999, p. 74).

Cuando no hay posibilidad de expresar simbólicamente las angustias, las tristezas o las frustraciones, no queda más que el cuerpo para expresar bien sea por el pasaje al acto, por (puesta en acción) la somatización o por el encuentro violento con otro cuerpo (Petit, 1999, p. 75).

Epílogo: hacia la comprensión de nuevos caminos

Para la educación ha resultado de gran relevancia la afectividad a la hora de acceder a la lectura: este proyecto de investigación hace una apuesta por la lectura para acceder al afecto. La capacidad que tiene el lenguaje de armonizar al sujeto a través de la simbolización posibilita que esta pueda tramitar una adecuada manifestación de conductas agresivas como unidades constituyentes para la paz, comparándolas con los átomos y su relación con la materia⁴.

La lectura no solo ayuda en la construcción del sujeto, también lo hace en su reconfiguración en procesos de postconflicto como el colombiano, donde existen experiencias registradas (Petit, 2008) acerca de procesos de lectura

⁴ La paz es concebida como un macroproceso y, en ocasiones, se pierde la noción de construirla desde cada individuo; por tanto, el control de conductas agresivas, en relación con la paz, podría compararse con lo que son los átomos en relación con la materia.

mediada que han permitido a sus participantes no solo leer textos, sino hacer lecturas de vida, de su propia vida, de manera más analítica y crítica; en otras palabras, les han permitido una mejor comprensión lectora de su vida.

Por tanto, el interés del presente trabajo no es la formación de lectores ni la comprensión del código, tampoco se limita a reconocer la importancia afectiva como condición *sine qua non* para acceder a la lectura. Más bien, su interés es el reconocimiento de la importancia que tiene la lectura en la construcción simbólica del sujeto; parte de este universo simbólico al que pertenecen las emociones que algunos autores identifican como pensamiento y lenguaje (Nussbaum, 2008).

De este modo, la lectura del texto no se restringe a la comprensión de un mensaje; es importante el sentido pragmático que no desconoce el contexto sociocultural, afectivo, histórico y relacional entre el lector y el libro, donde lector y escritor entran en contacto directo mediante un proceso íntimo y subjetivo a través del cual conversan, lo que permite que emerja un sentido en el cual lo que se lee puede trascender a lo que se ha escrito, ya que se nutre con las subjetividades de ambos, a tal punto que la apropiación que se hace de los textos nunca es la misma en dos sujetos que están construyendo elaboraciones estructurantes y únicas.

En síntesis, los sujetos vivencian en la lectura uno de los encuentros más íntimos consigo mismos. El bálsamo que cada uno necesita para construirse y edificarse, para curarse y armonizarse; y cuando el sujeto encuentra armonía interior, es capaz de tener un trato melodioso con su entorno (Petit, 2015b). Esta es la concepción de paz que se construye desde cada uno para alcanzar un proceso de paz social consistente y duradero, tal como lo expresa la investigadora Gloria López en su artículo “Carta a un ciudadano de Colombia: inflexiones para una paz factible”.

Hay que considerar el proceso de paz en Colombia como un cuadro vivo; vivo porque está compuesto de actores, situaciones, sentimientos, pensamientos e interpretaciones. Un cuadro vivo que se mueve y se transforma con el paso de los días y que nos incluye a todos, aunque no queramos o sepamos; con el solo hecho de incluirnos como espectadores, ya somos parte de aquello que miramos: los ciudadanos que observamos el cuadro vivo también estamos implicados allí y somos responsables del mismo (López, 2015).

Todo lo anterior es muy pertinente en una capital como Medellín y, especialmente, en la comuna 8 por sus ya descritas condiciones.

Todo lo anterior ayuda a comprender la siguiente aseveración: “Las bibliotecas son oasis de paz” (Petit en El Tiempo, 2002); desde allí se desprende la participación del presente trabajo en el congreso Maestros, Constructores de una Cultura de Paz, pues el mundo está construido con palabras, y la lectura comprendida no como una herramienta utilitaria, sino como agente estructurante del sujeto simbólico que configura su identidad, le evita al sujeto necesitar lo que Petit ha denominado “prótesis para la identidad”; así puede migrar a una postura frente a la paz.

Empero, para que todo lo anterior sea alcanzado, es menester que el desarrollo emocional del sujeto sea atravesado por la simbolización, de tal suerte que las manifestaciones emocionales no se tramiten a través del pasaje al acto, del cuerpo. Es decir, la lectura como generadora de paz a través de la armonización del interior con el exterior es un aporte a la construcción de aquella.

Referencias

- Agencia DPA. (2016). Jorge Bucay: la solución que tiene el mundo a los problemas es la educación. Disponible en: <http://xn--lamaanaonline-lkb.com.ar/noticia/32455-jorge-bucay-la-solucion-a-los-problemas-que-tiene-el-mundo-es-la-educacion>
- Alcaldía de Medellín. (2015). Plan de desarrollo local comuna 8 Villa Hermosa. Disponible en: https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA8_VILLA_HERMOSA.pdf
- ElTiempo.(2014).Elpaísconmenosanalfabetasenel2018.Disponibleen:<http://www.eltiempo.com/estilo-devida/educacion/analfabetismo-en-colombia/14545615>
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. Disponible en: http://eprints.ucm.es/9972/1/Revista_Psicologia_y_Educacion.pdf

González Marqués, M. y García, E. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), pp. 265-279.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.

López, G. (2015). Carta a un ciudadano de Colombia: inflexiones para una paz factible. En: Cogollo, S. (coor.). *Imaginar la paz en Colombia. Cavilaciones desde la academia*. Medellín. Fondo editorial Luis Amigó.

López, G. (2015). Del guerrero al ciudadano. Experiencias y sentimientos sociales en la historia de los desmovilizados del conflicto armado colombiano. Madrid: Editorial Académica Española.

Marmolejo, A. Conversatorio sobre educación. (2016). Medellín: Fundación las Golondrinas. Disponible en: <https://www.facebook.com/fundacion.lasgolondrinas.9/posts/1010573229068063>

Morencia, I. (2014). Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades de aprendizaje. Facultad de ciencias de la educación: Universidad de Nueva Granada. España. Disponible en: http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40484/MORENCIA_GONZALEZ_IONE%20VICTORIA.pdf;jsessionid=6535365EBBCF4303295C2282C9E3EE8E?sequence=1

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento, La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2000). Conferencia: "Estrategias para la construcción de lectores". Buenos Aires. Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1Bhc9fXskVDubeh0QftzUypaQ_vDD-V3gluedFgRwhWIU/edit

Petit, M. (2002). Las bibliotecas deben ser oasis de paz. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1362733>

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.

Petit, M. (2015a). Fundación Lúminis Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OixNnz3EV2U>

Petit, M. (2015b). Lee por gusto. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7gWyT-0sRP8>

Restrepo, P. (2016). Medellín cómo vamos 10 años. Disponible en: <http://www.medellincomovamos.org/alfabetizacion-para-garantizar-una-educacion-inclusiva-y-de-calidad/>

Roldán, P. Hernández, M. y Restrepo, P. (2016). Disponible en: <http://www.medellincomovamos.org/alfabetizacion-para-garantizar-una-educacion-inclusiva-y-de-calidad/>

Salaberria, R. (2000). Entrevista con Michèle Petit, investigadora y escritora. Disponible en: <http://www.imaginar.com.ar/02/3/petit.htm>

Tatti, V. (2009). Entrevista con Michèle Petit, investigadora y escritora. Disponible en: http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/06/29/_-01948893.htm Video

Wolf, Ch. (2011). El beneficio encubierto de leer. Mente y cerebro. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3630869>

Educación patrimonial, memoria e identidad territorial. Experiencias desde el arte para construir escenarios de convivencia y paz

Sagrario Ortiz Núñez

Arquitecta, PhD en Urbanismo.
Coordinadora del Semillero
de Investigación en Urbanismo.
Universidad Pontificia Bolivariana.
sagrario.ortiz@upb.edu.co

Laura Cristina Martínez Ramírez

Estudiante de la Licenciatura en Inglés y Español.
Miembro del Semillero de Investigación en Urbanismo.
Universidad Pontificia Bolivariana.
laurac.martinezra@upb.edu.co

María Isabel Castro Ramírez

Estudiante de la Licenciatura en Artística.
Miembro del Semillero de Investigación en Urbanismo.
Expositora en el Laboratorio de Arte y Paz
del Museo Casa de la Memoria.
Universidad Pontificia Bolivariana.
maria.castrora@upb.edu.co

Introducción

El presente escrito agrupa los resultados de la tesis de grado *Estrategias de educación patrimonial para fortalecer la identidad territorial a través de expresiones artísticas*. El trabajo de investigación se realizó de manera interdisciplinaria con la Escuela de Arquitectura y Diseño y la Escuela de Educación y Pedagogía

desde el primer semestre del año 2015. Se llevó a cabo una indagación sobre la educación patrimonial y su pertinencia en el contexto actual, especialmente en la población juvenil, como un camino para generar espacios de diálogo y valoración por el entorno próximo.

Se realizó, asimismo, una unidad didáctica con la aplicación de cuatro talleres a jóvenes, los cuales incluían actividades lúdicas y expresiones artísticas, con el fin de crear memoria y conciencia crítica sobre sus barrios como soporte de identidad, apropiación y valoración. Fueron seleccionadas dos instituciones educativas (una pública y una privada) localizadas en diferentes comunas de la ciudad con el propósito de identificar la percepción del patrimonio desde las diferencias territoriales. Se enfatizó en las escalas de territorialidad y en el componente de valoración por ser el indicador de la sensibilización, eje central de la tarea educativa (Fontal, 2004).

El trabajo de campo desarrollado surge a partir de algunas inquietudes sobre la orientación de los jóvenes hacia la cultura, relacionadas con la falta de una memoria individual y colectiva, y, en consecuencia, con la falta de identidad y apropiación por su entorno próximo. Según el arquitecto Luis Fernando Gonzales, doctor en Historia de la Universidad Nacional, sobre la ciudad se cierne una “peligrosa desmemoria. La trama, el perfil, la fachada urbana, los espacios públicos y los lugares de encuentro a pesar de los esfuerzos de los últimos años siguen altamente amenazados” (Gonzales, 2007). La problemática se centra especialmente en el riesgo de perder una memoria patrimonial y cultural como resultado de una falta de sensibilidad por el entorno.

Atendiendo a esta necesidad, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿cómo contribuir desde la educación patrimonial a la construcción de escenarios de paz y convivencia? ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden implementar para crear procesos de valoración en los jóvenes que activen la memoria colectiva? ¿Cómo fortalecer su identidad territorial para generar un mayor sentido de pertenencia con su barrio y su ciudad?

Con el fin de trabajar estos interrogantes, se aborda la educación patrimonial como una disciplina que brinda herramientas para un mayor acercamiento a los bienes patrimoniales desde una perspectiva integradora en el aspecto formativo, puesto que ayuda a fomentar el respeto entre las personas de diferentes culturas y a generar una transformación social orientada a la educación para la convivencia.

El texto se desarrolla en tres momentos. Primero, se ofrecerá una aclaración global sobre la educación patrimonial, los estudios y aplicaciones más recientes en diferentes escenarios, y algunos conceptos claves que la componen. En segundo lugar, se describirán las estrategias diseñadas desde el campo artístico en relación con el público que se va a trabajar. Finalmente, se señalarán los resultados y conclusiones de la investigación.

I. La educación patrimonial y algunas aplicaciones en diferentes escenarios

La educación patrimonial es una disciplina relativamente reciente. Las investigaciones realizadas en este campo de manera pueden oscilar entre los 20 y los 30 años. En el ámbito internacional se han efectuado obras encaminadas a la conservación del patrimonio, desde un trabajo educativo con la comunidad para que esta adquiera un compromiso con los bienes culturales que posee. La Unesco ha sido uno de los organismos internacionales encargados de gestionar e intervenir en la salvaguarda de los bienes culturales de los pueblos en los últimos 40 años.

Se destaca su programa El Patrimonio Mundial en Manos de Jóvenes (Morillas, 2009), que tiene varias estrategias didácticas con una metodología participativa en distintos ámbitos (familiar, escolar y sociocultural). Este programa busca involucrar a los jóvenes en la creación de material didáctico para enseñar a otros jóvenes sobre el patrimonio. Como estrategia de educación patrimonial está, además, *El kit del patrimonio mundial en manos jóvenes*, especialmente su capítulo “Patrimonio mundial y cultura de paz”. Desde esta línea se busca desarrollar competencias como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos de forma pacífica, la participación democrática en actividades cívicas y políticas, y el respeto por las demás culturas en pos de soluciones pacíficas a los conflictos.

Uno de los programas en los que se ha trabajado para la protección y difusión del patrimonio en el ámbito nacional es Vigías del Patrimonio, del Ministerio de Cultura; este ofrece actividades de conocimiento, capacitación y difusión del patrimonio para niños, jóvenes y adultos, con el fin de que los ciudadanos tengan una mayor conciencia frente al valor de la memoria y, por supuesto, del patrimonio. Dentro de este programa se resalta un trabajo continuo desde el ámbito no formal por medio de la implementación de diferentes estrategias que se han divulgado ampliamente.

Se destacan, además, algunas entidades que velan por la protección y salvaguarda del patrimonio en el país: el Ministerio de Cultura, el Museo Nacional, la Biblioteca Nacional, el Instituto Colombiano de Antropología e Historia y la Fonoteca de Radio Nacional. Además de iniciativas locales no documentadas nacidas en los barrios y comunas. Sin embargo, en el ámbito de la educación formal aún queda realizar un trabajo permanente para la educación de los jóvenes hacia el patrimonio cultural. La investigación *Imágenes de ciudad y expresiones culturales del paisaje urbano con valor patrimonial para los jóvenes en Medellín* (Ortiz, 2013), aplicada a jóvenes de primer semestre de la UPB en 2011, señala que el patrimonio es casi desconocido por los jóvenes y que algunos tienen una noción muy reducida de él: tienen en su memoria lugares por los que transitan habitualmente, o lugares de consumo, pero desconocen la existencia y el valor simbólico de espacios culturales y naturales.

Aporte de la educación patrimonial a una cultura de paz

La educación patrimonial concebida como disciplina “debe conducir al diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas para primar la asunción de valores identitarios, la formación de ciudadanos activos, el respeto intercultural y el cambio social” (Estepa, 2005, p. 166), partiendo así de valores éticos y de un sentido de pertenencia que potencie a la ciudadanía para la protección y salvaguarda del patrimonio.

Uno de los objetivos que propone la educación patrimonial es generar conciencia personal y colectiva sobre el mundo que habitamos, y favorecer espacios de concertación de ideas y de intercambio cultural. Además, contribuye a la resolución de conflictos sociales a partir de unas bases éticas que suponen la inclusión de normas básicas de comportamiento para facilitar la convivencia y el respeto por la diferencia.

Para Colombia, y en el caso específico de Medellín, lograr este objetivo es indispensable para fortalecer los procesos de convivencia en una sociedad que quiere estar cada vez más cohesionada. Ha sido grande el esfuerzo de los últimos años para recuperar los espacios de paz y tolerancia a través de la cultura y el arte desde las poblaciones juveniles.

El patrimonio cultural como conformador de identidad

Al hablar de la conformación de la identidad a partir del patrimonio cultural, se hace referencia a la posibilidad de crear unos rasgos individuales y grupales que construyen lazos entre las diferentes culturas. “El patrimonio forma nexos relacionales entre personas, forma vínculos entre los diversos grupos identitarios, aporta raíz a las identidades colectivas y contribuye a la generación de nuevos significados y uniones en el universo identitario de cada individuo” (Redondo, 2012, p. 16). Este carácter de vinculación implica el reconocimiento y apropiación de la identidad, así como la capacidad de percibir las diferencias, de convivir con estas y de crear ciudad a partir del establecimiento del diálogo y de la comunicación interpersonal.

Uno de los elementos indispensables en la conformación de la identidad cultural es el territorio donde están inscritos los pobladores. De esta manera, se aborda la identidad de un lugar como una categoría de valoración que permite reconocer los espacios de los cuales se apropia la gente, de acuerdo con los referentes simbólicos que adopta como propios. El componente geográfico permite reconocer las dinámicas culturales y los elementos que configuran las raíces de un grupo determinado de personas. Este proceso de percepción está relacionado con los aspectos cognitivos que los hombres tienen del espacio urbano en el que construyen sentido de pertenencia, lo que permite que este sea valorado y usado correctamente (Ortiz, 2013).

Dentro del discurso de la ética, la valoración que se les da a las cosas parte de la capacidad humana de estimar, que está dirigida por la razón y el sentimiento; la estima nace de la interacción con las personas o con los objetos. Adela Cortina (2009) señala que “con las cosas, no solo hacemos operaciones intelectuales, como comprenderlas, compararlas entre sí o calificarlas, sino que también las estimamos o las desestimamos, las preferimos o las relegamos: es decir, las valoramos” (2009, p. 132). Así mismo, se asume que el mundo de los valores es dinámico; o sea que el hombre al valorar no se queda únicamente en la percepción, sino que es impulsado a obrar de acuerdo con lo que estima “bueno”.

Los valores patrimoniales son socialmente cambiantes, pues se adecúan según los miembros de la comunidad, los sucesos representativos que marcan las dinámicas del grupo y los rituales o celebraciones que se acentúan en un territorio. Según Jean Baudrillard (1973), citado en Canclini (2004), existen

cuatro grandes tipos de valoración: valor de uso (utilidad del objeto), valor de cambio (el precio que se le asigna), valor de signo (características físicas o procedencia que lo diferencian de otro) y valor de símbolo (vinculado a los rituales o actos particulares que ocurren dentro de la sociedad). Con respecto al patrimonio se pueden establecer diferentes valores, que se derivan de los anteriores: estético, histórico, referencial, vivencial, económico, social, sentimental y demás. Para el objeto de investigación se han seleccionado cinco tipos de valores patrimoniales:

Valor histórico. “Antigüedad que está acompañada por el contexto porque por sí misma no se considera patrimonio, el carácter testimonial y la representatividad histórica” (Valecillo, 2012). Es un tipo de valoración que se da por el hecho de conocer la historia que porta un bien material o inmaterial.

Valor cultural. Se refiere a la importancia del patrimonio en la cultura, las influencias en la identidad de un pueblo y la memoria (Valecillo, 2012). El valor cultural es otorgado por el grupo poblacional y se implican elementos territoriales, paisajísticos, bienes comunes, tradiciones, ritos, objetos con significado simbólico y demás. **Valor simbólico.** “Es la consideración que se le tiene a los objetos del pasado que mantienen una relación entre sus creadores o usuarios y la sociedad actual” (Valecillo, 2012). El valor simbólico sale de la concepción del valor utilitario del bien; se le da más importancia al carácter cultural, donde sobresalen el signo y su significado.

Valor referencial. Se entiende por valoración referencial el reconocimiento de ciertos lugares que forman parte del paisaje por el que se transita habitualmente, el cual sirve como sentido de ubicación espacial.

Valor vivencial. Este tipo de valor es dado por la variedad de experiencias que una persona tiene con respecto a un lugar, un evento o una manifestación cultural. Se diferencia del valor simbólico en que no interviene necesariamente un sentimiento de afecto o cercanía con respecto al bien.

Vínculo entre territorio e identidad

El patrimonio, entendido como el legado que se transfiere, está fundamentado en la memoria, el territorio y la comunidad. Así, el territorio se puede entender como una base de organización y de interacción social más que como un

espacio en el que se realizan actividades y se agrupan sujetos. “Entre identidad y territorio existe una relación innegable: ambos portan una doble naturaleza, simbólica y material, y cumplen funciones particulares, como es inscribir la trama social en la continuidad espacio-temporal” (Benedetto, 2010, p. 228).

Para Giménez (2005), el territorio es un espacio de naturaleza multiescalar y puede ser aprehendido en diferentes niveles de la escala geográfica:

Territorio casa-habitación	La casa representa el hogar íntimo, el cual sirve de mediación entre el sujeto y el mundo exterior.
Territorios próximos	Se trata del nivel local, cuya función central sería la organización de una vida social. Configuran los espacios más cercanos y frecuentados por los sujetos.
Territorios intermedios	Comprende lo local y el “vasto mundo”. Se alude a la región o localidad en la que habita el sujeto.
Territorio Estado-nación	Predomina la dimensión político-jurídica del territorio. Se concibe como un territorio-signo.
Territorios virtuales o de la globalización	Se comprende como la proliferación de relaciones “supraterritoriales”; no están sometidos a las construcciones propias de los límites territoriales.

II. Proyectos y experiencias de educación patrimonial desde la sensibilización

Para el desarrollo de las estrategias de educación patrimonial se consultaron varios proyectos llevados a cabo en Europa y Latinoamérica, con el objetivo de observar cómo en estos se promueve el patrimonio y cómo lo hacen asequible a la ciudadanía.

A continuación se presentan dos proyectos. El primero fue llevado a cabo en España y se llamó “El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria” (Fontal, 2010). Se realizaron talleres en los que se efectuaron cuestionarios gráficos para incentivar el conocimiento patrimonial en los jóvenes a partir de visitas guiadas al museo y a los diferentes barrios de Valladolid. Posteriormente, los estudiantes desarrollaron actividades de apreciación y comunicación con respecto a lo que observaron en dichos lugares.

El fundamento de los talleres fue la sensibilización: “Lo emotivo vinculado al patrimonio hace que los aprendizajes sean más significativos, aspecto que resulta clave para la enseñanza-aprendizaje de los procesos de identidad y de apropiación simbólica, relevantes para la sensibilización” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

El segundo es el proyecto “Experiencias de gestión del patrimonio cultural inmaterial en el Museo de Artesanías Tradicionales Folclóricas de Corrientes”, realizado en esta comunidad argentina por la promotora María Alejandra Vicentín (2010). Consistió en una serie de visitas guiadas al museo y en talleres manuales de elaboración artesanal con el propósito de fabricar las propias piezas artesanales dentro del museo y lograr la participación de la población. Con dichas producciones se buscó la valoración y reconocimiento del patrimonio artesanal de dicha región.

Elaboración de estrategias de educación patrimonial

Estas estrategias tienen como objetivo sensibilizar a los jóvenes hacia el patrimonio en sus diferentes escalas territoriales. Para lograr este propósito se diseñaron cuatro talleres artísticos, con los cuales se buscó activar su memoria e identificar su valoración hacia elementos patrimoniales cercanos. Para orientar los talleres hacia la comprensión del patrimonio se tuvieron en cuenta las siguientes estrategias:

Estrategias de valoración y sensibilización. El arte promueve entornos flexibles de aprendizaje, en los cuales los jóvenes se disponen de manera abierta a inquietudes, afirmaciones y experiencias; el arte, además, es promotor de reflexión y sensibilidad. Es mediador de la cultura y sirve como medio de registro de la memoria colectiva y de interacción entre el hombre y el mundo. Por todo esto se eligió, pues es una estrategia y un medio eficaz para que los jóvenes plasmaran de forma creativa sus percepciones y conocimientos frente al patrimonio cultural.

Estrategias lúdicas. La lúdica, dentro de los talleres, fue efectuada como medio de apertura y dinamismo. Se presenta también como estrategia metodológica que posibilita el aprendizaje y la atención de los estudiantes; en este caso, a través de juegos y actividades de expansión.

Estrategias de divulgación. Sirvieron para comunicar las elaboraciones artísticas de los estudiantes para poner en valor el patrimonio como un elemento necesario en la actividad educativa de hoy. La divulgación de los resultados se dio de dos maneras: la primera, frente a la comunidad educativa (administrativos y profesores) y la segunda, ante los estudiantes con los trabajos artísticos elaborados en uno de los grupos. Las estrategias de divulgación se asumen como una invitación a cuestionarse acerca de la importancia del patrimonio en la educación y a apreciar el potencial artístico como herramienta para sensibilizarse frente al patrimonio cultural.

Contextos institucionales

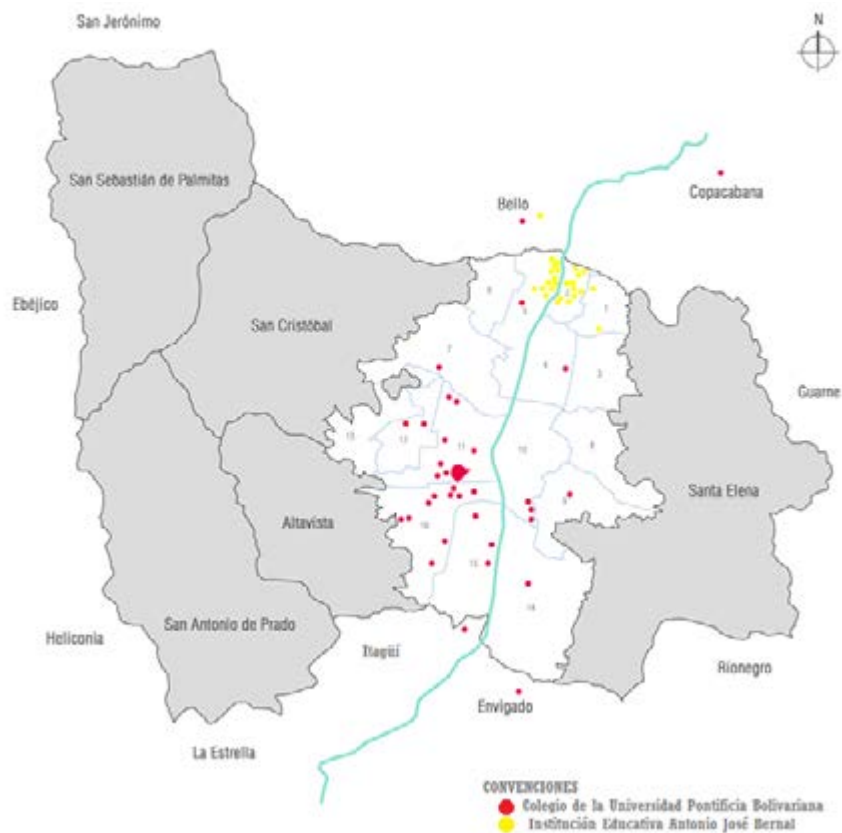
La población que se eligió para esta investigación fueron jóvenes de 14 a 16 años que cursaban grado décimo en la Institución Educativa Antonio José Bernal y en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana. Se escogieron instituciones ubicadas en diferentes territorios de la ciudad con el objetivo de identificar las percepciones y valoraciones de los jóvenes sobre el patrimonio desde localizaciones con diferentes condicionamientos geográficos, paisajísticos y sociales.

Institución Educativa Antonio José Bernal

Está ubicada en el barrio Héctor Abad, en la comuna 5, y está conformada por dos sedes: la principal, conocida como Plaza de Ferias, y Toscana. Esta institución nació a raíz de la necesidad de los habitantes de Toscana y del barrio Héctor Abad de reducir los índices de violencia y el consumo de drogas, así como para mejorar la convivencia y tener un ambiente de libertad y seguridad. Los estudiantes residen en la zona Noroccidental, en los alrededores de la institución.

Colegio Universidad Pontificia Bolivariana

El Colegio de la UPB se encuentra ubicado en la zona Centroccidental, exactamente en la comuna 11. Es una institución de carácter privado que ofrece sus servicios de enseñanza en los niveles de preescolar, básica y media con educación diferenciada (masculina y femenina). Los estudiantes residen en toda el Área Metropolitana.



Mapa 1. Distribución geográfica de los estudiantes de la I. E Antonio José Bernal y del Colegio UPB.

Desarrollo de los talleres

De acuerdo con los objetivos planteados, el proyecto se desarrolló en tres fases:

La primera correspondió a una revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión del tema educación patrimonial en los ámbitos internacional, regional, nacional y local, con el fin de conocer las iniciativas investigativas y las acciones concretas desde el campo de las artes y de la sensibilización. De igual manera, se establecieron los conceptos teóricos clave en la enseñanza del patrimonio: educación patrimonial, didáctica del patrimonio, cultura, patrimonio, memoria, identidad, territorio, valoración patrimonial, patrimonio y jóvenes.

La segunda fase estuvo dirigida al estudio de proyectos que abarcan la enseñanza del patrimonio desde la sensibilidad. Para ello se abordaron proyectos relacionados con la participación comunitaria que asumen el patrimonio desde las diferentes manifestaciones artísticas en países como España, Chile, Argentina, México y Colombia. En Medellín se tomaron proyectos locales que potencian la expresividad, con la intención de identificar los resultados de las iniciativas y buscar estrategias específicas para el contexto.

Finalmente, en la tercera fase se diseñaron algunas estrategias educativas desde el campo artístico a través de una serie de talleres sobre identificación de espacios de los cuales se apropiaban los estudiantes.

De esta manera, después de conocer el contexto y realizar una búsqueda de estrategias artísticas, se elaboró una unidad didáctica organizada en cuatro sesiones, divididas en las escalas de territorialidad: territorio Estado-nación; departamento y ciudad; entorno próximo: barrio e institución; y entorno personal: familia y amigos. Los cuatro talleres estuvieron enmarcados en la secuencia procedimental que propone Fontal (2004): conocer, comprender, respetar, valorar, disfrutar, transmitir; en este caso se decidió hacer especial énfasis en la etapa de valoración.

Institución Educativa Antonio José Bernal



Gráfica 1. Secuencia de Talleres en I.E Antonio José Bernal
Elaboración propia

Participaron 26 estudiantes del grado décimo que cursan la tecnología en Diseño Gráfico. Los talleres se llevaron a cabo en los meses de febrero y marzo de 2016 y cada uno tuvo una duración de dos horas, tiempo que permitió realizar las actividades con más expansión y facilitó el diálogo entre estudiantes y orientadores. Al iniciar las sesiones se vio la necesidad de realizar un cuestionario que brindara información acerca de los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a su identidad y al patrimonio en cada una de las escalas de territorio.

Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana



Gráfica 2. Secuencia de talleres Colegio de la UPB.
Elaboración propia.

Se implementaron cuatro talleres durante el mes de abril de 2016, cada uno de hora y cuarto, y participaron 34 estudiantes. En relación con la anterior institución, se vio la importancia de realizar los talleres desde el territorio próximo, hasta llegar al territorio Estado-nación.

III. Resultados

A continuación se muestran los resultados y el análisis del tipo de valoración que dan los estudiantes al patrimonio en sus diferentes escalas:

Primer taller: territorio Estado-nación

Institución Educativa Antonio José Bernal
(valores referencial y cultural).

En este taller los estudiantes hicieron énfasis en elementos de la cultura tales como música, lugares emblemáticos, gastronomía y carisma de la gente; se evidenció una fase de reconocimiento más descriptiva que simbólica.

*En Colombia hay mares y ríos,
gente social alegre y sencilla.
Para bailar: vallenato y cumbia,
para comer: la bandeja paisa.
Ay, qué feliz ser colombiano.
Lo llevo en la piel,
el color de mi bandera.
Mucho turismo y bosques,
qué cosa tan bella.
(Adaptación de la canción “Música ligera”).*

Un segundo grupo señaló la actitud emprendedora de la gente. Es de especial relevancia el énfasis en el lenguaje que los estudiantes reconocen en algunas actividades comerciales de la cultura paisa, además de la actitud de “sacar ventaja monetaria” ante el cliente.

*En el día de hoy les vengo ofreciendo una compota de mango y mandarina;
lleve una en 600 o las dos en 500; para su mayor economía, lleve las tres en 2.000. La dama o el caballero que quiera o me desee colaborar, Dios se lo ha de pagar (representación teatral sobre un elemento de la cultura antioqueña).*

En otra de las actividades, los estudiantes señalaron de manera gráfica otros elementos externos de la cultura colombiana: cumbia, bandeja paisa, montañas, mares, árboles, flora, aves. Sin embargo, no se observaron aspectos

simbólicos o históricos en sus producciones artísticas; incluso, durante la realización de la actividad gráfica central, reflejaron dificultad para identificar otro tipo de elementos culturales y dar cuenta de su carácter simbólico.

Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (valores histórico, referencial, simbólico, cultural y vivencial)

Una característica diferencial de los estudiantes de la UPB son los viajes que han tenido a otras regiones del país, lo cual les permitió más variedad de respuestas en las expresiones artísticas y dar cuenta de elementos culturales con más amplitud y precisión. Por otra parte, además de hacer referencia a elementos sensibles de la cultura, pusieron en relieve otros aspectos de valor simbólico, histórico y cultural:

La máscara se representó con el color verde, más que todo por sus montañas; el morado representa la orquídea, que es la flor originaria de Antioquia; el rojo representa la sangre que ha sufrido nuestra sociedad por muchas masacres que se han dado; el grano de café representa la mayor exportación que se da en nuestro país, y el amarillo representa los amaneceres de nuestra región (estudiante explicando una creación plástica sobre la región Andina).

... San Andrés y Providencia. Es una cultura en la que se habla el español y el inglés isleño; hay diversidad de fauna y flora; la música que escuchan es el reggae; tenemos en la máscara el mar de los siete colores, la arena y las palmas (estudiante explicando una creación plástica sobre la región San Andrés y Providencia).

Segundo taller: territorio local

Se centró en extraer la mayor cantidad de elementos culturales de la ciudad que los estudiantes tuvieran en su memoria. Para ello se realizó un juego con retos grupales alrededor del mapa de Medellín. Estos retos incluían preguntas sobre la historia, conocimiento espacial, identificación de elementos culturales de la ciudad y cultura general.

Institución Educativa Antonio José Bernal (valores referencial, simbólico y vivencial)

Se elaboraron acrósticos con la palabra “paisa”, en los que se destacaron palabras y expresiones como poder, pueblo, pa lante, amar, amable, amorosos,

ilusionar, inteligente, imaginación, saludables, sociable, sabios, buena actitud, arruinado, artistas; o dichos populares como “el paisa no se vara”, “la ropa sucia se lava en casa”, “al que madruga Dios le ayuda”, “cuando el río suena es porque piedras lleva”, “a caballo regalado no se le mira el diente”. Otros elementos culturales que resaltaron en diferentes actividades lúdicas fueron los siguientes: Metro, mujeres, Museo de Antioquia, Metrocable, mangas, Metroplús, montañas, madera, marihuana, mirador, Moravia, motos, Medellín, Manrique, Madera, Machado. Puede percibirse que los estudiantes tienen más cercanía con aspectos como la ubicación dentro de la ciudad: reconocimiento de calles, lugares y personas que conforman la identidad de la misma, y que les es más difícil contestar preguntas sobre cultura general, historia y origen de elementos tradicionales.

En la identificación de lugares que consideran como referente cultural mundial, enfatizaron en la zona Nororiental y en el centro, con excepción de algunos lugares como Museo El Castillo, estaciones Industriales y Poblado, Aeropuerto Olaya Herrera, Centro Comercial El Tesoro y mirador de Las Palmas, ubicados en otras zonas. Los lugares seleccionados se dividieron en cinco grupos: los lugares naturales (Jardín Botánico, Pueblito Paisa) fueron los preferidos; luego propusieron los lugares recreativos y de esparcimiento (piscina, Parque Norte, Parque de los Deseos) y otros como museos, centro, casa, estadio. En cuanto a las razones por las cuales seleccionaron el lugar, la mayor parte de los estudiantes aludió al hecho de compartir y a la diversión. Otros resaltaron la belleza natural, la panorámica de la ciudad y el disfrute de algunas manifestaciones culturales.

Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (valores referencial, simbólico y vivencial)

Algunas de las calles seleccionadas por los estudiantes fueron: la 70, la 80, la 33, la 30, la 65, la 76, Pilarica, San Juan, Colombia, Bolivariana, Bulerías y la 10. Generalmente, hacen alusión a los lugares por los cuales transitan habitualmente. Los barrios elegidos fueron más variados: Robledo, El Poblado, Belén Rincón, Belén San Bernardo, El Salvador, Altavista, Castilla, Manrique, Belén, San Javier, Santo Domingo, Zamora, Enciso, Villa Hermosa, Aranjuez y La Milagrosa.

En la elaboración de la actividad final se resaltan algunos aspectos diferenciales en relación con la anterior institución: la mayoría de los jóvenes lograron hacer una aproximación espacial en el mapa que se les entregó. Así

mismo, Los lugares seleccionados fueron más variados, pues no se limitaron a ubicarlos dentro del Área Metropolitana. Al preguntarles por las razones por las cuales los seleccionaron, los estudiantes mencionaron la belleza natural, la posibilidad de hacer deporte y compartir, la panorámica de la ciudad y el componente cultural.

Llama la atención la selección de lugares con alto índice de promiscuidad, como lo son Ibiza (Motel), Fase II (club nocturno de prostitución) y La Veracruz; también el Parque Lleras como lugar muy frecuentado por jóvenes para realizar actividades nocturnas. Finalmente, se deben resaltar lugares con alto índices de delincuencia y expendio de drogas como Barrio Antioquia y Barrio Triste. Con respecto a estos espacios, los estudiantes dijeron conocer diferentes esquinas y actividades como *ver stunt* (piques) o *french inhale* (fumar).

Tercer taller: territorio próximo

Para esta actividad se les pidió que llevaran dos fotos de sus barrios: una que mostrara aspectos positivos y otra que cuestionara algún aspecto. A la foto debían darle un título que hiciera alusión al sentido o significado que les evocaba y, posteriormente, crear o buscar un poema, lema o canción que narrara lo que se quería expresar.

Institución Educativa Antonio José Bernal
(valores referencial, simbólico, vivencial y cultural)

Las fotografías de cada uno de los espacios están ancladas a las experiencias personales y comunitarias, a la valoración y el sentido de pertenencia por la comunidad y su institución. Se reconoce en los estudiantes el sentido comunitario como uno de los principales aspectos relacionados con la valoración de su territorio, así como la apropiación y cuidado de su entorno. Se recogieron algunas percepciones valorativas sobre el medio ambiente, la institución y lo que estos representan:

Mi comuna, mi paz: El sol es mi hermoso amanecer amarillo, colorido como un arcoíris. Sobre aguas y bosques viaja sin parar, cielos y nubes lo cubre al lloviznar (Kevin Alexis Correa).

Un lugar: Ese lugar donde uno encuentra su talento deportivo, donde puedas hacer cualquier cosa sin tener críticas. Ese lugar es el único donde la chancla de la mamá no te alcance, el lugar de los grandes recuerdos. (Cristian Palacios Restrepo).

Alegría: Floresta es mi motivación. Eres mi alegría y quiero agradecerte por llegar a mi vida (Valentina Serna)

Formando mi vida: La vida no es como tú la sueñas, es como tú la construyes (Cesar Ruiz).

Al final del taller se pusieron en común algunos puntos que aportaron a la formación en el patrimonio como, por ejemplo, el fortalecimiento del trabajo en equipo (aprender a valorar los aportes de los otros). Asimismo, se reconoció la cultura como una expresión no solo de las manifestaciones externas de un grupo, sino también las actitudes frente a determinadas situaciones y frente a los otros, como, por ejemplo, saber escuchar. Finalmente, una de las estudiantes hizo énfasis en el poco aprecio y valoración que tenemos hacia nuestra cultura más cercana por falta de conocimiento: “Tenemos referentes de otros lugares que nos sorprenden, pero no reconocemos la belleza que está cerca” (Evelyn Ramírez Bolívar).

Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana
(valores referencial, simbólico y vivencial)

Los estudiantes mostraron poco interés en manifestar sus opiniones sobre su barrio o institución. Se les pidió tomar aspectos positivos o por mejorar del barrio y expresarlo resaltando un elemento característico del mismo.

En general, los estudiantes dijeron ver su barrio como un lugar de paso. Muy pocos seleccionaron espacios en los cuales se crea comunidad, como las canchas y las ciclorrutas. Algunos ubicaron en las fotografías títulos relacionados con el sentido de pertenencia hacia los lugares: “El hogar”, “El mejor colegio”, “Vivimos en tranquilidad”, “La conformidad de una comunidad”. Los demás títulos constituían descripciones de las fotos: “Problema social”, “La biblioteca”, “La iglesia”, “Los tacos”, “Densidad de población”, “El primer Parque de Laureles”.

Otra de las actividades de expresión poética o musical muestra con más detalle las dinámicas barriales de los estudiantes. Se resaltan las siguientes expresiones: “Con los parceros, nos damos el roce. En las bicicletas no hay quien nos destroce”, “un lugar para pasarla bien y encontrar nuevos amigos que nos enseñen buenos caminos”, “y después cogemos pa cuarito, pa ver con los panas el piquecito”.

En cuanto a las valoraciones personales de los estudiantes, se puede observar gran estima por el barrio y la ciudad en las siguientes expresiones: “Mi barrio... es diferente, sin igual, mi lugar, mi hogar, ¿qué puedo yo más desear?”, “haz de un barrio algo extraordinario... No es solo un lugar, es una familia para amar”, “son tantas cosas las que hay en este barrio, la alegría de la gente por todos lados... Nos venimos a San Juan, pa que la pases bien”, “el valle más rico del continente”, “la verdadera capital del país”.

Hay que mencionar también los ritmos musicales, puesto que forman parte de un referente cultural adoptado; por ejemplo, el *hip hop* y el *rap*, ritmos con los que suelen recurrir a un lenguaje desafiante: “Una relación peligrosa y sin control”, “soñando cosas grandes, aunque me maten”, “haciendo y riendo sin estrés”.

Cuarto taller: entorno personal

Este cuarto taller solo se efectuó en el Colegio de la UPB; en la Antonio José Bernal se desarrolló el cuestionario.

Institución Educativa Antonio José Bernal (valor vivencial)

La mayoría de los estudiantes viven con uno de sus padres y otros miembros de su familia y aceptan pasar poco tiempo con esta durante el día y la semana. Las actividades familiares más frecuentes fueron ver televisión o comer.

El valor vivencial se constató: prefieren realizar encuentros con sus amigos en las casas o parques cercanos; además, manifestaron la importancia de una vida comunitaria en sus barrios en varias de las actividades desarrolladas.

Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (valores simbólico y vivencial)

La intención fundamental de esta actividad fue empezar a crear una conciencia de identidad desde lo más próximo para ellos, como lo es el entorno familiar; del mismo modo, resaltar una parte importante del reconocimiento de identidad: la memoria individual sobre los hechos que han marcado su existencia. La mayor parte de los estudiantes viven con sus dos padres y alguno de sus familiares; además, realizan actividades de integración, especialmente viajes, paseos a pueblos y dentro de la ciudad.

Se destacan lugares de encuentro como centros comerciales, barberías, espacios cerrados y el mismo colegio, así como actividades individuales. Por otro lado, se desarrolló un taller de expresión gráfica, en el que sobresalieron elementos significativos de su infancia y juventud. En la mayoría de los dibujos se muestran espacios exteriores: los viajes, calles de sus propios barrios y escenas relacionadas con el fútbol. Otros dibujaron espacios u objetos del interior de las casas. La mayor parte de los estudiantes rescataron en estos dibujos elementos de su infancia y agregaron expresiones de afecto como “mi ángel”, “mi madre”, “mi abuelo”, etc.

A continuación se presenta un resumen de la valoración patrimonial de los estudiantes.

Escala territorial	UPB					AJB				
	V. His.	V. Ref.	V. Sim.	V. Cul.	V. Viv.	V. His.	V. Ref.	V. Sim.	V. Cul.	V. Viv.
Entorno personal			X		X			X		X
Territorio próximo		X	X		X		X	X	X	X
Territorio local		X	X		X		X	X		X
Territorio Estado-nación	X	X	X	X	X		X		X	

Conclusiones

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Cultura y la Gobernación, aún falta una larga trayectoria para que los ciudadanos conozcamos y valoremos conscientemente nuestra memoria e identidad patrimonial.

Aunque en Colombia estén delimitadas las directrices en los currículos de ciencias sociales y educación artística sobre contenidos para la divulgación del patrimonio, muy pocos jóvenes reciben formación y sensibilización al respecto. En realidad, los procesos de formación más notables están en las iniciativas de las casas de la cultura, pequeños grupos barriales, museos y algunas universidades de carácter público.

A partir de los talleres aplicados con base en los cuatro niveles de territorialidad, se llegó a las siguientes conclusiones, en las que se destaca el factor de la sensibilidad, el cual, según Fontal (2007), debe “estructurar las propuestas de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural para empezar a educar de forma consciente a los estudiantes” (2007, p. 31).

Se pudo notar que los lugares que más conservan los jóvenes en la memoria son los más cercanos a sus quehaceres cotidianos, aquellos por donde transitan habitualmente. La experiencia de la construcción de patrimonio ocurre, en primer lugar, gracias a las vivencias que tienen con esos elementos más próximos. Generalmente, el primer lugar que se nos viene a la mente está relacionado con alguna experiencia significativa. Cuando esos imaginarios se hacen colectivos y forman parte de la conformación de una comunidad (algo representativo y que perdura en el tiempo), comienza a surgir lo que podemos llamar patrimonio.

Los jóvenes valoran su territorio cuando son conscientes del valor vivencial y, posteriormente, del valor simbólico que este porta. En las conversaciones, algunos estudiantes mencionaron la importancia de asignarle un nombre a cada cosa, puesto que así se le da una identidad, un significado que la diferencia de otras.

Se puede ver un gran potencial en la implementación del arte para la motivación y sensibilidad de los jóvenes con respecto a su patrimonio, en especial cuando la educación patrimonial se desarrolla en espacios cerrados, como el aula de clase. El arte permite narrar aquello que es difícil comunicar con un

lenguaje corriente: los versos, las imágenes plásticas y el movimiento corporal ayudan a expresar los sentimientos o emociones que evocan las manifestaciones culturales y patrimoniales.

La valoración patrimonial se puede dar en diferentes direcciones, de acuerdo con la ubicación geográfica, condición social y *ethos* cultural de las personas. Así mismo, esa valoración se da en mayor medida cuando el patrimonio es vivido y disfrutado por los ciudadanos. Este primer acercamiento experiencial hace más fácil el acercamiento conceptual e histórico que se pueda sustraer. Ambos tipos de valoración (vivencial e histórico) empiezan a configurar la escala de sensibilización necesaria para la preservación y transmisión del patrimonio.

Referencias

- Benedetto, M. (2010). *Identidad y territorio: aportes para el desarrollo local en áreas rurales de la provincia de Mendoza. Estrategias con identidad territorial* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Canclini, N. (2004). *La cultura extraviada en sus definiciones*. En *Diferentes, desiguales y desconectados* (pp. 29-39). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cortina, A. (2009). *Degustar los valores*. En *Ética de la razón cordial* (pp. 129-155). Madrid: Ediciones Nobel.
- Estepa, J. (2005). *Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI*. I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Universidad de Huelva, España.
- Fontal, O. (2004). *Educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Madrid, España.
- Fontal, O. (2007). *El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria*. ICE Enseñanza de las Ciencias Sociales, (6), 31-47. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626004.
- Giménez, G. (2005). *Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural*. *Trayectorias*, 7(17), 8-24. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf.

González, L. (2007). "Memoria y patrimonio de la ciudad de Medellín". Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad. Medellín, Colombia. Recuperado de www.bdigital.unal.edu.co/5410/1/LFG-MEMORIAyPATRIMONIO.pdf.

Ministerio de Cultura. (2010). Política de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. En Ministerio de cultura, *Compendio de políticas culturales* (pp. 249-296). Bogotá, Colombia. Recuperado de www.mincultura.gov.co.

Morillas, A. (2009). Proyecto: El patrimonio mundial en manos de los Jóvenes. *Revista Muesca*. Recuperado de www.revista.muesca.es/experiencias/173-proyecto-el-patrimonio-mundial-en-manos-de-los-jovenes.

Ortiz, S. (2013). Educación patrimonial en la universidad. Estrategias para la valoración del patrimonio cultural urbano en el proceso de formación de los jóvenes. *Praxis*, 9, 18-24. Recuperado de <http://search.proquest.com>.

Redondo, C. (2012). Patrimonio e identidad: la educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Valladolid, España. Recuperado de www.ubu.es.

Valecillo, Z. (2012). La educación patrimonial en Venezuela desde una mirada Latino Americana (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de www.uenf.br/dic/wp-content/uploads/sites/2/2013/03/Zaida-Tesis.pdf.

Vicentín, M. (2010). Experiencias de gestión del patrimonio cultural inmaterial. En el museo de artesanías tradicionales folklóricas de Corrientes, Argentina. *Revista América Patrimonio, Educación Patrimonial*, (6), 1-11.

Tradición oral, identidad y prácticas populares en contexto

Bernardo A. Ciro Gómez

Docente investigador.

Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango.

bciro@deboraarango.edu.co

Introducción

El presente texto pretende abordar las relaciones dialógicas que configuran las dimensiones de territorio, las tradiciones orales y la identidad, evidenciadas en los imaginarios de los estudiantes-investigadores de otras subregiones musicales colombianas al momento de constituir el corpus estudiantil de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango; asimismo, las prácticas colaborativas y de interpelación permanente que se tejen entre comunidad, estudiantes-investigadores y academia. En este sentido, la institución, a través del Sipac¹ y de sus semilleros de investigación en Músicas tradicionales y Etnomusica, reconoce el potencial representado en que los estudiantes-investigadores de los diferentes territorios sonoros sean líderes de sus procesos formativos e investigativos. De igual forma, es consecuente con el papel político que ejercen como actores sociales de transformación y de divulgación de sus prácticas tradicionales de transmisión de las artes y de sus referentes autóctonos. Dado lo anterior, el propósito de este escrito se centra en la indagación

¹ Son las siglas del sistema de investigación creado y reglamentado por la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango (Acuerdo 181 de 2014), definido como Sistema de Investigación para las Prácticas Artísticas en Contexto.

permanente de las rutas investigativas emergentes² que consolidan espacios de participación legítimos entre comunidad-academia y su papel en el pos-conflicto, contemplando obligaciones de reciprocidad (Pelinski, 2000, p. 289), apropiaciones metodológicas interdisciplinarias y el fortalecimiento de los circuitos de diálogo intercultural.

Las músicas más allá del objeto sonoro³

Cuando en el análisis interno o texto y en el análisis externo o contexto (Bourdieu, 2011, p. 161) de la educación básica media o superior se involucran una o varias manifestaciones de tradición oral (y principalmente las músicas), resulta conveniente implicar de forma directa, activa y participativa a los detentores y a sus territorios, por cuanto, como indica el antropólogo y etnomusicólogo británico John Blacking (2006), “la música es una síntesis de procesos cognitivos presentes en la cultura y el cuerpo humano, (...) las respuestas a muchas preguntas importantes sobre la estructura musical pueden no ser estrictamente musicales” (p. 151). Asimismo, el etnomusicólogo argentino Ramón Pelinski (2000) afirma que “la comprensión de los diferentes sistemas musicales solo es posible por el conocimiento del contexto cultural total y de los procesos cognitivos subyacentes a la organización de una cultura” (p. 130). Desde esta perspectiva, las confluencias entre disciplinas como la etnografía posterior a los años 60, la antropología de la música y la etnomusicología desafían a los textos y a los contextos académicos de formación musical a enfrentarse a un horizonte más amplio y heterogéneo, constituido por las diversas dimensiones intrínsecas al objeto sonoro, entre las que se pueden nombrar el espacio social, político, cultural, ambiental, identitario y ético.

En ese mismo horizonte se van tejiendo las interrelaciones entre los tres actores sociales que realmente participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje: las comunidades detentoras de manifestaciones de tradición oral, cuyas

² En este texto se interpretan como ruta emergente la relación recíproca entre arte-etnografía, arte-antropología de la música, arte-etnomusicología, entre otras.

³ Sara Revilla (2013) define objeto sonoro como “aquello que suena, diferenciándolo así de otros elementos que pueden dotar de significaciones y de contextualización al acontecimiento musical (escritura o código musical, vestimenta, instrumentación, idioma, etc.)” (p. 3). Desde esta perspectiva, cada grupo humano que hace música otorga significación a sus prácticas, lo que depende en gran medida, también, de lo heredado por lo que ellos denominan como sus ancestros. De la misma manera, Juan Francisco Sans (2001) argumenta que “el sentido de lo musical se construye necesariamente en un contexto de acuerdo con su uso discursivo, es decir, en la interacción” (p. 9).

prácticas han sido apropiadas con fines pedagógicos por la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, adquiriendo así condición de promesa de valor institucional; los estudiantes-investigadores provenientes de dichas comunidades detentoras y que transitoriamente constituyen la comunidad estudiantil deboriana; y la academia, representada en los docentes del programa de Música de la institución, quienes emplean metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula a partir de las músicas tradicionales y populares.

No obstante, en algunas de estas interrelaciones se percibe que la transferencia de conocimientos, tanto académicos como los que discurren entre la oralidad primaria y secundaria (Ong, 1996, p. 20), transitan de forma unidireccional en términos de su distribución, su visibilización y su impacto, donde el sistema académico es presumiblemente el mayor beneficiado, por cuanto se el único actor social que genera conocimiento objetivo y universal (Albán & Rosero, 2016, p. 30) y se involucra con facilidad en el desarrollo de las políticas culturales. En vista de lo anterior, se hace necesario presentar algunas de las definiciones puntuales desde la antropología crítica latinoamericana, la etnomusicología y la antropología de la música, al respecto de lo que son las manifestaciones de tradición oral como formas “otras” de conocimiento que subsumen, a su vez, dimensiones complejas como la identidad y el territorio, con el fin de examinar cómo estas afectan las dinámicas y el contexto de enseñanza-aprendizaje y cuáles han sido sus procesos de negociación social y cultural con la institución.

Se considera significativo hacerlo si se tiene en cuenta que, por un lado, los restantes actores sociales, representados en la comunidad de detentores de dichas manifestaciones y en los estudiantes-investigadores que hacen parte de dichas comunidades, han configurado socialmente su conocimiento del arte y de las músicas desde allí, sujetos a los espacios pedagógicos, didácticos, intersubjetivos, mnemotécnicos y divulgativos, que Pelinski (2000) define como “circuitos tradicionales de transmisión” (p. 77); y, por el otro, porque posiblemente algunos contextos académicos no han considerado como totalmente válidos los conocimientos de los distintos sistemas de las artes producto de la transmisión por tradición oral, tal vez por los encuentros/desencuentros, aciertos/desaciertos y convergencias/divergencias existentes entre lo que la investigadora del ICSOH⁴/Conicet⁵ Irene López (2014) define en el contexto

⁴ Son las siglas del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la República de Argentina.

⁵ Son las siglas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República de Argentina.

latinoamericano como “las formas decimonónicas del arte, propias de la modernidad europea, que quedaron fundidas a fuego en el quehacer cultural, artístico, filosófico y epistémico” (p. 18), y las características psicodinámicas de la oralidad, puestas en relación con la enseñanza-aprendizaje de la música y del arte⁶ (Ong, 1996, pp. 42-62; Sans, 2001, pp. 15-18)

En consecuencia, al presentar las definiciones acerca de qué son las manifestaciones de tradición oral desde las disciplinas citadas anteriormente, al examinar cómo estas manifestaciones afectan las dinámicas y los contextos de aprendizaje y reconociendo la importancia de sus procesos de negociación social y cultural con la academia, se activarán los dispositivos que permiten hacer visibles las problemáticas sociales, políticas y culturales, así como las necesidades particulares de los territorios musicales y de sus detentores, en una aproximación a los límites preliminares del diálogo intercultural. Sin embargo, se hace énfasis en que no se considera suficiente el hecho de nombrar los contextos de formación y de ejecución musical que facilitan el intercambio efímero y en apariencia desigual y apolítico de pluralidad de las manifestaciones desde el componente disciplinar, como si este constituyera en sí mismo un diálogo intercultural, puesto que, como afirman Guzmán & García (2008), “la interculturalidad es ineludible y cruza la dimensión operativa y administrativa, la planeación curricular y los escenarios de formación” (p. 228); además, “el proyecto intercultural será político en tanto y en cuanto enfrente las asimetrías del poder y las relaciones que este construye en las instituciones y en la vida cotidiana” (Albán & Rosero, 2016, p. 33).

Tradición oral, identidades y territorio en el imaginario de las comunidades

Cabe resaltar que este escrito no procura agotar o limitar las discusiones y los extensos debates generados a partir de las anteriores reflexiones en las próximas líneas; no obstante, se propone entrelazar, crítica, pero constructivamente

⁶ El filósofo Walter J. Ong (1996) plantea nueve propiedades características de las culturas orales: “1. Acumulativas antes que subordinadas, 2. acumulativas antes que analíticas, 3. redundantes o ‘copiosos’, 4. conservadoras y tradicionalistas, 5. cerca del mundo humano vital, 6. de matices agonísticos, 7. empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas, 8. homeostáticas, 9. situacionales antes que abstractas” (pp. 42-62). Asimismo, el musicólogo venezolano Juan Francisco Sans (2001), de forma acertada y basado en las características psicodinámicas propuestas por Ong, “las ilustra con sus correspondientes ejemplos musicales” (pp. 16-18).

algunas inquietudes al hilo conductor de los procesos formativos e investigativos en música de la Débora Arango, con respecto al estado de las relaciones entre los actores sociales implicados y la influencia de los conceptos puntuales en dichos procesos. Por esta razón, y con el ánimo de ubicar al lector, toma como punto de partida la definición de cultura de tradición oral propuesta por el antropólogo musical y etnomusicólogo Josep Martí (2000) al afirmar que es “toda cultura musical que carece de tradición escrita” (p. 46). Adicionalmente, con referencia a la función de sus músicas, aduce que “música no es tan solo un conjunto de productos que deben ser enmarcados en un contexto sociocultural. El mundo musical está formado también por procesos, estructuras, actitudes, valoraciones, transformaciones, funciones, comportamientos rituales, significaciones, etc.” (Martí, 2000, pp. 50-51). Desde la perspectiva antropológica, y en correlación con lo expresado por Martí, el *Diccionario de antropología* (2000) indica que la tradición oral “puede incorporar elementos del lenguaje y sucesos históricos de antigüedad distinta, y ofrece un registro arqueológico del sentir de un pueblo acerca de sus raíces y su identidad cultural, su evolución religiosa, psicológica y social” (p. 433). Ramón Pelinski complementa la primera parte de la definición ofrecida por el *Diccionario*:

En la tradición oral, el narrador de mitos habla como muchos a muchos, y no como una persona a una persona. El discurso hablado y el canto se dirigen a todos; ellos unen el grupo. (...) Donde el libro aísla al lector de la situación vital y promueve una relación estrecha de persona a persona entre el autor y el lector (...), la tradición oral no favorece el individualismo (1959, s. p.). (2000, p. 75)

Lo anterior pone de manifiesto la séptima propiedad característica de la psicodinámica de la oralidad⁷ de Walter Ong (1996): “Para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido (Havelock, 1963, pp. 145-146), identificarse con él” (p. 51).

De acuerdo con las afirmaciones expuestas, se podría decir, entonces, que las manifestaciones de tradición oral son “formas de conocimiento propias de las comunidades campesinas o aborígenes (...), que se caracterizan por ser conocimientos colectivos, comunitarios, (...) conocimientos cuya autoría y cuyos momentos de innovación difícilmente pueden ser documentados (2002, 79)” (Albán & Rosero, 2016, pp. 37-38). Entre estas formas de conocimiento

⁷ Las culturas de tradición oral, según Walter Ong (1996), son “empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas” (p. 51).

colectivo y comunitario (reconocidas y protegidas por el artículo 7° de la Constitución Política de Colombia) que se van configurando y reconfigurando de generación en generación a través de estructuras de transmisión sujetas a los circuitos tradicionales, se destacan las músicas, por ser “un signo distintivo en la construcción identitaria” (Revilla, 2013, p. 12); es decir, las músicas de tradición oral, más que un objeto creado para el disfrute o la contemplación, representan la adscripción de las percepciones, las sensaciones y las sensibilidades de los grupos humanos en torno a los acontecimientos que afectan su cotidianidad; con algunos de estos se van identificando entre ellos o, en su defecto, van ejerciendo la función de límite de diferenciación. A este respecto, desde la mirada de la antropología crítica, Arturo Escobar (2010) expresa:

Las identidades son dialógicas y relacionales; surgen de, pero no pueden ser reducidas a la articulación de la diferencia a través de encuentros con otros; implican el trazo de fronteras, la identificación selectiva de algunos aspectos y de la concomitante exclusión o marginalización de otros (p. 234).

Por su parte, la etnomusicóloga Sara Revilla afirma:

Las prácticas musicales, junto con el gusto y los hábitos de consumo de las mismas, actúan como definidores y generadores de identidad y, por consiguiente, también entrarán a formar parte de los parámetros identitarios que pugnan por afiliarse o diferenciarse respecto al resto (2013, p. 12).

Desde ambas disciplinas, al parecer, se evidencia que las prácticas de tradición oral, y principalmente las músicas, toman distancia del carácter solipsista, autorreferencial y de aparente “identidad líquida”⁸ (Díaz-Polanco, 2015, p. 32) que caracteriza a una considerable proporción de la producción artística académica, entre la cual se encuentran precisamente inmersos los procesos de enseñanza-aprendizaje que, como indica Irene López (2014), “se identifican con

⁸ En primer lugar, existen algunos grupos de cantadoras, principalmente, que han establecido sus propios procesos de negociación con la industria musical. Sin embargo, no serán tratados en este escrito por considerar que exceden los límites y el propósito central del mismo. En segundo lugar, el antropólogo Héctor Díaz-Polanco (2015) hace referencia a la identidad líquida, cuando, en contraposición a Zygmunt Bauman, expresa: “... El mismo Bauman se siente incómodo al utilizar indistintamente el término ‘identidades’ para referirse a procesos tan disímiles, por lo que sugiere llamar identificación al fenómeno que intenta comprender” (p. 32). Así pues, dice Díaz-Polanco (2015): “... identidad e identificación (...) son dos vocablos para procesos distintos (...) las identificaciones en muchos casos son especies de identidades efímeras, líquidas” (p. 32). Puesto en diálogo con el presente escrito, se pretende llamar la atención hacia el aparente proceso de desidentidad y el carácter solipsista y de identificación global en el discurso de las prácticas artísticas llevadas a cabo dentro de la academia.

el quehacer cultural de un ámbito geocultural, la Europa moderna, y los valores que desde allí se han construido: escritura, originalidad, individualismo y autonomía” (p. 18). Esta distancia se hace visiblemente compleja cuando los integrantes de una comunidad de saberes musicales orales deciden constituir una comunidad estudiantil, no sin antes intentar conservar sus valores comunitarios, facilitar el diálogo entre las estructuras de transmisión de la música aprendida de sus ancestros, los conocimientos adquiridos en festivales y los impartidos en la institución, y provocar la reflexión permanente a partir de la efectividad y aplicabilidad de los conocimientos académicos en los contextos de las prácticas tradicionales orales.

Conviene advertir, sin embargo, que con este último se percibe que en los procesos de retroalimentación y devolución a las comunidades por parte de los estudiantes-investigadores que logran “cumplir la meta de obtener su certificación como artistas” se interviene a la comunidad y a sus circuitos tradicionales de transmisión con funciones y recitales en recinto cerrado, casi que reproduciendo inconscientemente el sistema de las artes de corte eurocéntrico; no se interpretan los instrumentos y los repertorios tradicionales asociados a ellos, sino instrumentos académicos, obras del repertorio de distintos periodos de la música occidental, que no corresponden con la realidad social de sus territorios ni con las dinámicas de participación y configuración social del conocimiento artístico ni con la visibilidad demandada por sus referentes autóctonos. Es precisamente desde⁹ la realidad social que las comunidades se inquietan porque los procesos formativos, haciendo especial énfasis en artes y música, contribuyan a la solución de problemáticas en torno a sus sistemas de artes y conforme a sus dinámicas de expresión social, cultural, política, ambiental, ética y estética, que permitan a las prácticas musicales y artísticas transformarse en acción participativa para los actores sociales de los territorios musicales, entendiendo el concepto de territorio como “un espacio fundamental y multidimensional para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades; él una pasado y presente” (Escobar, 2010, p. 164).

Lo descrito en el párrafo anterior no debe ser interpretado como una ingenua postura desconocedora de las ineludibles transformaciones producto de la globalización; más bien, es apropiado considerarlo, siguiendo al antropólogo Héctor Díaz-Polanco (2015), como “el florecimiento de las identidades que resisten la

⁹ Aunque podrían aplicarse otras preposiciones: de, ante, bajo, con, en, hacia, para, por... según la realidad social...

lógica globalizadora...” (pp. 42-43) en tiempos de posconflicto. Aquí conviene detenerse un momento a fin de señalar que es propósito de este escrito aludir no solo a las culturas 100 % originarias o a las 100 % afrocolombianas, sino también a aquellos grupos humanos (y a los imaginarios de los estudiantes-investigadores) que transitan entre ambos y pertenecen a lo que Adolfo Albán Achinte (2014) denomina como lo “epidérmico cromatizado” (p. 54).

Construyendo trayectos de ida y regreso entre comunidad, estudiantes-investigadores y las prácticas populares en contexto

Es prudente advertir que en el presente escrito lo “epidérmico cromatizado” hace referencia a los habitantes de las comunidades o territorios musicales colombianos, en cuyas raíces se vinculan, en mayor proporción, culturas originarias y afrodescendientes que no resulta posible determinar, además de otras culturas en menor proporción y que en términos políticos han sido nombradas como zambos y mestizos. Una considerable cantidad de estas comunidades representan en la actualidad los municipios ribereños del río Magdalena, en cercanías a la Depresión momposina en el centro y sur del departamento de Bolívar, y de la ciénaga de Zapatosa en el departamento del Cesar, además de los ríos Cauca, San Jorge, Sinú y San Juan, por nombrar solo algunos. Son precisamente los jóvenes de dichas comunidades los que pertenecen o han pertenecido a la comunidad estudiantil de la Débora Arango. Hay que mencionar, además, que entre ellos se evidencia una particularidad: en su gran mayoría forman parte de los circuitos tradicionales de transmisión, en los cuales se desempeñan principalmente como ejecutantes de instrumentos membranófonos¹⁰ y aerófonos¹¹ autóctonos de cada subregión; posiblemente es el río, en su arbitrariedad, el que ha configurado su sentido de arte y música, el que ha planificado el imaginario de los estudiantes-instrumentistas y su identidad, tal y como lo describe Arturo Escobar:

Las identidades de los asentamientos ribereños fueron (y continúan siendo en mayor o menos [sic] medida) fuertemente basadas-en-lugar, ancladas en el río o, más generalmente, el “espacio acuático” (Oslender, 1999; Hoffmann,

¹⁰ Son instrumentos (tambores) a los cuales se les golpea la membrana o piel, hecha de algún tipo de mamífero; produce un sonido claro y reconocible.

¹¹ Son instrumentos (por lo general pitos, gaitas y flautas) que producen sonido por vibración del viento.

1999; ver capítulo 2). Ante la pregunta ¿de dónde es usted?, la respuesta más común es referir al río en cuya cuenca se habita (2010, p. 240)

Se podría afirmar que con la técnica sucede algo similar, entendiendo que las redes de aprendizaje de las músicas de tradición oral se encuentran sujetas al marco de instrucción y al contexto rural original; es decir, su enseñanza muchas veces parte de la observación activa de quienes se inician en las manifestaciones a los veteranos y más expertos, como son las cantadoras, los cantadores, los cañamilleros, los gaiteros o los tamboreros, u otra denominación similar, que dependerá de la figura de autoridad que desempeñe en cada circuito. A continuación, y a manera de ejemplo, se presentan las percepciones de dos semilleros y una exestudiante de la institución: Wilmer Amado Benítez, Gustavo Adolfo Peláez y Carolina García¹². Wilmer es procedente del municipio de Andagoya, Chocó, Gustavo vive actualmente en San Antonio de Prado y Carolina es oriunda del Atlántico. Con ellos, en el espacio de diálogo y reflexión de los semilleros de Músicas Tradicionales y Etnomusica, se abordó, entre otros, el tema de la técnica. Estas descripciones representan la forma como los semilleros construyen dinámicas de investigación-acción pedagógica a través de la hermenéutica de la conversación oral en el aula (Restrepo, 1996, p. 128).

Wilmer es estudiante de sexto semestre de la “Tecnología en gestión y ejecución instrumental para las prácticas musicales”. Con referencia al concepto de técnica y cómo la aprendió, Wilmer dice:

Aprendí la técnica, pero no mediante clases ni enseñanzas ni nada, simplemente, eh... haciendo parte, pues, de chirimías que se hacen en el pueblo y uno al estar metido en ese ambiente, uno aprende sin necesidad de que alguien le esté diciendo cómo hacerlo, sino solamente viendo, y uno inicia ese conocimiento, en cuanto a la ejecución de x instrumento y teniendo en cuenta que Andagoya hace parte de la zona del San Juan y lo atraviesan dos ríos: el río San Juan y el río Condoto, ¿ya?, por la mitad; de hecho, Andagoya tiene dos partes: la primera parte le dicen Andagoya y a la segunda parte le dicen Andagoyita, entonces de ahí parte el río Condoto y el río San Juan, que es el río que llega al mar, pasa al lado de Andagoya y en la forma de aprender realmente sí, sí, sí es muy importante (Entrevista a Wilmer Benítez, 17 de abril de 2017).

¹² La estudiante y semillera Carolina García fue interlocutora en las entrevistas que realizó el Semillero de Músicas Tradicionales con el docente Jhon Fredy Ramos. Este equipo dejó un valioso documento llamado “Percepción sobre interculturalidad y aprendizajes: las músicas tradicionales”.

Gustavo Adolfo Peláez, estudiante de quinto semestre de la “Tecnología en gestión y ejecución instrumental para las prácticas musicales”, es requintista en diferentes agrupaciones de música popular del departamento y manifiesta:

Bueno, eh, la técnica, en cuestiones de lo que tiene que ver con la música de serenata, con lo que yo toco, eh, básicamente se trata de simplemente sentir el instrumento, la técnica que utilizamos los requintistas, que se puede decir, entre comillas, como el lenguaje popular de los músicos “a dedos”, es sentir el contacto, tener la apreciación con el instrumento (...). La técnica la aprendí, pues, gracias a mi tío Gabriel Jaime Taborda, que lo heredó de mis abuelos; también de pronto por contactos que tuvo con músicos populares en el pueblo, en el pueblo de Nariño, Antioquia, que es un pueblo que queda a cinco horas de Medellín, (...) queda entre Sonsón y Argelia; y sabiendo que allá no teníamos la posibilidad de equipos y tecnología, las fiestas y las parrandas las hacían los mismos músicos del pueblo, ahí mi tío aprendió interactuando con otros músicos; entonces, toda esta influencia que mi tío adquirió me la heredó a mí. Lo que aprendí de él fue básicamente en contacto visual, (...) de sentarme en las tardes a tocar con él, sentarme como a ver cómo tocaba él; él trabajó mucho tiempo en el Parque de Berrío, ah. Y también se la debo al maestro José Gabriel Rivas, quien, a pesar de que es un maestro, también es un requintista y a pesar de que él toca con pajuela¹³, siempre me insistió desde el principio que empecé a enamorarme del requinto (...) que no cometiera lo mismo que él hizo, porque él me dice que ahora quisiera tener la técnica de hacer trémolo con los dedos, como es, autóctono (...); yo busco es también eso, como que no se pierda ese sentir, esa simbología autóctona que hay con el instrumento (Entrevista a Gustavo Peláez, 7 de abril de 2017).

En el texto “Percepción sobre interculturalidad y aprendizajes”, Carolina García (2015) dice:

Conocí al Lobo, él es de esos señores así campesinos, vive en el Palmar, y pues así la tradición viva, apenas saliendo de ir a mirar el ganado, a machetiar, y después a ponerse a tocar la gaita; él me explicó, por ejemplo, que el sentido de eso no es tanto el virtuosismo, sino también ese encuentro con el canto de las ranas (...) el canto del pajarito, entonces eso lo llevan a la gaita y eso me pareció muy bonito ... (pp. 8-9).

¹³ Pajueta o plectro.

En relación con las percepciones de los estudiantes-investigadores, que en este caso surgieron a partir de su forma de comprender el concepto de la técnica, se puede inferir que existen unos conocimientos previos yuxtapuestos a los académicos, altamente valorados y resignificados por su contexto, que, gracias a la investigación-acción pedagógica¹⁴ (Restrepo, 2009, p. 106), a la observación etnográfica¹⁵ en el aula (Restrepo, 1996, p. 127) y a las constantes búsquedas en las sesiones de los semilleros de investigación en Músicas Tradicionales y Etnomusica, permiten su emergencia, su visibilidad, el análisis, el reconocimiento, la validación y su diálogo horizontal con los conocimientos y las metodologías aplicadas, principalmente, por los docentes de las unidades de formación¹⁶ instrumental y con lo dispuesto en la malla curricular, con el fin de reflexionar sobre algunas precisiones del Dr. Bernardo Restrepo, quien argumenta:

... el maestro entra a las aulas como a un laboratorio con el currículo como hipótesis; el currículo no es algo que hay que ir a repetir tal cual, se lo dice uno al Ministerio, o al que sea, o a uno mismo, sino que es una hipótesis, que uno va a ver qué tanto de eso puede trabajar con los estudiantes, y los estudiantes, cuando plantean interrogantes y demás, pueden estar haciendo variar al profesor, su plan de aula y su plan de toda la materia (Restrepo, 2014, min. 30:39).

Adicionalmente, el Acuerdo 181 de 2014, por medio del cual se definió y reglamentó institucionalmente el Sipac, en su artículo 13, referido a los semilleros de investigación, suscita este tipo de reflexiones al “... fomentar el espíritu investigativo en los estudiantes [en un] espacio para ejercer la libertad y la crítica académica, la creatividad y la innovación” (p. 8). A su vez, el artículo 2

¹⁴ El Dr. Bernardo Restrepo (2009) define así la I-A-pedagógica: “Bajo este modelo, el docente reflexiona críticamente sobre un segmento de su práctica en la acción misma de ella, con miras a analizarla a profundidad, para descubrir su estructura y funcionamiento y, con base en los resultados, transformarla positivamente, de manera que sus destinatarios, los estudiantes, logren niveles superiores de aprendizaje” (p. 106).

¹⁵ A este respecto, el Dr. Restrepo expresa: “(...) Elsy Rockwell, quien ha profundizado en la aplicación de la etnografía al estudio de la educación, sostiene que la tarea básica de la etnografía es ‘la de documentar lo no documentado’, pero con metodología no tradicional” (1996, p. 127). Asimismo: “... La etnografía se propuso observar la interacción social en situaciones naturales, llegar a fenómenos no documentados, encontrar significado al lenguaje de los sujetos, penetrar en situaciones particulares de la vida cotidiana, como los barrios, las esquinas, los manicomios, las cárceles, los juzgados, las clínicas, los mercados y, por supuesto, las escuelas, enfocando el estudio de los procesos sociales que en ellas se viven como ‘la producción y reproducción, el intercambio y la negociación, la destrucción y la lucha y los procesos de socialización propios de la educación’ (Rockwell, ibidem)” (Restrepo, 1996, p. 128).

¹⁶ Equivalente a decir subárea.

facilita el diálogo de saberes y consolida los espacios de participación legítimos entre comunidad y academia, por cuanto “orienta la actividad investigativa Institucional hacia el fortalecimiento de la identidad de las prácticas artísticas en su contexto más amplio (económico, social, cultural, estético, político, entre otros)” (p. 2); los literales a y b del artículo 3 rezan:

Fortalecen la búsqueda del desarrollo integral del individuo (...) garantizando los derechos culturales (...) y las necesidades del contexto social, además de considerar el conocimiento [se viene reflexionando no solo a partir del conocimiento académico, sino sobre la importancia de integrar otras formas de conocimiento, en este caso, de la tradición oral] como un sistema de saberes activos, colectivos y contextuales que deben ser transferidos a la comunidad para su desarrollo y bienestar (Acuerdo 181, 2014, pp. 2-3).

Así pues, se podría afirmar que tanto para el Sipac como para el modelo de investigación-acción pedagógica en el aula que se viene desarrollando y potenciando con los semilleros de investigación en Músicas Tradicionales y Etnomúsica, y para las unidades de formación como Historia de las Músicas Tradicionales, los estudiantes-investigadores son actores políticos de transformación y de construcción en pro de la comunidad, teniendo como principio la divulgación de las formas de conocimiento propias de la oralidad y su diálogo con las prácticas académicas. Esta figura del estudiante-investigador como actor político que representa los intereses del grupo y reconoce las necesidades de su comunidad contribuirá a minimizar las afectaciones que traen consigo los procesos de desidentidad exponencial y la pérdida de la capacidad de convocatoria de la misma, generando episodios de violencia alrededor de lo que Bourdieu (2011) denomina como dominación suave y refinada (p. 75) y orientando las prácticas artísticas por trayectos de ida y regreso entre comunidad-academia y viceversa, en detrimento de las epistemologías que desconocen la multiplicidad de aportes de los saberes populares y su importancia en las prácticas artísticas para el posconflicto; esto, entre otras, lo hizo visible la Revista Conmemora¹⁷ (2016), del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), en su cuarta edición: “Hay un daño irreparable que no existe [en] ninguna reparación que le han hecho al campesino y es quitarle sus raíces histórico culturales” (Becerra, Salamanca, Ospina & Rincón, 2016, p. 44). En el

¹⁷ Ejemplares de esta revista circularon durante la conferencia “Los derechos humanos: enfoques críticos y luchas sociales”, que se llevó a cabo el día 26 de septiembre de 2016 en la Universidad de Antioquia. Esta Conferencia fue dictada por el Dr. David Sánchez Rubio, de la Universidad de Sevilla, y la organización del evento corrió por cuenta de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

mismo sentido habló el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1986): “En la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo para obtener y crear conocimientos científicos” (p. 33).

Investigación-acción pedagógica, observación etnográfica en el aula y Etnografía musical

Si bien es preciso consolidar el papel de la investigación-acción pedagógica y de la observación etnográfica en el aula mediante la revisión crítica de las epistemologías y metodologías dominantes en la enseñanza de las prácticas artísticas, también se debe insistir en la importancia que podría representar la complementación de los modelos expuestos a través de la apropiación metodológica de la etnografía musical¹⁸ (Pelinski, 2000, p. 289). Esta iniciativa, proveniente de la etnomusicología, incorpora el análisis de la configuración social del conocimiento artístico, que plantea desafíos de orden metodológico para los procesos de investigación musical o investigación-creación en artes con orientación musical, por cuanto inquieta a la institución, a los docentes y a los estudiantes-investigadores por la realización del trabajo de campo y puesta en clave de educación, y por ampliar los límites del aula de clase hasta los circuitos tradicionales de transmisión y las prácticas orales in situ.

Esta experiencia directa, su análisis y la sistematización de la misma interpelarán los diseños de construcción y apropiación social del conocimiento, demandando la emergencia de lecturas contemporáneas críticas que contemplan espacios de participación social para el desarrollo genuino del diálogo intercultural entre las comunidades, los estudiantes-investigadores y la

¹⁸ Ramón Pelinski define así la etnografía musical: “La nueva etnografía musical se funda en reflexiones críticas que tienen por objeto tanto la experiencia directa del trabajo de campo como su representación interpretativa en la forma de textos” (2000, p. 289). Cabe aclarar que, en primer lugar, Pelinski en su texto no define una ruta metodológica o sus fases para la realización del trabajo de campo; en segundo lugar, no propone la etnografía musical como alternativa pedagógica dentro del aula de clases. No obstante, el autor del presente artículo, como docente-investigador de músicas de tradición oral, apropia el concepto de etnografía musical propuesto por Pelinski, reconociendo las posibles confluencias que pueden existir entre la investigación-acción pedagógica, la observación etnográfica y la misma, siendo todas las anteriores formas de investigación social; se destaca que la etnografía musical comporta características que permiten un acercamiento concreto al análisis musical multidimensional para el desarrollo de procesos de conocimiento de los estudiantes-investigadores con los referentes autóctonos y el contacto directo con otras formas de conocimiento musical.

academia para la investigación recíproca y la comprensión de problemáticas de los territorios sobre las prácticas artísticas y las implicaciones sociales que tienen en la actualidad, como es el caso de la deserción universitaria de dichos actores sociales¹⁹. Por consiguiente, a las iniciativas y a los procesos de investigación en música e investigación-creación en artes llevados a cabo en el aula les corresponderá considerar, evaluar, diseñar, proyectar, entretener y visibilizar dichas problemáticas comunitarias, permitiendo así la intervención activa y la solución de conflictos a los grupos humanos que perciben en la formación académica una oportunidad de resignificación diacrónica y el fortalecimiento de la matriz glocal²⁰ de apropiación sincrónica que caracteriza a sus prácticas.

De la misma forma, involucra a los estudiantes-investigadores de otros territorios musicales como líderes en procesos formativos e investigativos tal y como indica el *Modelo pedagógico institucional de desarrollo por competencias*, lo que da la posibilidad de compartir sus formas de arte y música. Consecuentemente, siguiendo los artículos 5 (sobre los objetivos) y 17 (sobre el Comité de Publicaciones del Sipac), se podrán formular iniciativas que conciban

¹⁹ Basado en un estudio realizado por el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) del año 2015, la gráfica que aparece en el enlace presentado indica una deserción nacional del 32,6 % en el nivel técnico profesional. Asimismo, según el informe anual ofrecido por las dependencias Bienestar Institucional y Direccionamiento y Planificación Institucional de la Débora Arango para 2016, el nivel de deserción alcanzó el 28 %. Si bien ha sido significativamente más bajo, es necesario iniciar acciones de mejora para que estos índices de deserción sigan disminuyendo. En este sentido, llama la atención un artículo del Dr. Adolfo Albán Achinte sobre las estadísticas de accesibilidad para los grupos étnicos a la educación superior, las cuales, aduce el autor, "muestran un panorama sombrío, así: de cada 1.000 jóvenes indígenas, 72 acceden a instituciones de formación superior. De los 82 pueblos indígenas existentes en el país, acceden a la educación superior miembros de 12 pueblos, y en cuanto a la formación se evidencia que las artes ocupan el último lugar de preferencia del estudiantado que ingresa; de esta forma se tiene que la concentración de los estudiantes indígenas por áreas de conocimiento es de un 23 % en el campo de la educación, un 1,9 % en agronomía, veterinaria y áreas afines. El nivel más bajo de participación es en bellas artes con un 0,3 %. En cuanto a la población afrocolombiana en las facultades y escuelas de bellas artes aún es muy precario" (2014, p. 63). Para finalizar, se hace necesario establecer qué tipo de relaciones y paralelos podrían existir entre el informe del SPADIES, la Débora Arango y las estadísticas del Dr. Adolfo Albán, pues ello permitirá el diseño y la consolidación de una malla curricular flexible y con contenidos acordes con la realidad social de los estudiantes, y acertado con las necesidades de las comunidades. Este diseño dependerá de un diagnóstico del nivel de deserción o permanencia y finalización de estudios de los estudiantes-investigadores de comunidades que divulgan manifestaciones de tradición oral dentro de la Débora Arango. Para ver el gráfico del SPADIES, siga el enlace: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-357549.html>.

²⁰ Arturo Escobar (2005) denomina como glocalidad los procesos que son primero locales en relación con los globales, así: "El mundo no es solo global, sino que también continúa siendo local (...) Glocalidad significa que todo es local y global, con certeza, pero no global y local en el mismo sentido" (p. 140).

la divulgación y difusión de sus prácticas en contexto y la redacción de artículos de investigación con la debida asesoría de los docentes investigadores.

Para finalizar, y también como un desafío propuesto por la etnografía musical, emerge la factibilidad de considerar la inclusión de axiomas antropológico-éticos (Dussel, 2014) inmanentes a las manifestaciones de tradición oral y al corpus epistemológico de la investigación musical o de la investigación-creación en artes con orientación musical de la Débora Arango. Entre estos axiomas, se podrían nombrar los siguientes: el devenir de las estructuras de transmisión de la música, la corporalidad²¹, la dinámica causal y relacional de los múltiples relatos de origen de las prácticas artísticas, las significaciones estéticas, la intersubjetividad sonora y los discursos de apropiación identitaria. Así, la investigación musical y la investigación-creación en artes con orientación musical que transitan entre el aula de clases y los circuitos tradicionales de transmisión no solo inquietarán a los estudiantes-investigadores hacia la aparente potencialidad que tienen las músicas de tradición oral, en cuanto "insumo" para la reelaboración de productos académicos o comerciales, o a la concepción de música y arte como objetos para "ganar premios y becas", o desde la susceptibilidad de convertirse en abstracciones, sino, también, hacia la consideración y el análisis crítico de cada uno de los axiomas expuestos y su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, y siguiendo el planteamiento de la construcción de trayectos de ida y regreso, se hace necesario - en los trayectos de ida (academia-comunidades) -, que los estudiantes-investigadores y los referentes musicales de otros territorios e imaginarios, puedan intervenir espacios académicos con las figuras potenciales de corredores de etnopromoción cultural o de archivos vivos, por mencionar algunos, como lo admite Restrepo (1996): "La acción participativa de los sujetos de la investigación se considera como una praxis en la que teoría y práctica se unen en la acción política para cambiar estructuralmente la sociedad" (p. 122). En segundo lugar, o en los trayectos de regreso (comunidades - academia) se hace necesario brindarle a los estudiantes artistas, cuya experiencia musical ha estado anclada al sistema de las artes de la ciudad, otras comprensiones en que el arte y música son hechos sociales que narran las dinámicas multidimensionales de los territorios.

²¹ Pelinski considera a la corporalidad como el primer momento de la experiencia musical, toda vez que es no logocéntrica y no discursiva (2000, p. 173).

Conclusión(es) o epílogo

Las manifestaciones de tradición oral y principalmente las músicas son producto de formas de conocimiento relacional, que ponen en evidencia la necesidad de ser analizadas en su contexto y desde el replanteamiento de un *continuum* dialógico, epistemológico y metodológico con los conocimientos disciplinares impartidos en la academia.

La investigación antropológica de las músicas orales permite a los estudiantes-investigadores de otros territorios musicales que integran la comunidad académica de la institución indagar y reflexionar a partir de sus propias manifestaciones y levantar las cartografías de sus procesos de negociación, anclados de forma dinámica en el principio de glocalidad.

La Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, a través de la Oficina de Investigación, ha impulsado la iniciativa de la movilidad estudiantil y docente como mecanismo de participación para la realización de trabajos de campo etnográfico-musicales y de experiencias directas con los circuitos de transmisión y sus referentes autóctonos.

La docencia y la investigación en el aula de clases, contempladas desde la etnografía musical, deben ser consideradas como dos hilos conductores que se entretrejen en un solo lienzo denominado las prácticas artísticas.

La Débora Arango reconoce la importancia de consolidar procesos que permitan evaluar las condiciones de posibilidad de la generación de espacios de interculturalidad, mediante el diseño de estrategias para establecer los criterios de admisión de la institución y la flexibilidad curricular. Es por ello que en los comités curriculares son frecuentemente analizados los temas que involucran asuntos en materia de identidad, tradición oral, posibles formas de violencia suave y refinada, y territorio de los estudiantes y de las prácticas artísticas.

Referencias

Albán, A. (2014). Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. En Z. Palermo, *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 53-73). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Albán, A. & Rosero, J. A. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, (45), 27-41. Recuperado de http://nomadas.ucenral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_45/45-2AR-Colonialidad-de-la-naturaleza.pdf.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la República de Colombia. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>.

Barfield, T. (2000). *Diccionario de antropología*. Ciudad de México: Ediciones Siglo XXI.

Becerra, C. A., Salamanca, D. P., Ospina, B. & Rincón, J. J. (2016). ¡No solo fue la lucha por la tierra! *Revista Conmemora*, 4, 42-45.

Blacking, J. (2006). ¿Hay música en el hombre? Madrid: Alianza Editorial S. A.

Bourdieu, P. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.

Guzmán, I. & García, L. (2008). Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia (Colombia). En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 223-232). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>.

Ciro, B. (2017). Entrevista a Wilmer Amado Benítez, estudiante de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, Envigado-Colombia. [Grabación de audio].

Ciro, B. (2017). Entrevista a Gustavo Adolfo Peláez, estudiante de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, Envigado-Colombia. [Grabación de audio].

Ciro, B. (2015). Entrevista a Sara Revilla, etnomusicóloga, Barcelona-España. [Grabación de audio].

Consejo Directivo de Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango. (2014). Acuerdo 181, por medio del cual se crea y reglamenta un nuevo Sistema de Investigación para la Prácticas Artísticas en Contexto (Sipac) para la Escuela Superior Tecnológica de Arte Débora Arango. Recuperado de <http://deboraarango.edu.co/web/sipac>.

Díaz-Polanco, H. (2015). *El Jardín de las identidades: la comunidad y el poder*. Ciudad de México: Grupo Editor Orfila Valentini S. A.

Dussel, E. (23, febrero, 2014). Cátedra de pensamiento crítico. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aAPmri7Hlpc>

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia*. Bogotá: Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia*. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Territorios.pdf>.

Fals Borda, O. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

Ramos, J. F., Herrera, S., Hincapié, B. A., Peláez, G. A. & Benítez, W. A. (2015). [Entrevista a Carolina García, estudiante de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, Envigado-Colombia]. *Percepción sobre interculturalidad y aprendizajes: las músicas tradicionales* (manuscrito no publicado).

López, I. (2014). Una genealogía alternativa para pensar la expresión musical en A. Latina. En Z. Palermo, *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 17-36). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Martí, J. (2000). *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva Editorial.

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología: quince fragmentos y un tango*. Madrid: Editorial Akal S. A.

Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. Recuperado de https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=Investigaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n+Bernardo+Restrepo+G%C3%B3mez+pdf.

Restrepo, B. (26, junio, 2014). *Investigación-Acción-Educación- Pedagogía*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5U6jaYRMkIU>.

Restrepo, B. (2009). *Investigación de aula: formas y actores*. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9835/9034>.

Revilla, S. (2013). *Música y relaciones interétnicas. El fenómeno sonoro como herramienta de demarcación identitaria en un contexto postsocialista*. *Revista Periferia*, 18(2), 200-228.

Sans, J. F. (2001). *Oralidad y escritura en el texto musical*. *Akados*, 3(1), 89-114. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305568092_Oralidad_y_escritura_en_el_texto_musical.

Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior . (2015). *Estadísticas 2015*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-357549.html>.

Con-secuencias. El arte como posibilidad de transformación resiliente del sujeto contemporáneo

Alejandro Ruiz Arroyave

Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango.
alejorui99@gmail.com

Yoni Alexander Osorio

Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango.
hijosdek@hotmail.com, yonioso@gmail.com

El arte es un espacio en el que los seres humanos pueden expresar su realidad y transformarla en episodios quizá más significativos para su forma de habitar el mundo. Es un esfuerzo del sujeto contemporáneo por resignificar su realidad, de ahí que sea un ejercicio de resiliencia, que ayuda a dar sentido a una existencia traumática. De allí nace la propuesta de un documental llamado *Con-secuencias*, en el que se muestra la historia de cuatro sujetos de diferente género y edad, quienes, a través del arte y la resiliencia, lograron cambiar una realidad violenta que transgredió la cotidianidad de su existencia.

Epifanía de un sueño: a manera de introducción

“La sensación es estar presente, el discernimiento es estar adiestrado, mientras que el miramiento es estar ubicado”.

Katya Mandoki

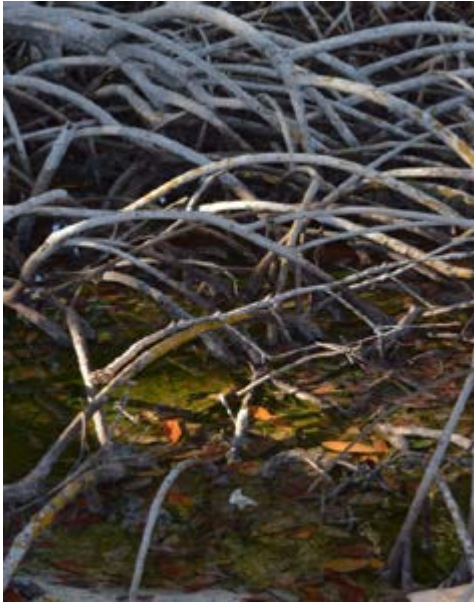


Imagen 1. Entramado. Alejandro Ruiz. Colección personal.

La Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango del municipio de Envigado ha desarrollado en los últimos siete años un ejercicio de articulación de saberes, competencias y prácticas interdisciplinarias, que vincula todas sus áreas artísticas en un PPI (proyecto pedagógico integrador), puesta en escena temática, fundamentada en las prácticas musicales y que cuenta con el apoyo creativo del personal de teatro y artes plásticas.

Para el 2015 hubo un cambio: se hicieron a un lado los musicales para darles cabida a propuestas más integradoras y diversificadas. Para ello se realizó un proceso de indagación y exploración académica con maestros y alumnos, en el cual se abordaron, además de posibilidades de montaje, temas y problemáticas que llevaran a construcciones estéticas con lectura de contextos, lo que permitiría aportar, a su vez, a la construcción de narrativas artísticas de acuerdo con los temas propios de la contemporaneidad. La escuela convocó a todos sus estudiantes a proponer qué tipo de trabajo se podría llevar a cabo y en qué temáticas se podría sustentar una creación colectiva, renovadora y de alta calidad artística bajo las intenciones del proyecto institucional.

Fue elegida, entonces, la propuesta *Con-secuencias*, un trabajo que pone de manifiesto la preocupación por la estética de lo cotidiano como reflejo de todo lo que pasa en el interior de los sujetos contemporáneos y por qué su

cuerpo, espacio y prácticas antropológicas son consecuencia de ello. Con el ánimo de dar fundamentación académica a esta hipótesis, se convocó a dos profesores con experiencia en investigación para que construyeran un texto de carácter argumentativo como soporte al planteamiento inicial; este texto, además, fue el documento base para la labor creativa de las áreas que participarán en el proyecto.

Con base en este texto se elaboró un cuento con el que las diferentes áreas y unidades de formación pudieran explorar posibles puestas en escena del tema escogido. En medio de esta exploración se encontró que la resiliencia era un elemento común a las discusiones; es decir, se encontró que el arte termina por ser una consecuencia resiliente en los sujetos contemporáneos, que aquellos que se aprestan para el ejercicio artístico pueden transformar su realidad, bastante tormentosa en la mayoría de los casos.

Es así como en 2016 se logró establecer definitivamente *Con-secuencias* como un documental. A este proyecto audiovisual se vincularon las demás áreas para la construcción argumental, la sonorización, el manejo técnico de cámaras y sonido, la producción y la dirección de arte.

Este proyecto se materializó en 2017; además del documental, dejó unos subproductos audiovisuales y sonoros y material académico, como el texto que se presenta a continuación, en el que se resume toda la construcción teórica con la que se sustenta que el arte es una posibilidad de transformación resiliente en el sujeto contemporáneo. Es el fruto de la labor investigativa, que desde un rastreo riguroso de autores y teorías estéticas, sociológicas y filosóficas argumenta la idea del mundo ante los ojos como el reflejo de las subjetividades humanas, fundamentales en la construcción y comprensión de una realidad que puede ser transformada a su favor desde experiencias como el arte.

Inicialmente, el texto propone como punto de partida tres nociones de sujeto, importantes para comprender lo que se entiende por sujeto contemporáneo y su realidad subjetiva, expresada en la narración corporal, espacial y prosaica; estas nociones se construyen desde tres autores: Descartes, Kant y Lacan, debido a que sus propuestas son pilares para comprender los fenómenos humanos en cada una de sus épocas.

Posteriormente presenta los elementos más relevantes de esa construcción de sujeto a través de la historia para demostrar que toda construcción espacial, corporal y cultural sirve para llenar una falta y elaborar una realidad que

ya no viene de lo divino; en suma, es el reflejo de todos los conflictos internos del ser por reconocer lo que es y lo que desea; planteamientos de la prosaica y de la estética contemporánea que ponen en el escenario de lo estético ya no solo el arte, sino también el cuerpo y el espacio, como consecuencia de las construcciones individuales y colectivas sobre nociones como el amor, la guerra, el futuro, la justicia y la amistad. Estas construcciones son manifestaciones resilientes.

Por otro lado, aclara qué es y cómo actúa en los cambios del sujeto en su representación de mundo y construcción de realidad, para, al final, mostrar someramente el contenido del documental y un esbozo de los personajes que lo protagonizaron, como fiel reflejo de la teoría del arte como posibilidad de transformación resiliente.

El concepto de sujeto contemporáneo: tres nociones de sujeto en Occidente

El cuerpo es el vehículo con el que los seres humanos se mueven en el mundo y se relacionan con él; sin embargo, fue solo la adquisición del lenguaje la que hizo tomar conciencia de aquel y de su relación con el mundo, desde lo material e inmaterial. Se engendra la pregunta por aquello que movilizaba a esa parte inmaterial a transformar lo material: ¿qué es lo que hace que se ritualice el cuerpo y este a su vez transforme el espacio como reflejo de lo que piensa?

Para el mundo antiguo, la respuesta era la razón; según los filósofos de la Grecia clásica, esta era el motor de las acciones humanas y la que permitía que el mundo se construyera políticamente. Posteriormente, con la aparición del cristianismo, ese impulso vital se encontró en el amor y la búsqueda de Dios en sí mismo; las leyes que el sujeto construye (parte inmaterial del hombre, sujeta a ser nombrada para existir) son el camino hacia el conocimiento del mundo, por lo que la razón solo es una cualidad de la perfección de Dios, necesaria para conocerlo a él y crear un mundo adecuado para su glorificación.



Imagen 2. Celina. Yoni Osorio. Colección personal.

Con la llegada de la Ilustración nacen propuestas sobre el sujeto que se desligan del impulso exclusivo de la razón y el amor al conocimiento de Dios: las posturas cartesianas y sus posteriores detractores, Kant y la construcción del sujeto trascendental, que daría pie al existencialismo, y la aparición del mundo psicológico con el sujeto lacaniano. Estas tres posiciones son las que dan origen a la concepción de sujeto en la contemporaneidad.

En el sujeto cartesiano, las maneras como el hombre construye y transforma el mundo son el fruto de su propia conciencia; el sujeto es consciente de sí por su acto de pensar, ese acto racional que hace consciente su *res extensa*, o sea, el cuerpo; lo que moviliza su transformación es la racionalización de los actos por la experiencia vital que se tiene en el mundo, y no por la iluminación divina. El mundo sensible le da experiencias al cuerpo del hombre, las cuales son racionalizadas, puestas en la memoria y pensadas luego en contextos específicos, todo lo cual le genera unas formas de organizarse política y corporalmente; la carencia de esta organización, entonces, es la carencia de experiencias en el mundo y le impide tener conciencia de sí.

El sujeto debe constantemente preguntarse sobre sí mismo y sobre el mundo que habita, someterse a experiencias día a día para comprender su lugar, conocerlo y entender las posibilidades de producir realidad; esa es la ruptura de la Modernidad, la que propone Descartes en *El discurso del método* y en *Meditaciones metafísicas*, donde aparece el encuentro entre racionalismo y

empirismo como dos líneas del conocimiento de sí: el primero como actividad metafísica y el segundo por la experiencia del mundo; en ambos casos la parte inmaterial del hombre, el sujeto es cognoscente y su resultado es la transformación de las prácticas sobre el cuerpo y el espacio en la política.

Para Kant, a diferencia de Descartes, el sujeto no es algo dado, no está definido solo como la parte inmaterial del hombre, el sujeto es algo que puede ser cuestionado y determinado por la razón y la experiencia; por eso, para encontrar su lugar hay que apelar a su capacidad de juzgar, de tal suerte que el sujeto mismo se defina en el mundo y pueda trascender, y no sea solo un habitante de una materia biológica; para ello propone cuatro preguntas: ¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me puedo esperar?, ¿qué es el hombre? La primera pregunta la responde la metafísica, la segunda la moral, la tercera la religión y la cuarta la antropología; en consecuencia, el sujeto, aquello que transforma y afecta la materia del mundo y el cuerpo, es un yo pensante que habrá de atreverse a ejercer ese acto suyo haciendo uso público de su libertad, lo que reclama, a su vez, emanciparse de toda suerte de tutela.

De este modo, el sujeto deberá convertirse en protagonista de su historia, de esa fenomenología que hace de él una realidad única, fuera de la cual solo queda el misterio, para lo que construye una realidad con relación a su experiencia interna; en términos del mismo Kant, el sujeto “tiene, pues, realidad subjetiva con respecto a la experiencia interna, es decir, poseo realmente la representación del tiempo y la de mis determinaciones en él” (Kant, 2002, p. 79). Todo aquello que construye el hombre es el resultado de la conciencia empírica, fruto de su experiencia interna con el mundo. En efecto, la conciencia empírica que acompaña representaciones diversas es en sí misma dispersa y carece de relación con la identidad del sujeto. Por consiguiente, tal relación no se produce por el simple hecho de que cada representación mía vaya acompañada de conciencia, sino que hace falta que yo “una” una representación a otra y que sea consciente de la síntesis de las mismas (Kant, 2002, p. 155).

La profesora Lucy Carrillo (2002) anota que ese sujeto kantiano produce su propia realidad porque desde la experiencia interna y empírica reconoce sus dimensiones estéticas, políticas y morales:

El mundo, en su continuidad cambiante, se mueve siempre para nosotros en la línea fronteriza entre ser y no ser. Llenamos el mundo de imágenes, símbolos, nombres, para animarlo a nuestro alrededor y hacer de él un paisaje

familiar, reconocible y, ante todo, entrañable... Nuestro mundo es mundo para nosotros y por nosotros (2002, p. 148).

Por su parte, en el sujeto lacaniano, los planteamientos cartesianos que dieron origen a la Modernidad y posteriormente la posición kantiana sobre el sujeto trascendental que nombra y reorganiza al mundo son el campo fértil para que la lingüística y la psicología ofrezcan un concepto de sujeto que aún determina nuestras prácticas sociales y culturales occidentales: el hombre es fruto de su experiencia vital y solo se hace visible en la medida que puede nombrar el mundo que lo rodea, fenómeno que solo ocurre cuando tiene el impulso, el cual solo nace en relación con el otro, con la falta que emerge en esa relación.

Serán los planteamientos de Freud los que sirvan para que Lacan plantee una teoría desde el psicoanálisis sobre la subjetividad humana, construida desde el lenguaje en la relación simbólica con el otro, teniendo como cimiento la identificación sexual que cada uno construye en el recorrido de los primeros años. Esa identificación se inicia cuando la biología da el primer estímulo al dotar de pene al macho y poner en lugar de falta a la hembra; con este determinante físico comienza un camino desde el mundo de los referentes simbólicos, donde importa más la noción de falo simbólico que la de pene real: “En la teoría lacaniana el falo es tanto ausencia como presencia. La diferencia simbólica de los sexos se va a instaurar en función de que el falo esté o no” (Colorado, Arango & Fernández, 1998, p. 52).

La niña reconoce que no tiene falo y sufre una angustia de ausencia, por lo que se refugia en su madre y se identifica, por cuanto ella le demuestra que no lo necesita, pues tiene todas las herramientas para hacerse a uno cuando conquista un hombre; en ese momento se instaura el deseo, lo que se llama nombre de la madre o principio de deseo; pero inmediatamente se convierte en la competencia de la madre por el amor del padre, quien debe hacerle saber que si quiere un falo, debe buscarlo por fuera del vínculo familiar, con lo que pone un principio de realidad y la inserta en la norma, lo que se conoce como nombre del padre.

En el caso del niño, la presencia de falo le hace sufrir una angustia de castración, pues reconoce que ellas no lo tienen y, por eso, él podría no tenerlo tampoco; busca la forma de no perderlo y es cuando reconoce que su madre es la que le protege el falo a su padre, así que se enfrenta a él por el amor de la madre; el padre debe nuevamente poner un principio de realidad e invitarlo

a buscar una mujer por fuera de ese vínculo. En ese juego de identificaciones desde el falo, los seres humanos construyen referentes de deseo y de norma, de goce y equilibrio; por esto toda acción, toda relación, no es más que el ejercicio de llenar el vacío que le muestra el otro, un vacío de deseo o de norma: “Los seres humanos están organizados en su psiquismo por el juego de los significantes. Por hablar, el significante causa en el ser humano la desviación de la necesidad. La necesidad al estar articulada a la palabra se convierte en demanda” (Colorado, Arango & Fernández, 1998, p. 54).

Lacan comprende, pues, que al nacer, el sujeto es llamado por la biología, pero no determinado por ella; esto es construcción del lenguaje en relación con el otro, sobre todo desde el significante que se le da a la falta o posesión del falo que enseña esa relación; en Lacan, el quehacer del hombre y de la mujer debe aprenderse del Otro, del significante; lo que pasa en la elección de la sexualidad, en la forma en la que se decora y ritualice el cuerpo, en la disposición de los espacios es determinado por esa elección simbólica, que marca asuntos de deseo, norma, amistad, amor, fraternidad etc.; por esto lo que determina que esté de uno u otro lado es el lenguaje (Colorado, Arango & Fernández, 1998).

En esta noción, el sujeto es responsable de construir su mundo por una falta, un reconocimiento de falta en ser, instaurada en su inconsciente; todo lo que hace lo hace bajo un impulso que desconoce, pero que lo mueve a construir una idea de sí. Para entenderlo, la teoría lacaniana opera con tres registros: lo imaginario, lo simbólico y lo real, en otras palabras, el mundo de las ideas, el de las representaciones y el del cuerpo; por consiguiente, lo importante es el reconocimiento de las relaciones que sostiene ese sujeto simbólico con lo imaginario y lo real.

Sin embargo, en la actualidad autores como Ricoeur y los maestros de la sospecha (Foucault, Deleuze, Guattari, Lipovetsky y Bauman) hablan de la muerte del sujeto, idea a la que le atribuyen la crisis de la humanidad, pues la búsqueda de sistemas que permitan entender el mundo ha obligado a que los sujetos se acomoden a expensas de lo que realmente son. Estos autores pretenden indagar la singularidad de los seres, pero no por la encuadernación de comportamientos; en sus teorías, el hombre es parte de un sistema, una ficha, no quien construye las fichas; el hombre, no el sujeto, pasa de condicionar a ser condicionado: el mundo ahora no es determinado por él, lo contiene y lo hace parte de su estructura. La realidad debe entenderse desde cada singularidad, no desde arquetipos como los del psicoanálisis u otros arquetipos intelectuales.

El cuerpo y los espacios cotidianos: manifestaciones de las realidades del sujeto contemporáneo

El hombre contemporáneo busca en su historia los eslabones perdidos que le permitan comprender aspectos de su comportamiento, de su interioridad y de la expresión de esta en el mundo; y los busca particularmente en las manifestaciones estéticas: “Al encarnar la historia secreta de nuestra interioridad y de todas sus luchas y esfuerzos con sus diferentes demoras, aplazamientos, obstáculos y aflicciones, el carácter estético del mundo expresa aquello que funda la posibilidad de que para nosotros haya mundo” (Carrillo, 2002, p. 143).



Imagen 3. Deyanira. Yoni Osorio. Colección personal.

Independiente de la noción de sujeto en la que se ubique el investigador, queda claro que en las manifestaciones estéticas está el reflejo de lo que pasa en el mundo de lo humano, y no solo en la obra de arte, sino en toda construcción estética: “Sin embargo, la obra de arte puede hablar expresamente de nuestra profundidad espiritual, y es esto lo que constituye la ventaja del arte sobre la belleza natural” (Carrillo, 2002, p. 273). Pensar en lo que significa cada una de esas manifestaciones estéticas en su carga narrativa es una labor titánica de la contemporaneidad, pues divide al sujeto y no lo muestra como algo único en la historia de la humanidad: lo fragmenta y, a la vez, lo encasilla en las teorías

e interpretaciones que le den paz al espíritu; en palabras de Edmon Cros: “El orden significativo, responsable de la división del sujeto, lo es también de su alienación. Ello se debe a una propiedad específica de cualquier práctica semiótica que genera una escisión entre la realidad y aquello que la representa” (2003, p. 19).

Todo ante los ojos es obra humana y, por lo tanto, huella de lo que ha hecho y de las faltas que lo aquejan, por la mirada de su tiempo a un fenómeno natural y artificial: “A fuerza de ser consideradas por nosotros las cosas de la naturaleza terminan por quedar marcadas con las huellas de nuestro humano modo de mirar” (Carrillo, 2002, p. 374). De ahí que todo constructo cultural sea el reflejo de una época: contiene todas las pugnas políticas y económicas de un tiempo. Mirar la aparición de los *punks* en Inglaterra, por ejemplo, y considerarlo como el reflejo de la desazón de unos obreros que vivenciaban el no futuro o de unos jóvenes que se sentían la escoria de un capitalismo que no los incluía es encontrarle sentido a que la manifestación estética sobre el cuerpo y el espacio es el espejo de las realidades humanas; el cuerpo es el escenario donde se libran las batallas económicas y sociales, sobre él se inscriben asuntos de ley y deseo, goce y cohibición; en términos de Carrillo: “Si el mundo que tenemos refleja nuestra facticidad, la reflexión estética es infinito juego de espejos que nos devuelven las imágenes de las posibilidades que albergamos en nuestra interioridad” (2002, p. 374).

Si se desea hacer un análisis a los espacios humanos, al cuerpo y al sujeto cultural, hay que pensar que toda manifestación hecha sobre ellos, surgió en un proceso del inconsciente, de no ser de esta forma no tendría el sentido real de la narración, sería más una construcción institucional que un escenario de realidades, para Cros “el sujeto cultural y el Ego constituyen pues dos instancias de un mismo espacio psíquico: el primero se implanta en el lugar del objeto, es decir, en un vacío que es el espacio de la representación inconsciente” (2003, p. 25).

Así, los espacios importantes para el ser humano, sus lugares patrimoniales, lo son en la medida en que sin querer representan para todos la misma carga histórica-subjetiva: la casa, el cuidado, la vigilia, volver al hogar, sentirse en el vientre y en la protección de la madre, entre otros: “El patrimonio solo existe cuando se añade a un valor económico un valor inmaterial que, a su vez, se articula con un sistema específico de representaciones” (Cros, 2003, p. 117); por lo tanto, es un valor simbólico, falto de cualquier valor de cambio comercial o

monetario. Para Katya Mandoki, el mundo es consecuencia de lo que pasa en el interior de los sujetos sociales; aquello que él ha puesto a significar, ya sea por su deseo de trascender, porque a través de esas construcciones supera una falta de deseo o de norma o porque encuentra lo perdido en su interior: cualquiera de ellas es manifestación estética. La estética no es, por tanto, un mero fantaseo del individuo aislado en su mundo interior ni una facultad humana enigmática e inaprehensible, una colección de objetos o una categoría de clasificación de estos, sino que es un ingrediente activo en intercambios sociales concretos entre los sujetos y su contexto (Mandoki, 2008).

Resiliencia y arte, o las consecuencias en lo estético



Imagen 4. Miguel Matías. Yoni Osorio. Colección personal.

Se reconoce hasta aquí que todo en el ser humano es una construcción: nada se le ha dado por naturaleza; esa construcción es un reflejo de lo que pasa en su interior, así que prestar atención a lo que hace con su entorno es fundamental para leer efectivamente lo que le acaece, generalmente una marejada de nefastos acontecimientos: tener que morir, construir su existencia política, crear artefactos para su supervivencia. Esa existencia traumática hace que siempre esté en la búsqueda de un goce, de una tranquilidad, que no es más que el encuentro momentáneo con algo de serenidad en el caos del mundo. La búsqueda de

su seguridad frente a los eventos naturales hace que se agrupe construyendo un orden social y limitando las libertades individuales para que fluya desde la norma, pactada, la seguridad grupal. El hombre solitario es animal que deja de serlo cuando se compromete en el orden social.

En ese orden de ideas, puede decirse que el hombre se hace a sí mismo en la medida que se confronta con otras construcciones individuales, creando así un orden social como producto humano, el cual le permite asumir un habitar el mundo, una esperanza de vida, gracias a lo cual se asume en el colectivo, lo que implica las renunciaciones a su libertad individual y natural a pesar de las desigualdades propias de esa vida en común. Por estos constantes desafíos, el hombre ha adquirido la capacidad de afrontar las nuevas dificultades que se le presentan en la construcción social y ha generado la fortaleza para hacer de cada problema una posibilidad que le ayudará a encontrar salida en la existencia con el otro, dotando así de sentido su existencia (qué, para qué, con quién y cómo). Encara retos como superar el maltrato y la violencia de las relaciones, sobre todo en el trato con las mujeres, evidenciado históricamente no solo en la literatura académica, sino también en los cuentos, novelas, poesías, cine y tradición oral.

Pero el ser humano ha podido narrar esa experiencia de construir el mundo y visibilizado esa violencia y maltrato reconstruyendo las relaciones con el otro como una forma de sanar; por eso, el ejercicio de creación literaria permitió que el ser humano identificara históricamente la evolución de sus comportamientos para mejorarlos; y esta creación no se ha quedado solo en la palabra: está en el gesto, en la música y en las imágenes, como si existiera desde siempre la necesidad de crear para manifestar el dolor y que este pudiese pasar.

Toda forma de creación humana es, pues, un intento de tramitar y sanar temas como la violencia, comprendida como aquello que sobrepasa el maltrato y que permea todas las esferas humanas (la familia, la escuela, el trabajo y la calle). La violencia inicia cuando no se tienen en cuenta las diferencias del otro; para Martín (2000), el fenómeno de la violencia humana se debe comprender desde cuatro elementos fundamentales: la violencia como proceso interaccional (se necesitan mínimo dos individuos para ejecutar un acto de violencia); los que se implican en un acto violento son responsables de él, es decir que debe haber alguien que provoca y alguien que responde; se supone que quien alcanza la mayoría de edad es adulto y tiene conciencia de sí, por lo tanto responsable de lo que pasa, de lo contrario llevaría a quien

le acompaña en la existencia a responder por lo que no le corresponde; finalmente, la violencia y la no violencia no son estados opuestos: se entiende como una situación equilibrada que se comporta de una manera inestable; es decir, no somos violentos por naturaleza, pero podemos serlo de varias maneras dependiendo del contexto.

Estos cuatro elementos no incluyen cuestiones sobre la guerra o los desórdenes sociales: están del lado de las violencias cotidianas, aquellas con las que se convive en cualquier contexto; sin embargo, en cualquiera de los dos extremos el ser humano busca salir de ella, curar las heridas que le ha dejado, visibilizar su malestar para tramitarlo y tratar de encontrar los orígenes para proponer soluciones. La violencia no es un desorden: obedece a un orden de los estímulos circulares de mensajes repetitivos. No se trata de buscar el verdugo y la víctima, se trata de encontrar los actores del conflicto y determinar cómo se afectan mutuamente, se trata de comprender la búsqueda humana por saberse mejor (reconociendo su vida en común, su necesidad de institucionalizarse, así el sistema no sea perfecto), y de cómo mejorar los actos trasgresores que nacen en esa vida en común (reconociendo disparadores de violencia, espacios, tiempos, tradición y sistemas de comprensión, etc.).

No se puede confundir el deseo de luchar con la violencia. El hombre es naturalmente agresivo, busca su bienestar y un impulso lo lleva a defenderse y cuidar de sí a toda costa con tal de salvaguardar su vida. Algunos expresan su agresividad con prácticas verbales y físicas, otros con la gestualidad, el arte y la creación estética como manifiesto rebelde de ese impulso de conservación; actos todos creados en la cultura que le permiten doblar o aumentar esa agresividad; la cultura, con sus habituaciones, rituales y símbolos, debe triunfar sobre la agresividad o, de lo contrario, será un acto dañino, que crea “desequilibrios de poder, a eso es a lo que denominamos violencia. La violencia es la mezcla de la agresividad natural con la cultura que no es capaz de apaciguarla” (Sanmartín, 2000, p. 21).

Un tipo de violencia muy frecuente hoy es la familiar: aquel fenómeno que afecta al núcleo principal de la sociedad y que se ve reflejado en descomposiciones de su estructura y, por lo tanto, en las malas relaciones entre sus miembros, quienes cumplen unas funciones particulares, sobre todo de formación y de transmisión de saberes y valores que posteriormente serán manifestados en sociedad. Se debe reconocer que en familia no se da un solo tipo de violencia: se dan violencias, ya que aquella es un grupo humano constituido por

diferentes actores, cada uno con un papel y unas relaciones, y por lo tanto unas reacciones, diferentes. Para Soriano (2007), estas violencias aluden a todas las formas de abuso que se producen en el espacio familiar entre quienes mantienen un vínculo afectivo relativamente estable.

A pesar de estas situaciones que se presentan en la conformación de las estructuras humanas, este siempre encuentra la forma de resignificar sus dolores y angustias, no obstante los estados de abuso, pobreza, violencia, desorden familiar, conflicto armado, entre otros. Siempre el hombre sana su pasado construyendo artefactos que simbolizan sus estados; a esta capacidad se le reconoce como resiliencia. Este es un concepto que permite comprender situaciones en las que determinadas personas salen victoriosas ante la adversidad; en otras palabras, la resiliencia es entendida como la capacidad de soportar los choques de la vida, superarse y desarrollar competencia social. Según Quesada (2006), el término proviene del latín *resilio* y significa rebotar, volver atrás, volver de un salto, volver al estado inicial.

Entonces, se entiende como el proceso de adaptarse bien a situaciones adversas o, aun, a fuentes significativas como el estrés; significa, en suma, “rebotar de las experiencias difíciles”. Hay que tener en cuenta que la resiliencia no es algo que se adopta o no: cada individuo va desarrollándola de acuerdo con sus necesidades. En términos de González (2005), además, implica dos factores: la resiliencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la vida propia y la integridad ante las presiones deformantes, y, el otro, la capacidad para construir conductas vitales positivas pese a las circunstancias difíciles.

El estudio del fenómeno de la resiliencia en las ciencias sociales aparece luego de investigaciones realizadas en la década de 1940. La inclusión del concepto en estas ciencias ha facilitado emprender caminos para el abordaje de situaciones problemáticas relacionadas con el desarrollo infantil y el aprendizaje. Según Pardo (2008), el creador de este concepto es Boris Cyrulnik, quien refiere esa capacidad del ser humano para resurgir, sobrevivir y desarrollarse a pesar de las situaciones adversas. Por su parte, Trujillo (2009) plantea que a través de los hallazgos de Rutter (1990) se ha descubierto el desarrollo y funcionamiento del cerebro con base en los sustentos biológicos del fenómeno de la resiliencia, como también la contribución a los procesos de desarrollo psíquico y fisiológico. Un aspecto que se debe entender es que la resiliencia tiene tal accesibilidad que cualquier persona puede lograr desarrollar y aprender determinadas conductas.

La resiliencia requiere ir tras las posibilidades y recursos, tanto personales como del contexto, existentes en el individuo, en las familias y en el ámbito social; por ello implica que en la intervención de una persona se involucren tanto la familia como la comunidad y así lograr los cambios pretendidos unificando las potencialidades existentes. Para Trujillo (2009), esas posibilidades hay que aprovecharlas, por cuanto algunas personas resilientes se caracterizan por tener un muy buen nivel de competencia en determinados aspectos, entre estos, el emocional, intelectual, motivaciones para el logro por autogestión, una alta autoestima, autonomía, sentimientos de esperanza, independencia, entre otros. Asimismo, anota que estudiosos del tema plantean algunas características propias de ambientes donde personas resilientes se han desarrollado, como familias cuyos padres son competentes y forman parte de redes sociales donde encuentran buenas relaciones y apoyo.

Ahí se encuentran todas las posibilidades resilientes del arte como espacio que en todas sus manifestaciones permite abrir el mundo a quien necesita resignificarlo, vinculando desde la manifestación narrativa de sus formas un encuentro con el episodio traumático y reencontrando espacios de convergencia en la familia y los grupos sociales e institucionales. La producción artística, al estimular el acto inconsciente de crear, hace surgir desde el no pensar aquello que se quiere ocultar y que está doliendo, lo saca a flote y ayuda a exteriorizarlo para darle un nuevo valor de significado, de tal suerte que el sujeto pueda volver a un estado inicial de estabilidad para emprender nuevos horizontes en sus relaciones con el mundo. Aquellos que narran, pintan, cantan, crean artefactos para el mundo tienen la posibilidad de generar discursividades menos agresivas y violentas, aunque transgresoras, que dialogan con los elementos problemáticos que llevaron a situaciones traumáticas. El arte es el espacio propicio para hacer visible lo que afecta al sujeto y, por lo tanto, a su entorno, ya que hace que aquel, en la visualización acuñada por sus artefactos, amplíe aspectos que tienen que ver con el funcionamiento psicológico que lo protege al aumentar el coeficiente intelectual y las habilidades para resolver situaciones problemáticas (mejores formas de afrontarlas, un buen manejo y conocimiento de las relaciones interpersonales, una actitud positiva).

Para el individuo es muy importante regresar al espacio social donde hay afectos y posibilidades para hallar una guía de resiliencia (sostén social). Detrás de la resiliencia se pueden encontrar unos mecanismos de defensa tales como el aislamiento, la intelectualización, la negación y la creatividad, y otros como el olvido o la anestesia, los cuales pueden minimizar el sufrimiento, aunque se

constituyen también en limitantes para el accionar del individuo y tienen un carácter protector; estos mecanismos en un momento dado pueden avivarse y producir mucho más daño y dificultades.

Pardo (2008) propone que existen unas estrategias resilientes que facilitan la readecuación psicológica del individuo ante las dificultades; un aspecto fundamental es hacerle ver, o que asuma, un sentido de la vida más propositivo; igualmente, es esencial que adquiera recursos internos de carácter afectivo y comportamentales, así como otros recursos socioculturales.

Es indudablemente el arte un espacio propicio para que el individuo logre su cabal adaptación y proceso evolutivo: a pesar de no borrar las heridas producto de los hechos traumáticos, ayuda a mejorar la calidad de vida. El arte cultiva, además el humor, y según Pardo (2008), para Cyrulnik, este se constituye en un factor importante, por demás liberador, de resiliencia, por cuanto ayuda a que los sufrimientos que vienen del exterior no adquieran mucha relevancia y que los aspectos traumáticos sean asumidos con un relativo placer; por eso, el humor “es una herramienta que permite transformar una percepción que hace daño, en una representación que hace sonreír” (Cyrulnik, citado en Pardo, 2008, p. 40).

Los seres humanos que trasiegan por el arte tienen procesos de adaptación con carácter de protección, ya que buscan vínculos socializadores, con fortaleza y una buena dosis de generosidad, en espacios propicios para la creación, pues el mundo de las afecciones mediatizado por la poética potencia el obrar humano. Para generar un proceso resiliente en el arte se debe pensar y entender el trauma a cabalidad; no basta con generar espacios para la creatividad: hay que abrir el mundo de la expresión estética para hacer surgir artefactos narrativos que hagan visibles los traumas y, así, estos puedan ser elaborados y resignificados en los contextos en que cada individuo haya vivenciado su conflicto.

Con-secuencias: cuatro historias de resiliencia desde el arte



Imagen 5. La chiqui. Yoni Osorio. Colección personal.

Con base en estas premisas teóricas, se realizó el documental sobre cuatro personajes que lograron cambiar su realidad traumática gracias al arte, al contacto con el mundo poético de la creación estética. En las historias se reconoció cómo un elemento cotidiano termina por ser un encantamiento mágico de transformación (hechos comunes que engendran transformación). El documental muestra manifestaciones humanas cotidianas como escenarios narrativos de una historia interna, dejando así ver que aquello que está ante los ojos, los actos más comunes de la vida diaria, son el pilar para leer otras formas de construir mundo.

Para Mandoki, esa mirada a lo inmediato, a lo que está ante los ojos, o la prosaica, “deriva del verbo latino *provertere* (verter al frente) y me parece adecuado para designar la diversidad de los procesos colectivos e individuales de presentación social por mediaciones estéticas” (2008, p. 113). Este trabajo trata de comprender qué pasa en la dramaturgia de la existencia humana, “no trata de la presencia del ser humano en la vida diaria, sino de los modos o estilos de la presentación retórica y dramática del sujeto en su contexto social” (Mandoki, 2006, p. 115). Es, en fin, una apuesta artística desde la prosaica, una expresión de socioestética, entendida como el estudio de los procesos de

síntesis en el seno de la vida social (Mandoki, 2006), de actividades estéticas materializadas en procesos de construcción de realidades resilientes.

Son tres historias encontradas en la calle, pura dramaturgia de la vida, *leit-motiv* de los acontecimientos humanos en un contexto particular: la ciudad agresiva y violenta, escenario de imágenes guardadas en paredes, calles y casas que esconden verdades crueles. Cuentan, además, una cara oculta de la ciudad, esa que más allá de ser programada para funcionar, esa diseñada en cuadrícula, se desborda y se multiplica en “ficciones individuales y colectivas, cargada con fantasías heterogéneas” (Canclini, 1997, p. 109).

A partir de la vida cotidiana de estos personajes y de su transformación resiliente en el arte, se intentó encontrar aquellos enigmas que nos depara el mundo, y el cuerpo como espejo de él, los quiebres y pliegues de ese espejo, donde se ocultan cosas que no se quieren decir. Para Massimo Cacciari, “el espejo, ángel de la luz de la verdad, se deformó, se curvó, se quebró, produciendo así extraordinarias paradojas... Todos los espejos tienen una naturaleza anamórfica... tienden a exceder los límites de la construcción verídica” (2000, p. 58).

Así fue como se pudo dibujar en el escenario de la creación colectiva (música, dramaturgia, artes visuales y producción) un documental que contó la historia de transformación de unos mundos mágicos: Joselin Hernández, una pequeña de 11 años, estudiante de sexto grado, que pertenece al grupo juvenil Descontrol (barrio La Loma, corregimiento de San Cristóbal); su pasión por la danza, la actuación y la fotografía le permitieron superar una realidad cruel: el asesinato de sus familiares y amigos; ella cuenta cómo a través de la fotografía transmite sentimientos que ayudan a otros a cambiar su forma de ver y enfrentar el mundo.

Johan Esteban Carmona, joven de 19 años perteneciente al mismo grupo juvenil. Su afición por la fotografía y por la producción audiovisual en especial le ayudó a encontrar la mejor manera de expresar lo que siente por su entorno, bastante cruel, por cierto: vio morir a sus amigos y familiares cuando solo tenía seis años. Johan es amante de la música (la trompeta especialmente) y del *skate*; además, pertenece a una de las barras de la Rexistencia Norte (seguidores del equipo de fútbol Deportivo Independiente Medellín) y genera procesos de transformación social. Vive también en La Loma.

William Javier Posada Gil, con 33 años de edad, es estudiante de Música de la Débora Arango y vive en el barrio La Tablaza, municipio de La Estrella; es cantautor del género *hip hop*, líder barrial en procesos de formación artística y cultural, delegado de paz y tallerista en procesos de formación con música. Fue desplazado por grupos paramilitares de su barrio y muchos de sus amigos fueron asesinados en las calles; William encontró en la música la manera de resignificar y transformar la realidad propia y la de otros jóvenes que cada ocho días se encuentran con él para aprender y compartir sobre la cultura *hip hop*.

Referencias

- SanMartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Soriano, A. (2007). Violencias en la familia. Propuestas para la prevención educativa. *Aula Abierta vol 36*, 17 - 26.
- Quesada, C. V. (2006). El enfoque de la resiliencia en trabajo social. *Revista en investigaciones sociales*.
- González, G. (2005). *El concepto de Resiliencia*. Caritas Argentina. Recuperado el 27 de Julio de 2016, de [www.tsred.org /modules.php?name=News&file=article&sid=30](http://www.tsred.org/modules.php?name=News&file=article&sid=30).
- Trujillo, M. A. (2009). La resiliencia en la psicología social. *Iztacala Facultad de estudios superiores*, 34.
- Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15-28.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Moreno Gómez, W. (2003). Tesis Doctoral: Las creencias de los profesores y la educación del cuerpo. Valencia, España: Universidad de Valencia.

UNESCO. (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Montreal: Unesco.

Fernández, J. R. (2014). TELEREF: Tele asistencia rural en educación física. Caso de estudio: escuela nueva. Rionegro, Antioquia, Colombia: Universidad Católica de Oriente.

Dussel, I., & Quevedo, L. (Abril de 2010). Educación y nuevas tecnologías: VI Foro latinoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Espinoza, J., & Chacón, M. (2010). TEC Digital: una Iniciativa de Implementación de e-learning en Costa Rica. Cartago, Costa Rica.

Forero Gaviria, R. (2006). El teatro como medio del conocimiento. *Revista internacional magisterio*, 88 a 90.

Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Gutierrez, M. (2006). *Juegos ecológicos con palos y varas*. Barcelona: Inde.

Trigueros, C., Giles, F. J., & Gutiérrez, M. (2015). El juego tradicional ¿puente entre culturas? De lo posible a la realidad. *Revista infancia, educación y aprendizaje*, 81-109.

Vaca Escribano, M. J. (2002). *Relatos y Reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Palencia: Asociación cultural "cuerpo, educación y motricidad".

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Larrosa, J. (2016). Sobre la Experiencia. *Revista Aloma*, 87-112.

Kant, I. (2002). *Critica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

Carrillo, L. (2002). *Tiempo y mundo de lo estético: sobre los conceptos kantianos de mundo, tiempo, belleza y arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Colorado, M., Arango, L., & Fernández, S. (1998). *Mujer y Feminidad en el psicoanálisis y le feminismo*. Medellín: Fomento editorial Dirección de cultura de Antioquia.

Cros, E. (2003). *El sujeto cultural*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

Canclini, N. (1997). *Imaginario urbanos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Cacciari, M. (2000). *El dios que baila*. México: Paidós.

Argüello, R. (2004). *Ciudad Gótica Esperpéntica y Mediática*. Bogotá: Ambrosía.

Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México: Siglo XXI editores.

Lacan, J. (1981). *El seminario. Libro I, los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1994). *El seminario. Libro 4, la relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II*. México: Siglo XXI editores.

Danto, A. (2002). *La transfiguración del lugar común: una filosofía del arte*. Barcelona: Paidós.

DeCerteau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Gallo, H. (2008). El sujeto criminal. Una aproximación psicoanalítica al crimen como objeto social. *Affectio Societatis* N° 8.

Henriquez, R. (2000). La subversión del sujeto cartesiano: Sobre el lugar del lenguaje en el psicoanálisis. *Cuaderno de materiales: filosofía y ciencias sociales*, 20 - 30.

Calvino, I. (1990). *Seis propuestas para el nuevo milenio*. Bogotá: Círculo de lectores.

Pardo, A. (2008). *legado transgeneracional y resiliencia: dos caras de una misma moneda*. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de [http://www.avntf-evntf.com/images/biblioteca/Pardo,%20A.%20Tbjo.%203%C2%BA%20online%2008\(1\).pdf](http://www.avntf-evntf.com/images/biblioteca/Pardo,%20A.%20Tbjo.%203%C2%BA%20online%2008(1).pdf)

Berger, P., & Luckman, T. (1999). *la construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertalanffy, L. (2006). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de cultura económica.

Carrasquilla, F. (1997). *Escuchemos a los pobres. Aportes para una Antropología del Pobre*. Bogotá: Americann Press service.

DeMause, L. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Perrone, R., & Martine, N. (2005). *Violencia y abusos sexuales en la familia: un abordaje sistémico y comunicacional*. Buenos Aires: Paidós.

Ravazzola, M. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Espinal Orozco, E., Cañas Ochoa, M., Patiño Pérez, J., Gómez Valencia, K. A., & Piedrahíta Lara, F. A. (2016). *Retratos de Maestros: una investigación narrativa sobre la subjetividad*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Greene, M. (1995). El maestro como extranjero. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Munro, H. P. (2010). Narrative as Inquiry. *The Journal of Educational Research*, 72-80.

Bárcena, F., & Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 42-80.

Secretaría de Educación de Medellín. (2012). *Maestros cuentan*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Bal, M. (1985). *Teoría de la Narrativa*. Madrid: Cátedra.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de narrativa, experiencia e investigación. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pág. 242). Barcelona: Laertes.

Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Mélich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Graham, R. J. (2005). Historias de la enseñanza como tragedia y novela: cuando la experiencia se convierte en texto. En H. McEwan, & E. Kieran, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la formación* (págs. 274-294). Buenos Aires: Amorrortu.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Nietzsche, F. (2007). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Axal.

Nussbaum, M. C. (2014). *Sin fines de lucro*. Madrid : Katz.

Bilbeny, N. (2016). *Reglas para el diálogo en situaciones de conflicto*. Barcelona: Catarata.

Bachelard, G. (1985). *La noción de obstáculo epistemológico*. Barcelona: Paidós.

Platón. (1979). *Apología*. Argentina: Porrúa.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Mélich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

El retrato literario del maestro: la acción y su historia¹

Camila González Plata

Licenciada en Inglés Español.
Universidad Pontificia Bolivariana.
camila.gonzalezpl@upb.edu.co

Fáber Andrés Piedrahíta Lara

Docente titular de la Facultad de Educación.
Universidad Pontificia Bolivariana.
faber.piedrahita@upb.edu.co

Introducción

Este texto se plantea la pregunta sobre cómo es el retrato del maestro (el cuerpo, el lenguaje, la historia y la interioridad) cuando se lo presupone como modelo de autoridad moral e intelectual, técnicamente eficiente e insensible a los cambios de humor. Esta pregunta es planteada en el proyecto de investigación denominado *Retratos de maestros* y se sustenta en la idea de que se tiene una imagen parcial, casi definitiva y desprovista de historia personal, que es la que, en definitiva, lo constituye.

Esta investigación se propuso comprender, a través de retratos, al maestro mediante la narrativa como objeto y metodología de la investigación. Estos relatos son creaciones literarias escritas sobre la base de una serie de fuentes como narraciones autobiográficas de distintos maestros en publicaciones de

¹ Este texto es una síntesis conceptual del proyecto de investigación *Retratos de maestros: una investigación narrativa sobre la subjetividad*, realizado en el semillero de literatura EL Hombre de Arena, que forma parte del grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana y en el que participaron las estudiantes, hoy egresadas, Eliana Espinal Orozco, Karla Alejandra Gómez Valencia, Melissa Cañas Ochoa, Juliana Patiño Pérez y Camila González Plata.

premios y reconocimientos en el ámbito nacional, historias de prensa y medios digitales, textos literarios y entrevistas biográficas. Desde estas cuatro fuentes de información, sustentadas por referentes teóricos, se realizó el análisis de la información para lograr una visión conceptual y sensible y, de esta manera, representar al maestro y a las situaciones que le acontecen en la escritura misma del retrato.

Este retrato se entiende aquí como un relato, no solo como descripción, en el que el maestro y personaje, al enfrentar un conflicto, emprenden una acción que, narrativamente hablando, da sustento a la historia. El modo como el protagonista encara la acción responde a la pregunta “quién es”; es decir que la acción, en este caso, define al maestro. Esto es vital para comprender las condiciones en las que él lleva a cabo la acción educativa y pedagógica.

En el texto se destacan las acciones individuales de cada uno de los maestros para transformarse y transformar los contextos en los cuales se desempeñan. Para Hannah Arendt (2006), la acción tiene dos etapas: la primera es individual y en la segunda, la última, se reúnen varios sujetos para aportar su ayuda. La primera etapa es más visible en los relatos y es en la que se constituye la subjetividad de los maestros a lo largo de su trayecto; cada uno de ellos relata a modo autobiográfico sus formas de actuar y de pensar en cada una de las situaciones que les acontecen; sin embargo, en ningún momento estas acciones se encuentran en total medida aisladas, sino que son indicios de condiciones establecidas desde el ámbito social.

Las acciones del maestro no pueden ser tenidas en cuenta desde la soledad de su labor en la época actual, sino que deben ser miradas como un cúmulo de acontecimientos y condiciones que dieron como resultado un sujeto cuyo discurso es protagonista de lo educativo y una sociedad que plantea posibilidades para que él mismo (según determinadas políticas) sobresalga.

En este texto, por tanto, se expone, en primer lugar, una conceptualización sobre el retrato, la cual se apoya en algunos fragmentos de retratos escritos por los estudiantes. En segundo lugar, se despliega el concepto mismo de acción como fundamento del retrato. Al final se plantean las conclusiones de esta experiencia de investigación, de escritura y de interpretación sobre el maestro y su retrato empleando el paradigma literario.

El retrato literario del maestro

En el sistema educativo colombiano, el maestro ha recibido calificativos que describen la forma como es mirado: apóstol-virtuoso, moralizador, escolarizador, administrador del currículo, funcionario estatal, facilitador de los aprendizajes (Martínez Boom & Álvarez, 1990); y aunque en los últimos 20 años se ha reconocido su labor a través de diferentes distinciones (Premio Compartir al Maestro, Colombia Aprende, Maestros para la Vida, entre otros), con el fin de reivindicarlo a él, su enseñanza y su labor formativa, esto crea una idea singular de lo que él es al erigirse como modelo moral e intelectual; por otro lado, se convierte en el estímulo que desea alcanzar (Lopera Rendón & Piedrahíta Lara, 2012). Estos esfuerzos por reivindicarlo se relacionan, al mismo tiempo, con lo que se espera de él; esto es, según Greene (1995), cumplir con su trabajo de manera eficaz y eficiente, con un conocimiento enciclopédico, emocionalmente controlado y ecuánime, sumiso ante las exigencias institucionales y del medio, y que, al mismo tiempo, sepa conciliar la autoridad con la serenidad para el trabajo educativo y pedagógico con los estudiantes.

... no pretendemos que el profesor perciba su experiencia diaria como un absurdo, ni le pedimos que se aparte de la comunidad. Sólo (sic) le sugerimos que luche contra el “no pensar” de aquellos que están desde siempre sumergidos en la realidad social que se les impone. (Greene, 1995, p. 84)

Como lo menciona Greene (1995) en el fragmento anterior, se espera una eficiencia intelectual, académica y emocional al borde de la perfección. Desde luego, el maestro tiene una responsabilidad y, a su vez, un compromiso social, pues es a él a quien se le encomienda la formación del ciudadano. Sin embargo, qué sucede con el maestro como sujeto frágil, compungido, abatido, afligido cuando “El hastío es el modo en el que el miedo a la nada y a la indiferencia se revelan a la conciencia.” (Greene, 1995, p. 100); es decir, en qué condiciones humanas lleva a cabo esta labor de formar y enseñar. A esta pregunta se propone una respuesta desde el paradigma literario: el retrato. Al suponer, obviar o cancelar su historia personal (el quién es del maestro), se le desconoce como sujeto que está atravesado por las emociones y las percepciones que se han construido, como lo plantean Connelly y Clandinin (1995), a través de la experiencia de lo vivido, y que son la economía de la manera como él les da sentido a sus formas de conducirse, a la vida y, como parte de ella, al contexto escolar (Espinal, Cañas, Patiño, Gómez & Piedrahíta, 2016). Dicho en otras palabras, su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las

que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe y las perspectivas con las que mira el mundo (Greene, 1995, p. 85).

De acuerdo con esto, Martínez (2008) plantea que la subjetividad del maestro ha sido atravesada en el ámbito de la oficialidad (Espinal *et al.*, 2016); por tanto, en su formación como tal, y en el ámbito personal y social, es una persona con vacíos en estos aspectos, teniendo presente, también, su subjetividad política. Esta ausencia de pliegues, relieves y matices en él, arroja una imagen unidimensional o, por lo menos, da un indicio del modo como ha sido mirado. Desde este horizonte, el problema es ontológico, por cuanto la elaboración del retrato supone la conciencia vigilante de quien mira y el lugar que ocupa en la constelación de subjetividades, y es estético porque implica adoptar el retrato para adaptar la mirada del otro, no desde el lugar común de la generalización, sino desde la filigrana y el devenir de las circunstancias y los acontecimientos; es decir, por qué el maestro, y por extensión cualquier ser humano, es como es y cuál es el conjunto de historias que lo constituyen.

De acuerdo con esto, se plantea la siguiente pregunta: ¿por qué contar la historia del maestro? Una posibilidad de respuesta no tiene que ver con lo que hace (su práctica), sino con quién es (su retrato) (Espinal *et al.*, 2016). Maxine Greene (1995) lo expone de la siguiente manera:

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Los especialistas en educación parecen presuponer 'un hombre dentro del hombre' cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que 'se espera' que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así en las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo. (Greene, 1995, p. 85).

El autor agrega, además, que si está en un sistema “impermeable a lo que podría perturbarle” (1995, p. 85), en este caso, nuestro sistema educativo, es muy difícil que pueda arengar espiritualmente a otros para que construyan su subjetividad a partir del cultivo de la autoconciencia. Destacar este aspecto del maestro y su subjetividad, es decir, su retrato relatado, hace posible tener

comprensiones sobre su identidad, sus posturas y las condiciones de lo que hace y lo que no, de lo que ve y lo que permanece, muchas veces, oculto ante él mismo (Espinal *et al.*, 2016).

Para tener una comprensión más profunda del retrato se propone aquí un acercamiento a la manera como, en este contexto, se entiende y obra, lo que implica también plantear la idea de cómo se construye a través del paradigma literario y cómo la narrativa aporta metodológicamente para alcanzar altos umbrales de comprensión sobre el maestro. Es importante señalar que la acción de investigar para narrar la subjetividad del maestro y, desde allí, construir su retrato desde una perspectiva narrativa implica privilegiar la verosimilitud y adoptar la verdad literaria en un horizonte representacional y la transmisión a través de esta verdad para producir un (a)efecto de identificación.

Desde esta perspectiva, el retrato literario se propone responder, de manera creativa, a la pregunta “quién es” el personaje maestro a través de una narración, es decir, su identidad. Así, el relato ha sido, de acuerdo con autores como Connelly y Clandinin (1995), Mélich (2002), y Xu y Connelly (2010), la modalidad de escritura transversal a la tradición literaria desde la cual el hombre da cuenta de su experiencia del mundo (Munro, 2010); lo que hace evidente que el relato sea una manifestación cultural de diferentes grupos sociales, una manifestación de la subjetividad de cada persona frente a los acontecimientos vividos, el discurso, la historia y el lenguaje.

Esto deja claro que el retrato, tal como se plantea aquí, no se limita a la descripción del personaje, como se ha hecho en la tradición literaria (Lodge, 2002). En esta tradición se hace referencia a dos tipos de descripciones que son fundamentales para la caracterización del personaje:

*La primera, la prosopografía, cuenta los detalles físicos del sujeto narrado, esto es, lo externo: los gestos, ademanes, el rostro, la ropa, la altura, entre otras. La segunda es la etopeya y hace referencia a los rasgos morales y psicológicos: cualidades, defectos, cómo actúa, la forma de ser, sus costumbres, y más (Bernabeu, Rodicio, Rodicio y Rodicio, 2011, citados por Espinal *et al.*, 2016, p. 52).*

Desde luego, en los retratos de maestros hay descripciones, pero esto forma parte de lo que se narra. Lo anterior se aprecia, de manera más patente, en este fragmento.

Nacho, como generalmente le decían sus compañeros, yacía en la sala de profesores, aprovechando su minúsculo tiempo de descanso leyendo un particular libro: “Deshojando Margaritas”, de Walter Riso. Había indicios de su pasión por la música que, a propósito, sonaba en un volumen muy bajo; música guapachosa para, quizá, darle otro matiz al ambiente de lectura y desligarse de ese sonido estudiantil que llevaba impregnado en la mente; además, como dice ese antiquísimo refrán proveniente de Pamplona, Santander: “músico y artista: pachanguero a la vista”.

Ignacio, en el entorno de los profesores, se caracterizaba por ser el solterón extrovertido, bohemio y perfeccionista en todos los ámbitos, especialmente en la preparación de los cafés mañaneros que consistían en sumergir, cautelosamente, la cuchara entre los granos, dos o tres veces, escuchar el diminuto golpe con la porcelana de la taza y ver emerger el humo bailando desde la superficie que se iba poniendo cada vez más y más oscura. Así lo hacía cada mañana, como programado para lograr el café perfecto y que, a la vista de sus compañeros, era algo completamente extraño y sumamente característico de Nacho. (Espinal et al., 2016, pp. 66-67).

Esta manera de concebir el retrato del personaje, o sea, decir “quién es”, no solo se restringe a la descripción, como ya se ha dicho, dado que es un recurso literario que aporta a la narración, sino que consiste en definir la identidad del personaje desde el relato de las acciones que emprende, es decir, desde lo que el maestro hace. Esto implica que el retrato literario aporta a una dimensión hermenéutica de la vida humana, en este caso, la del maestro, no para reivindicar, reconocer o juzgar, sino para acudir a otra forma de razonamiento narrativo, lo que implica imaginar la vida del otro como posibilidad y proyectarla sobre la propia, esto es, tener conciencia de la otredad a través de la representación narrativa.

En este punto, la “acción” asiste a la escritura del relato del maestro. Aunque esto se desarrolla más adelante de manera amplia, se puede anticipar que Arendt (2006) plantea la idea de que la acción es creadora de historia (Bárcena & Mélich, 2000) y que esta:

... es imprevisible, lo que permite, entonces, que el personaje maestro se defina en la narración no por lo que es, sino por lo que hace en la historia. (...) Además, la autora de “La condición humana” reflexiona sobre la acción en la que plantea que la vida del hombre transcurre en la búsqueda de sentido,

el cual encuentra en pluralidad y distinción en la interacción con otros seres humanos. Si trasladamos este concepto de acción a lo literario para explicar la construcción de los retratos de maestros, podría decirse que el personaje (maestro) revela su ser a través del actuar principalmente, que en un sentido general significa tomar la iniciativa, o, como indica la palabra griega *archein*: comenzar, conducir, gobernar. (Arendt, citada en Espinal et al., 2016, p. 53).

Esto se aprecia de manera más evidente en un fragmento de uno de los retratos de maestros, titulado “Una maestra entre nosotros”.

El 20 de marzo de 1996, año que se quedaría en mi memoria, conocí a la mamá de Chili. Ceño fruncido, mirada punzante, agarraba su reloj nerviosa. “Pobre mujer”, pensé, “su vida no parece fácil, obvio, siendo mamá de Chili”. Le conté que el puesto de Juan en el colegio estaba en peligro; su rostro cambió, sus ojos encolerizados asesinaban a su hijo al tiempo que se ensañó con él a puños y patadas, mientras repetía: “¡Te odio, te odio, hijo de puta, vos te tiraste en mi vida, vos no debiste nacer! Vení, vení yo te rajo el otro lado de la hijueputa cara de una vez, te marco esa hijueputa sonrisa para siempre, y ahí sí no te vas a dejar de reír”. La detuvimos agarrándola de las manos otro profesor y yo.

La respuesta al acertijo estaba allí: Juan fue engendrado en un vientre hostil y luchó para nacer, luchó contra su propia madre y luchaba cada día por sobrevivir a ella. No dijo palabra alguna, no se defendió; sus ojos vidriosos miraban a través de mí como si yo no estuviera allí; él estaba abstraído, en otro mundo, como siempre. Más tarde, estando en clase, sentimos un disparo, aunque nos habíamos familiarizado con el sonido de las balaceras, se me hizo extraño que solo fuera uno. Corrí a través del largo corredor oscuro, al final, encontré a Juan tendido boca abajo con el cráneo destruido. Había usado el arma que nunca le quité. (Espinal et al., 2016, p. 66).

La acción relatada en este retrato puede producir cierta identificación con el personaje; una especie de relación íntima del lector con la situación literaria que le acontece al personaje y que está sujeta a la experiencia de lo que ha vivido. Así, es posible decir que, quizá, esta es una forma en que la “verdad literaria” se revela y obra. “Este efecto de verdad se logra cuando lo lejano se vuelve cercano, cuando lo cotidiano y lo singular en la vida se vuelve narración” (Espinal et al., 2016, p. 55). A esto Nussbaum (1995) lo denomina “imaginación narrativa”, entendida como una forma de representar la realidad de la

otredad a través de la experiencia literaria. Aquella (la imaginación narrativa) exige, por tanto, que el lector proyecte imaginariamente la situación de los agentes descritos para revivir literariamente la experiencia de vida del otro.

De acuerdo con esto, la imaginación narrativa permite comprender al maestro a partir del relato de las experiencias de lo vivido. Además, al darle voz en la narración, a través del retrato, se escapa de la singularidad y la particularidad para ascender hacia lo general, lo que permite, efectivamente, tener un horizonte de comprensión de la vida del maestro más amplio. Esta imaginación se sirve de la fantasía, entendida, según Nussbaum (1995), como "... la capacidad de ver otra cosa como otra, de ver una cosa en otra, por tanto, podríamos también llamarlo imaginación metafórica." (Nussbaum, 1995, p. 66). Entonces, la imaginación y la fantasía amplifican y expanden el pensamiento, la experiencia sensible, y nutren de posibilidades interpretativas a la imagen que se configura en el retrato. Nussbaum (citada en Espinal *et al.*, 2016, p. 56) agrega:

La imaginación literaria es capaz de formar lazos de identificación entre personaje y lector en cuanto a los rasgos mutables de sociedad y circunstancia que permea al personaje, es decir, de acuerdo con las vivencias del personaje el lector tiene la posibilidad de recrearlas y volverlas ficticias.

Graham (2005), investigador de la narrativa, nombra esto particularmente como "explicación por trama". Esto consiste en emplear la estructura de la historia para comprender aquellas circunstancias que nos acontecen, es decir, crear un mundo a través de la narración para mostrar las peculiaridades del maestro cuando se somete íntegramente a los rigores de lo que es. Es así que podría decirse que el retrato puede ser también un relato, y no solo una descripción para dar respuesta a la pregunta "quién es" el personaje que nos ha ocupado en este proyecto: el maestro. Este personaje emprende una acción ante los conflictos o problemas que se le presentan, que, para este caso y como se dijo anteriormente, tienen que ver con la cotidianidad y en la manera de encararlos es posible ver el "quién es". De este modo se revela su identidad o también se construye. En cualquier caso, es posible identificarse con él por vía de la imaginación narrativa; es decir que a través del retrato como relato podemos representar la vida de este personaje no solo como figura modélica en el sentido en que a través de la narración se puede representar la vida propia, sino como sujeto frágil y vulnerable que, a pesar de él y de lo que le pasa, enseña y forma.

La acción: fundamento del retrato

Plasmar las identidades de los sujetos en la literatura constituye un acto de retratar las formas y características de los mismos. José Luis González, en el libro *Lectura crítica de la literatura americana* (1996, p. 61), habla sobre el retrato al describir físicamente a un individuo: su color de piel, las expresiones de su rostro, su caminar, la manera en la que tal individuo piensa y siente, sus cualidades y defectos, su formación en diversas situaciones, entre otras.

Cuando el maestro se retrata, en el caso autobiográfico, se describe a sí mismo como un reflejo de los contextos sociales, deja al descubierto la condición humana que existe tras de sus acciones, tras de todas las problemáticas y situaciones que lo constituyen como maestro. Dichas acciones, según lo plantea Arendt (2006), están gobernadas por ejercicios políticos que ayudan a mantener unos vínculos sociales. En este caso, las acciones del maestro incursionan en lo social.

La primera etapa, la acción individual, es más visible en los relatos; en esta se construye la subjetividad de los maestros a lo largo de su trayecto; en cada uno de ellos se relatan sus formas de actuar y de pensar en las situaciones que les acontecen; sin embargo, en ningún momento estas acciones se encuentran en total medida aisladas, sino que son indicios de condiciones establecidas desde el ámbito social.

La primera etapa de la acción está cargada de condiciones históricas. "La acción (...) crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia" (Arendt, 2006, p. 21). Ahora bien, tomemos como ejemplo las situaciones sociales del "maestro inmerso en la violencia"; es decir que ha sido víctima en diversos contextos ya sea por maltrato físico hacia ellos, hacia sus estudiantes o por amenazas de algún tipo debido a que sus prácticas no son bienvenidas para los guetos o los grupos que integran la comunidad educativa. Un relato que ilustra esto se encuentra en *Los maestros cuentan*, publicación del Premio a la Calidad de la Educación de la ciudad de Medellín:

Ese fue el inicio de mi pesadilla. Recibí una carta que decía que tenía veinticuatro (sic) horas para abandonar el municipio; que si no cumplía con ese plazo, la vida de mis hijas estaba en peligro. Una profesora y profesor recibieron mensajes parecidos: a ella el recado le llegó acompañado con un ataque de tiros a su carro particular; a él se lo pintaron en la puerta del salón. Nos

vimos obligados a salir de Salgar. Después de varias semanas de hacer parte de la lista del Comité de Amenazados, y de visitar todos los días la Secretaría Departamental de Educación, funcionarios del DAS descubrieron que habían sido dos profesores y el nuevo rector los autores intelectuales de este complot. Nos ofrecieron volver, pero ninguno quiso hacerlo. (Secretaría de Educación de Medellín, 2012, p. 52).

Las acciones de los maestros, aunque en una medida sean individuales (como es el caso de irse y jamás volver), no están completamente aisladas; este ejemplo demuestra que las acciones y el carácter del maestro se establecen desde unos condicionamientos ya establecidos, por lo que entrar a actuar y tener contacto con estos hacen que el maestro condicione su existencia. De aquí la conformación de un carácter huidizo y temeroso, plagado de miedos e impactado por las dinámicas del contexto.

La segunda etapa de la acción es la comunicación entre otros; es decir, cuando los sujetos se reúnen, se enlazan y comienzan a transformar a partir de sus aportes, opiniones e ideas. En este sentido, los sujetos aportan su ayuda en la visión del maestro; la lectura de sus historias no solo posibilita la modificación de su escenario o su concepción, sino, también, las formas en las que él mismo puede ser visto desde lo individual y desde lo social.

Martha Nussbaum (2001) sostiene que la literatura representa las posibilidades humanas, por lo que las obras literarias responderían al sentido no solo de quiénes somos, sino de quién es el otro, fijando así en el lector la comprensión del mundo y las diferentes características de los personajes que habitan en él. En el sentido arendtiano, un relato (la literatura) podría ser entendido como un cúmulo de acciones que llevan a entender por qué estas pueden ser narradas; las acciones formarían parte de la historia, así que serían dignas de ser relatadas.

La profesora Cecilia, exhausta, se encontraba en su turno de la noche; por esta época ella estaba trabajando en un hogar de niños con necesidades especiales; además estaba terminando sus estudios de danza en Bellas Artes. Siempre hacía el turno con otra compañera; la de esa noche estaba retrasada para llegar al hogar. Entonces, ella era la única responsable a cargo. Entre los niños del hogar había una niña de nueve años llamada Paulina, quien tenía un retraso leve. Ella era una niña alegre y espontánea, era un poco escuálida

y pálida; Paulina era una gran ayudante para las profesoras: les ayudaba, a veces, con tareas simples como limpiar, ir por una cobija a las habitaciones o un tetero a la cocina, entre otras cosas.

Esa noche, Cecilia, con desaliento y voz pausada, le pidió a Paulina que fuera por el tetero de Tomás, un niño de tres años que recién había llegado al hogar. Paulina bajó a la cocina cantando y bailando en su euforia usual; al regresar al cuarto donde se encontraba Cecilia con Tomás, la palidez y el asombro invadieron el rostro de Cecilia, casi le hace dar un infarto del susto al mirar lo que la niña llevaba: en la mano izquierda, ella, sonriendo, tenía el tetero y en la derecha sostenía de la cola a una rata, un animal que era casi de la mitad de su cuerpo, pelaje oscuro y opaco y una trompa tosca alargada, de ojos rojos y dientes filosos; no se dejaba de mover, se estremecía y estaba a punto de tumbar a Paulina. La única reacción de Cecilia, con los ojos abiertos y el corazón en la garganta, entre repeticiones, sin lograr decir la frase completa, fue “¡tira, tira eso por la ventana!”; Paulina no se veía muy contenta cuando la arrojó a la calle por la ventana, pues ella la veía como una mascota con la que podía jugar. Cecilia no podía creer que ese animal, que para ella significaba horror y suciedad, para Paulina fuera como un juguete. (Espinal et al., 2016, p. 72).

En consecuencia, la narrativa biográfica del maestro podría ser empleada como un aporte a la historia social, educativa y hasta política de un país. El maestro como sujeto que educa no deja de hacerlo cuando él mismo se retrata en sus narraciones; por el contrario, por medio de los relatos se convierte en figura educadora para los lectores en términos de reconocimiento de la identidad (subjetividad, susceptibilidad y vulnerabilidad) de sí mismo.

Así las cosas, cuando el maestro se piensa o se produce la acción de pensar al maestro, esto se constituye en el proceso de construcción de una identidad narrativa. Frente a este último aspecto, Arendt (2006) destaca que decir la identidad de un sujeto es buscar y dar respuesta al quién de la acción. Es lógico que si lo que se pretende es buscar una identidad para narrar, el maestro narre las acciones ya realizadas, escoja y depure las formas en que quiere contarlas, en que quiere representarse a sí mismo. Esta representación de sí es vista desde la teoría narrativa de Bal Mieke (1985) como acontecimientos y procesos, entendidos como una transición de múltiples acciones (verbos) que depuran la transición de los actores (el maestro) de un estado a otro.

Las historias de los maestros son procesos de su transición con respecto a las situaciones y vivencias, tanto personales como sociales. Las acciones relatadas, que son decisiones, actos y emociones, son consecuencias de un estado social que permea las prácticas docentes y la vida cotidiana. Cuando un maestro por medio de su relato rememora su infancia, recuerda la violencia, compara situaciones, camina por las calles de un pueblo, entra a un salón de clase con el nudo en la garganta; cuando un maestro se narra, quiere hacer notar esos rasgos característicos de su existencia que lo transformaron, que le permitieron ser. El cómo lo vean los lectores radica en el cómo él ha permitido que lo vean.

Conclusiones

Hay una condición inherente en el maestro y, por extensión, en todo ser humano: la necesidad de conocer su retrato relato, dado que, en definitiva, no solo somos organismos contadores de historias, como señalan Connelly y Clandinin (1995), lo que somos y, particularmente el maestro, es constituido por una historia: lo vivido. Desde luego, y como ambos autores también señalan, una cosa es lo que se vive y otra es lo que se enuncia al ser recordado: esto insta dos temporalidades: lo vivido y lo discursivo (Connelly & Clandinin, 1995). Bárcena y Mélich (2000) afirman que solo se es consciente cuando lo vivido pasa a la escritura; entonces, nos volvemos novelistas y lectores de nosotros mismos. En este punto, el problema sobre la manera como se mira al maestro es el sesgo sin relieves o pliegues, y el retrato ofrece esa posibilidad hermenéutica del sujeto maestro.

De acuerdo con esto, los retratos de maestros que se narran en esta investigación suponen un distanciamiento de esta visión, por cuanto el retrato no es solo una descripción, sino que también se constituye en una modalidad de escritura narrativa. La narración no se interrumpe como una suerte de digresión en la que se despliega una prosopografía y etopeya del personaje, en este caso, del maestro, sino que es a través de la narración que se dice quién es el personaje. Así, el retrato ya no es solamente una imagen, es el relato mismo.

Esta interrupción del relato también supone detener el tiempo para contar la imagen del personaje. En los retratos de maestros la descripción no deja de ser un recurso narrativo, pero la construcción del retrato como tal no está subordinada a la descripción, dado que, como ya se ha advertido, el retrato sería decir quién es narrativamente el personaje a partir del conjunto de acciones que el maestro protagonista emprende (Espinal *et al.*, 2016, p. 73).

El retrato, además de ser un recurso literario para ver e imaginar al maestro como personaje, también es posible observar que muta cuando permite dar respuesta al “quién es”: se convierte en historia que se justifica, precisamente, por la presencia de la acción del personaje. Sin acción solo hay una situación en la que, tal vez, algo acontece, pero lo que define al personaje maestro, de una forma u otra, es la acción. Ahí está la respuesta del “quién es”. Arendt (2006) plantea, de modo muy elocuente, que el hombre puede actuar, puede esperar lo inesperado, y cuando lo hace, inscribe su subjetividad en el mundo; de esta forma, nace su identidad.

Estaba perdida en un bosque de ojos hambrientos como hienas carroñeras que esperan jadeantes un pedazo de carne putrefacta; me miraban y temía. Recordé: soy la profesora, debo comenzar la clase. Antes de poder decir alguna palabra, una voz se levantó: “Profesora, me estoy orinando, ¿me deja ir al baño?”. Era un estudiante de aspecto lánguido, tenía una cicatriz en el rostro que iba desde la oreja hasta el labio. Me miró sonriente; tenía la mirada perdida en otro lugar, lejos de ese salón. Quizá en otro mundo mejor que este: seamos honestos, para estos muchachos cualquier cosa podía ser mejor que este mundo. Recordé que la coordinadora me advirtió que no les permitiera salir al baño porque, como decía ella, “se van a fumar marihuana y quién sabe qué otras cosas harán, y debemos mantener el orden y la disciplina”. Listo, como era nueva, obedecí: “No podés salir al baño, acabamos de entrar. Además, durante las clases no está permitido”. El estudiante me miró y sonrió de nuevo, de forma desafiante respondió: “Ah bueno, entonces orino aquí”. Se bajó el cierre del jean, sacó el pene y orinó en un rincón del salón (Espinal *et al.*, 2016, p. 63).

En este sentido, las investigaciones narrativas acuden a lo que Mélich (2002) llama el “paradigma literario” para alcanzar otras comprensiones sobre el hombre y, en este caso, sobre un tipo particular de hombre: el maestro (Espinal *et al.*, 2016). Esto implica que no se subordina a lo fáctico, sino que privilegia la verosimilitud para representar la realidad de lo posible, como alguna vez lo hiciera Hamlet, y, a través de esta, alcanzar la verdad. A esto Nussbaum (2005) lo denomina “imaginación narrativa”. Graham (2005), por su parte y como hemos visto, lo llama “explicación por trama”. Sin lugar a dudas, este encuentro ayuda a pensar que el retrato de un maestro, logrado a través del relato, permite conocer versiones inéditas de lo que es él y, tal vez, ser conscientes de las implicaciones de borrar o desconocer la biografía de un individuo; esto es, ignorar sus conflictos, sus miedos, fragilidades, ambiciones o sueños, todo aquello que lo hace persistir en la idea de la transformación humana.

Es así que se tiene una imagen del maestro y, con base en esto, se le endilga, prescribe o reconoce; es decir, sobre él reposa una mirada social que soslaya su historia personal y lo que esta contiene: fragilidad, hastío, duda, templanza, miedo y otras tantas emociones humanas que lo acompañan en las circunstancias inesperadas e imprevisibles que le acontecen y que lo ponen de frente ante la posibilidad de actuar: así se retrata.

Referencias

- Anchi, F. (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades. Las actividades cotidianas del maestro fuera de la escuela*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil. Retratos de niños y niñas en la pintura*. España: Universidad de Murcia.
- Buitrago Arboleda, C. (2012). La maestra de mis sueños. En MEN, *Los maestros cuentan 2012*
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de narrativa, experiencia e investigación. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (p. 242). Barcelona: Laertes.
- Espinal Orozco, E., Cañas Ochoa, M., Patiño Pérez, J., Gómez Valencia, K. A. & Piedrahíta Lara, F. A. (2016). Retratos de maestros: una investigación narrativa sobre la subjetividad. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- González, J. L. (1996). *Lectura crítica de la literatura americana: la formación de las culturas nacionales. Literatura e identidad nacional en Puerto Rico*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Graham, R. J. (2005). Historias de la enseñanza como tragedia y novela: cuando la experiencia se convierte en texto. En H. McEwan & E. Kieran, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la formación* (pp. 274-294). Buenos Aires: Amorrortu.
- Greene, M. (1995). El maestro como extranjero. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Lodge, D. (2002). *El arte de la ficción*. Barcelona: Península.
- Lopera Rendón, M. & Piedrahíta Lara, F. (2012). Pugnas entre el Movimiento Pedagógico y el Estado. En G. P. (Pedagogía y Didácticas de los Saberes), *La cuestión maestros: pensamiento, escritura e instituciones* (pp. 289-316). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martínez Boom, A. (2004). El Itinerario del maestro: de portador de a productor de saber pedagógico. En A. Martínez Boom, *Lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Pineda, M. (2008). *Redes pedagógicas: construcción del maestro como sujeto político. Nociones y problematizaciones para pensar al maestro como sujeto político*. Colombia.
- Mélich, J. C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.
- Munro, H. P. (2010). Narrative as Inquiry. *The Journal of Educational Research*, 72-80.
- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 42-80. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2012). *Maestros cuentan*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Xu, S. & Connelly, M. (2010). Narrative inquiry for school-based research. *Narrative Inquiry*, 349-370.

El relieve de la insignificancia

María Lopera Rendón

Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana.

maria.lopera@upb.edu.co

Este texto forma parte del proyecto de investigación *El relieve de la insignificancia*¹, adscrito a la línea Literatura, Lengua y Cultura, del grupo de investigación en Lengua y Cultura de la UPB, sede Medellín. Presento este avance para dar cuenta de la estructura de soporte conceptual y reflexiva (más lo último que lo primero), puesto que se sigue en desarrollo de la escritura narrativa que, para mí, es el centro de la investigación. En este sentido, expondré lo construido a partir de un cuerpo de aproximadamente 60 narrativas cortas (que llamaré cartas-cuento) a partir de las cuales se esbozan las siguientes líneas.

En primer lugar, hablaré sobre el *destinatario explícito* y su rol (desde la interacción propia de la correspondencia) y sobre cómo se encontró en los “sentidos entrelineados” un modo de potenciar la referida interacción. Esto da pie para explicar los hallazgos iniciales de “personajes”, la importancia de lo acotado cuando se envía la misiva (textos que las acompañan en el encargo de

¹ Cabe aclarar que este texto se presentó en este certamen, en 2017, a modo de avance; sin embargo, el mismo ha sido reelaborado en su versión final del proyecto y publicado en el libro resultado de investigación-creación *Calle Escombros* (ISBN 978-958-764-538-5, Editorial UPB) en mayo de 2018. El libro se realiza en coautoría con el estudiante de Licenciatura en Inglés-Español de la UPB, Juan Felipe Pabón, quien fungió como auxiliar de investigación y coinvestigador en el proyecto del que esta ponencia hace parte.

leerlas), el sentido que adquiere ser afectado por el otro y por la escritura, las cuestiones atinentes al tiempo y al espacio, para arribar con ello a una breve sugerencia sobre la cartografía o el mapeo que he hecho hasta el momento en relación con el levantamiento de una memoria individual –la mía y la del coautor- que podrá eventualmente dar cuenta de una memoria colectiva.

De los destinatarios a la cartografía: un relieve que adquiere significación

En este proyecto de investigación no se emplea la “epístola o carta”, en términos formales, para referir un género que fue bastante profuso en el siglo XVIII, usado inclusive por J. J. Rousseau -y descartado por Jane Austen cuando pensó en publicar su obra *Sentido y sensibilidad*, pues previó, tal vez, el declive del género para el siglo XIX- (Lodge, 2015); se emplea, en cambio, para referir una correspondencia de textos que realicé con el co-investigador con el propósito de indagar, describir y, con ello, reflexionar sobre el acontecer yo-autor, yo-narrador, destinatario y emisor, en tanto se realiza la creación de textos con pretensiones creativas.

El momento indicial de la investigación, su primeridad, como lo diría Ch. S. Peirce (Debray, 1994), sirvió para establecer los parámetros de escritura, lectura y significatividad de los hechos narrados. Se sabe que narrar un hecho no es lo mismo que vivirlo (Connelly & Clandinin, 1995), así que el primer paso fue establecer un intercambio de la experiencia que me permitiera comprender que me iba a implicar como narradora de ficciones literarias junto con otro, y que cada uno de nosotros buscaría dar cuenta de su propia experiencia de vida para poder valorar la dialogicidad (casi siempre anónima) que se establece entre el escritor y el lector de la obra.

Este primer acuerdo me convidó a intercambiar roles: a veces ser la escritora (emisora de la correspondencia), a veces ser la lectora (destinataria de la misma), hasta perder todo atisbo de jerarquía: ya no hay un autor y un lector, hay un lector-autor dialógico. Así, la metodología de la escritura creativa se hizo interdependiente no solo a través del envío de la carta, su recepción y posterior respuesta, sino porque entretejieron recuerdos y espacios comunes que ambos escritores fuimos recolectando en el proceso: al recontar una memoria, el hecho vivido se vuelve significativo y adquiere características literarias.

El porqué de la carta no tanto como género y sí como metodología tiene varias razones: la fecha es un primer elemento que se transformó. Si bien una carta trae su fecha, ciertos recursos poéticos y literarios fueron en provecho de hacer una invitación al lector desde la descripción de una cronotopía de cada texto, es decir, una coordenada espacio-temporal dada menos desde el calendario y más desde lo que significó escribir esa carta en ese momento:

Cinco en punto. Momento en que la luz da sus mejores destellos. Justo ahora que escribo, pasa frente a mí, pero no me ve. Es un desaparecimiento de muchos que no deseo. No juzgo (A. Carta 37)²

El día que dos mariposas se suicidaron en el agua, revelando un año marino de los idilios (B. Carta 33).

Por lo demás, el formato de carta fue elegido porque permite conservar algunos rasgos propios del género epistolar en su definición clásica y, además, connotar con ella, por un lado, la experiencia del trueque de mensajería y, por el otro, revitalizar su uso, que hoy se restringe a ámbitos determinados (reclamos, quejas, asuntos laborales, normatizados); en todo caso, en esta investigación se usan algunas de sus características: fecha, interlocutor (en algunos casos), destinatarios y emisores; pero también se determinan ciertas rupturas con el género, de manera que sus fronteras se expandan hacia la interacción de los escritores más que hacia una cuestión de contenido de las cartas mismas.

A continuación, explicaré los roles y procesos que asumimos en la escritura de estas “cartas”; como se verá, no son tanto cartas como sí cuentos, pues, como he dicho antes, si bien partimos de nuestras memorias, los textos fueron adquiriendo características literarias que nos acercaron a la ficción y a los medios que brinda la narrativa. Así, se nombra la categoría de “destinatario explícito” como un rol que se sirve de la comprensión que él posee el sobre el remitente puesto que les prexisten correspondencias anteriores, así que el destinatario explícito puede leer entrelíneas y, de este modo, se conserva algo de la forma epistolar. Es probable que un lector azaroso no reconozca el texto como una carta, puesto que se comporta, de hecho, tanto como monólogo, tanto como narrativa corta o cuento:

² Uno de los autores aparece como A y el otro como B; el número de la carta es el consecutivo en la correspondencia.

Sí, Álex, esta tarde de examen hemos estado tomando en nuestras botellas de plástico ese manchatripas que tan propicio nos resulta si queremos extraer de nosotras las ponzoñas que en casa nos incrustan (A. Carta 32).

En el ejemplo, el interlocutor es explícito, mientras que en el siguiente es solamente el lector (así para el emisor sea el mismo interlocutario):

¡Ah!, la vida es cortica como un abrazo, ¿sabés? Ella me dijo lo mismo. No sé si me estoy embobando o volviendo muy científico, pero esa electricidad por dentro, seguro, algo nos cambió, loco (A. Carta 34).

La interlocución acá, en cambio, le es entregada a uno de los personajes (queda en un nivel intradieético):

—Viejo, ya siento que mi vida va en función de encontrar un montón de historias, y contarlas —le dice F... a su amigo del chaquetón color verde opaco, verde musgo seco—. Las historias me persiguen, y la vida me responde con ellas, me habla —añade y le da una calada a su cigarrillo Piel Roja y mira la ciudad desde ese terruño elevado en palmas de Cataluña. (B. Carta 17).

El destinatario es, por supuesto, el lector primero de la misiva, que en realidad está dada al modo del cuento por su estructura formal, por su contenido y por la simbiosis entre ficción y realidad. El diálogo se hace con él (con vos) y me tengo que preguntar, por tanto, cómo se difuminan las fronteras entre los interlocutores de las cartas-cuento y cómo se dan, en consecuencia, diálogos narrativos que son capaces de crear ficciones literarias a partir de experiencias vitales, reales, verídicas que nos han acontecido a ambos y que, en cierta dirección, hemos hecho coincidir en un eje semiótico de sentido, pactado en virtud de la correspondencia misma.

“Los sentidos entrelineados”, por tanto, responden a que se escribe construyendo una interacción en la que el primer rol es ser emisor de una carta-cuento que, a su vez, será respondida, lo cual nos hace destinatarios explícitos; aunque evidente, esta interacción tiene un paso intermedio en el cual quien recibe la carta-cuento escribe una serie de entrelineados que le ayudan a saber al emisor cuáles elementos se han tornado más significativos. Estos sentidos entrelineados constituyen un relieve de significados que, más adelante, será retomado en otra carta; una suerte de uróboros (o ciclo) se ha ido gestando y supongo que para el lector, serán los puntos de amarre mediante los cuales le será posible

reconocer un universo literario. Se trata para la investigación de “la efracción de la frontera” entre la narrativa y el mecanismo comunicativo dialógico entre el remitente y el destinatario.

Este asunto será crucial, aunque paradójico, porque implica la reubicación del estatus de quien escribe narrativa (microficción, cuento corto, por lo pronto) en relación con (o frente a) el lector o destinatario explícito: el destinatario, usualmente, es un lector ideal(izado), para quien se escribe con cierta pretensión de universalidad (inevitable, puesto que se reconoce que mientras más particular o local o propio es lo narrado, más aspectos universales de la existencia humana relucen en el texto); sin embargo, la descolocación o reubicación del estatus de quien escribe radica en la focalización o direccionamiento de la enunciación hacia una única interlocución premeditada (un único interlocutor).

Por tanto, ¿qué sensación produce, en quien escribe, esta certeza de ser el receptor? Además, ¿se construye una memoria que deja ser individual para ir trazando una ruta de sentidos compartidos que la lleva hacia una memoria colectiva? Y, en este sentido, ¿dicha memoria aporta a la construcción de una cultura de paz? Quizá parte de ello se instale en varias cuestiones; la primera de ellas es la aparición reiterada de algunos nombres como Álex o Clara, que en muchos textos se han hecho presentes, evidencia de la personificación y caracterización de un yo personaje cargado con elementos de cada autor (aunque también llegan a llamarse de otras maneras), lo cual permite esbozar fragmentaciones del yo y “yoes” que parecen adquirir independencia en el texto:

Yo sólo los observo. Te preguntará por qué. Clara, de todos modos, se levantó temprano. Hizo mil peripecias para no despertar a nadie, sobre todo a Álex, a quien le tocó dormir en el tapete delante de la cocina (preciso frente al fogón), y las maromas le funcionaron bien, pues al prepararse el primer café de la mañana, en efecto, ninguno la notó... (A. Carta 33).

Tu amiga, Clara, llegó. Ella siempre llega ese día a esa hora y antes de empezar a nadar, antes de saludarte a vos, saludó a un Álex que nadaba en el primer carril y eso te hizo voltear la cabeza y la viste (B. Carta 31).

Esto da lugar, por tanto, a la segunda de las cuestiones que quiero referir: una cierta polifonía en las voces de la narración que, de suyo, dan cuenta del modo en que el yo-autor se fragmenta en sus propias memorias; en

consecuencia, me planteo algunas situaciones narrativas en relación con “la ruptura del yo en las diversas voces de la enunciación”: podría decir que la investigación se desarrolla en una dimensión claramente determinada por el registro escritural, entendido no como un mero “escribir”, es decir, un escribir instrumental -diferencia que hace Roland Barthes (2009)-, sino que implica una elaboración literaria de la experiencia vivida y, en esta vía, la búsqueda de una voz narrativa que bifurca el yo-autor y el yo-narrador, en una ruptura paradójica, puesto que las experiencias narradas son ciertas y, empero, se plagan de artefactos ficcionales en sí mismas.

La tercera cuestión es que en cada carta-cuento se narran recuerdos personales que comenzaron a entablar, entre las memorias de uno y otro autor, una serie de coincidencias dadas por la ciudad, el barrio, los amigos, las cuitas que caracterizan a las generaciones jóvenes, la música, el transporte urbano, los parques, la casa, la habitación...; entre todos ellos se configuraron trayectos de sentido que permiten afirmar que la memoria se hizo colectiva; de este modo, al resignificar la realidad circundante, reconsidero mi rol en ella, mi capacidad de virarla, darle nuevos sentidos e incrementar el valor que le doy a los aspectos cotidianos, a los sentimientos y a las personas que me rodean (algo similar debió ocurrir con el otro emisor-receptor).

Por tanto, la escritura me da licencia para ficcionar sobre la realidad, de tal suerte que el yo-narrador se vuelve autónomo y se independiza del yo-autor (como en la literatura de ficción): a diferencia de lo que sucede en los relatos con pretensiones de verdad, como la autobiografía, la biografía, la crónica periodística o literaria (Ricoeur, 2001), en los que se confía en que el yo-autor y el yo-narrador son coincidentes, para mí será necesaria la “efracción” no “de una frontera” dictada por el género o la tipología textual (como en el caso de las cartas-cuento), sino también de la identidad dada en cierto registro escrito en el que un solo “yo” asume la enunciación y se solidifica. Así, esta fractura de la identidad narrativa propone que no hay un “yo” plenamente definido desde el que emane una voz que escribe -en el sentido en que la voz cuenta su historia-, sino que es un “yo” que juega con el plano de la ficción narrativa.

Creo que ese “yo solidificado” es evidente hasta en el nombre de un autor de ficciones: nótese que incluso en ellas (las novelas, por ejemplo) hay un autor detrás de la obra, hay siempre esta identidad; para mí, en cambio, lo interesante de la carta está en que al ser dialógica-dialéctica y al construir una escritura conversacional, puedo participar en la dilución de mis “yoes” a través

del desaparecimiento de “la autoría” en la que, sin embargo, aparezco con una tonalidad enunciativa inusitada -no tan “mía”- porque es dialógica-dialogal.

Por eso, cuando cada uno hace el “entrelíneo de sentido” al recibir la carta, contribuye a la construcción de símbolos explícitos o implícitos que obrarán en favor del levantamiento de una cartografía. Este ejercicio de lectura consiste en señalar las partes del texto en las que me encuentro, me reconozco, me solidarizo con una percepción, es decir, leo al otro con un legítimo interés y escribo breves líneas sobre esta experiencia; cuando el emisor del texto lee las líneas señaladas por el destinatario: lo que el otro lee en mi narración se convierte, para mí, en una brújula de sentido. Así que cuando escribo, obra la brújula de mi destinatario explícito y esto me permite construir una escritura en sí misma significativa o, digámoslo en términos literarios, significativa para nuestro yo-narrador, que es el que asume la enunciación. A continuación fragmentos de cartas-cuento con su respectivo entrelíneo entre comillas:

... y la veo hundirse en el azul, el verde, la sal; tiene los ojos abiertos cuando entra en el agua, lo cual me sorprende mucho porque no hay miedo en ellos, ni resistencia, sino que se hunde más de lo que espero cuando se clava en el agua y se queda un rato en el fondo, a unos dos metros, mirando hacia las rocas y meciéndose frente a ellas, parece mirándose a sí misma antes de regresar a la superficie. Apenas llegó esta mañana y no puedo creer que sea real (A. Carta 30).

“Qué párrafo tan brutal, me gusta mucho, casi que escucho la quietud del mar por dentro”.

... lo obligaba a naufragarlas porque era tal la exacerbación de Álex a través de las sonrisas de Cecilia que lo único que le salían eran ganas de nadar despacio al lado de ella sin mirarla, solo sintiendo las corrientes de agua ... (B. Carta 33).

“Muy bella imagen; además, describe un gesto de solidaridad que casi nadie hace: solo nadar al lado de alguien porque sí. Porque es posible disfrutarlo... o porque te vale la pena compartir un instante en el agua cuando la natación es, por naturaleza, tan solitaria. Muy bonito”.

No hacía demasiado sol; el día gris les propuso cierta nostalgia silenciosa, pues todos estuvieron callados durante el camino hasta El Guayabo, en la

parte alta del morro. Un comentario, una risa corta, a lo sumo, mientras voy detrás de ellos; me retraso entre los árboles donde ninguno puede escucharme; y los sigo (A. Carta 33).

“Es como si viviera ese día otra vez, el viento en la cara, por los árboles, en todas partes. Esa montaña habla en silencio y susurra con el viento. Nunca se camina la misma trocha dos veces...”

En este sentido, los mensajes que no forman parte del cuerpo de las cartas-cuento (es decir, lo que se dice al remitir una nueva correspondencia) resultan también importantes, pues evidencian cómo el texto, en cierta o gran medida, afecta la lectura y la escritura (y son sutiles encargos, tal vez):

“Son las cinco de la tarde y tras las lluvias intermitentes te envió esta ficción literaria”.

“Te envió esta carta, resultado de un día como hoy y de una noche como anoche y de una vida fugaz como esta”.

“Anoche el teatro fue fenomenal. Tanto más tenaz”.

“Es un salto en el tiempo, te dije que estaba estancado, entonces decidí escribir algo más por ahora...”.

“Bajo las sombras del largo y rojo sombrero de las casas élficas, me permito adjuntar tres cosas. Tres deudas. Tres en punto. Aquí van los interlineados que te debo y no los pego aquí, como es la costumbre, porque cada uno es una conversación especial con cada texto. Te debo mis letras, que entre el humo se cuelan y llegarán”

Como Jerome Bruner, nos preguntamos cómo es que el lector es afectado por el texto: “Una vez que hemos clasificado un texto (...), todavía podemos desear descubrir de qué manera el texto afecta al lector y, en realidad, a qué se deben los efectos que produce en el lector” (2004, p. 16). Pero, además, considero aún mayor la afectación cuando no es un texto en general el que “toca” mi sensibilidad o apela a ella en un efecto claramente estético, como sucede con una buena novela de un autor conocido o publicado por una gran editorial, sino, básicamente, porque el texto está dirigido, con toda su implacable potencia literaria, hacia un “yo” (un “mi”) explícito.

Así, gana relieve la importancia de sentirse leído y de ser leído como una experiencia legítima de encuentro con el “destinatario” a través de una historia, puesto que se trata de un encuentro íntimo que implica una reciprocidad; es

decir, la lectura implica hacer notar los hilos de sentido a través de encuentros (entrelineados de sentido) que permiten al remitente comprender, en profundidad, el sentido que ha construido su destinatario.

Sin embargo, vuelvo sobre un problema que quiero afrontar desde una perspectiva de la interpretación que me posibilite articular la lectura como un acontecer de “la mirada”, por cuanto se trata de un acto solitario, tal como lo explica Anna Poca en el prólogo a *El espacio literario*, de Maurice Blanchot: “Una distancia íntima se esboza entre quien mira y el objeto de su mirada (...) ese espacio ilimitado es fruto de un acto anónimo y solitario: la mirada, el acto más solitario de todos” (Poca, 2002, p. 11).

Hay una doble mirada casi ciega o solitaria que, empero, es la que da norte a la brújula de sentido ya referida: al leer al emisor (sería más preciso decir al interpretarlo), sucede que la carta-cuento se torna un objeto de la mirada, no necesariamente objetivado, pero sí en la vía que señala Blanchot: como un dolor que se objetiva en el texto literario, puesto que adquiere una materialidad dada por las palabras, materialidad que lo hace existir en un mundo de emisiones recíprocas y dialógicas:

... “hágame alguna señal, mijo, no me vaya a dejar ir sin saber si sí vio el regalo”, “¿cuál regalo, amá?, deje la bobada que yo ya estoy muy viejo pa esas maricadas, más bien venga el domingo y me trae cigarrillos... ¡Aj! No te pongás a llorar, cucha, hacele pues, yo me busco la forma de que me dejen asomar, ¿no ves que mi celda no tiene ventana?” (A. Carta 27).

Ese día salió de la iglesia con unas cuantas lágrimas anunciando el advenimiento, su esposo la había esperado medio alcoholizado en la parte de afuera. La subió al taxi japonés prestado que manejaba y antes de que se acabara la misa, se la arrebató de los ojos a su hijo (B. Carta 14).

En ambas cartas-cuento hubo una afección tangible que no está sujeta al hecho de que lo que se cuente sea “triste” en un sentido psicológico. Antes bien, señalo con esta afección el hecho de que la carta-cuento fue escrita para que “yo” la lea, aun si no va dirigida a mí, lo cual me hace un lector explícito, un destinatario con un rol actancial por fuera de la trama, empero involucrado con la soledad de la interpretación. Al explicitarnos perdemos el anonimato usual de ser emisores para destinatarios ideales o idealizados. Esta explicitación es, a la vez, potencia para producir el texto e incertidumbre interpretativa de la mirada solitaria.

Insistiremos, por tanto, en que es necesario un destinatario explícito para nuestro proceso creativo, toda vez que, según Poca (2002), Blanchot asume esta paradoja, por cuanto “... quien escribe no puede leerse, o bien, una ceguera profunda ocupa el centro mismo del pensamiento” (p. 12). Es como si, de algún modo, la obra implicara una trasgresión hacia quien la crea, o una ruina, que es de por sí una “exigencia impersonal de la obra” (p. 12) que no puede esquivarse o eludirse; es decir que en la metáfora de la creación, él dirá que el alma está atrapada en la “vida diurna”, y que su felicidad está en la muerte, la noche, la ausencia. De esta suerte, la interpelación entre emisor y destinatario es, también y al mismo tiempo, un llamado a la creación y a la muerte, la ausencia y el desaparecimiento.

En consecuencia, surge para *El relieve de la insignificancia* la cuestión del modo en que el yo-autor, el yo-narrador y el yo-personaje se van caracterizando en función de aspectos narratológicos y, de suyo, atinentes a la estética de la creación misma: soy un personaje a medias ficcional, a medias real, autobiografiado y, por tanto, discurrante, es decir, temporal. Se sabe, en esta dirección, que lo propio de las literaturas del yo (autobiografías, memorias, novelas autobiográficas) es la narración ulterior en el sentido en que, desde cierta lógica temporal, los hechos narrados deben haber ya acontecido y, por tanto, se cuentan en pasado.

Se parte de la presunción de que entre la correspondencia y el diario (u otros modos enunciativos) hay cierta proximidad entre los hechos que serán narrados y el acto de narrarlos, por lo cual se presenta cierta mixtura (o intercalamiento) que se ha dado en llamar “narración casi contemporánea” o “narración casi simultánea”, como un “directo” y un “diferido” radiales o, en palabras de G. Genette, “el monólogo interior y la narración posterior” (*Discours du récit*, 230, citado en Causante Fernández, 2015, p. 11).

En ambos ejemplos, la conjugación de los tiempos verbales opera, según lo previsto, de manera ulterior, lo cual ubica al narrador en un obvio “después” de lo narrado:

Esta mañana de jueves no lo despertaron las palomas en su ventana, sino el sol de las siete y treinta que suele colarse perpendicular por los vidrios (esto por la altura a la que se encuentra su casa sobre la montaña en que vive), y en vez de levantarse de inmediato, como debía hacerlo para ir al trabajo, se quedó en cama un rato más... (A. Carta 17).

No obstante, en el segundo apartado que traigo, la conjugación en pretérito imperfecto no solo determina la ubicación temporal de la voz de la narración, sino, además, la regularidad o circularidad de ciertas acciones que prescriben actos rutinarios:

A las 6:01, un corto viaje a pie me llevó en el insomnio buscando una forma de volver a mi casa. El metro o el circular sur 302, o cualquier cosa vacía y rápida. Iba triste, un poco melancólico y callado, quería tomar un rumbo por donde no tuviese que hablar con nadie y que nadie me conociera. El bus estaba vacío, la calle estaba vacía. La gente salía de los moteles a pagar la cuenta del parqueadero, las abuelas se subían a los buses con sus bultos de verduras recién traídas de la Minorista (B. Carta 20).

La narración intercalada, por otro lado, se sitúa a medio camino entre las dos últimas (como a la víspera de la acción): fluctúa entre el tiempo verbal del pretérito perfecto y el presente. Será propio del género epistolar y del diario la correlación de estos tiempos verbales. A pesar de ello, *El relieve de la insignificancia* plantea, justamente, que al volver la carta una narrativa autónoma, esta determinación de las temporalidades verbales queda supeditada a la acción (y no a la temporalidad).

Nótese, a continuación, que los tiempos ya no coinciden con la narración ulterior, sino que otorgan a la acción cierta actualidad en su acaecer, pese a que en el fragmento dos acciones que no son secuenciales se presentan de modo contiguo:

En el hospital, la típica escena de las lámparas blancas de gases compuestos pasa de largo mientras Jeffrey se debate consigo mismo, aconsejado por Dios y la parca, sobre si seguir vivo o entregarse en los próximos minutos. Los médicos se rehúsan, y su madre y su pequeña hermanita también, a dejar que se vaya. No tan joven. En la calle del Coco, una calle sin salida, él habita una casa vieja de color azul con puerta gris que tiene una prótesis de madera, en la parte de abajo, para evitar que se entre mucha agua cuando llueve (B. Carta 16).

En el siguiente fragmento, en cambio, la narración es anterior, es decir, el narrador está situado en un “antes” de los hechos que, desde mi punto de vista escritural, hace que el futuro en el que se conjugan los verbos presuponga cierta espacialidad o localización precisa del yo-narrador:

Se la pasará recogiendo una moneda aquí, un billetico allá, con tal de ahorrar lo suficiente para el papel, los tarritos de pintura y los pasajes y le dirá a la patrona que si le da permiso para salir el martes que tiene que ir a visitar a su hijo, que está de cumpleaños, que ella no se demora mucho... (A. Carta 27).

Obsérvese, en este sentido, que narro ubicada en un “desde”, y este lugar que ocupo en el espacio podría ser, también, objeto de reflexión, puesto que si bien “... el tiempo de la narración es la categoría narratológica que define con mayor precisión la relación del locutor con el texto” (Causante Fernández, 2015, p. 13), una coordenada temporal es, en sí misma, espacial y sería preciso decir, con Emile Benveniste, que para decidir las formas verbales de la enunciación se depende más de la situación desde la cual se enuncia que de los tiempos verbales usados para determinar la acción (narración anterior, simultánea o intercalada), con lo que adquiere relieve el problema de la espacialidad que ocupa, en relación con la historia o relato y con los hechos relatados, el narrador.

Además de esta espacialidad, se tornó evidente para mí que se configuró una suerte de deixis con elementos que no son propiamente deícticos (en términos lingüísticos): los marcajes simbólicos (hallazgos o coincidencias que de manera dialógica convine con el otro emisor gracias a los entrelineados de sentido) son referentes que funcionan como enunciadores tanto del relato como del discurso; para el lector de las cartas-cuento, aunque no sean del todo precisos sus referentes, sí constituyen un trazado común entre nuestra correspondencia que, en un primer plano, es solo significativa, pero para nosotros, aparte de su valor como signos, son deícticos de la acción y trazan un marcaje simbólico o significante en la experiencia de la escritura y de la lectura.

Finalmente, los procesos de escritura, más allá de lo que se teoriza alrededor de los “yoes” y del texto mismo, me implican como ser humano pues, desde esta experiencia, me veo afectada directamente por las memorias que me despierta; el trazo de una especie de cartografía de mí misma, en la que hallo trasuntos de ser y escombros de lo que he sido; una especie de mapeo que recuenta quién o quiénes soy y he dejado de ser. Esta escritura consiste, por tanto, en un ejercicio de contarse para dejarse leer y, así, confrontar las propias memorias en una construcción de sentido que no es solo mía, es del otro, es colectiva, es urbana, es local.

Epílogo sin punto final

Narrar desde un personaje que se autobiografía es una estrategia para afirmar que mi historia no lo es: solo se anda con estratagemas ficcionales; solo intenta jugar a que las verdades literarias lo son en cuanto su sentido y significación; son una pausa; un rezago de la personalidad siempre encarnada y estática que llamamos “mismidad”; un instante en que me dedico a recordar quién he sido y, a la vez, le dono de manera explícita estos rasgos y experiencias de ser a ese(esos) personaje(s) creado(s) en la correspondencia.

El intercambio significa para mí un augurio de lector real (al menos la promesa de que la carta-cuento llegará a sus manos y encontrará una lectura con sentido). Una lectura en la que, como dije arriba, el destinatario explícito opera como una categoría que configura una brújula que permite crear un posible universo en razón de los elementos coincidentes, que se comportan al modo de mojonos en un territorio cartografiado: la ciudad que es esta ciudad, el barrio que es mi barrio, las calles que no son otras distintas a las que he trazado en la memoria, pueden conjuntarse en el imaginario del lector, quien, como en un rompecabezas, recompondrá las piezas en un todo.

Las voces narrativas, las voces de los personajes, las mías, las nuestras, también componen una amalgama dispersa entre los modos y los registros (más orales y monologales que otra cosa, más vulgares que poéticos en muchos casos, o más cultos y especializados en otros), que proponen de suyo comprender la narrativa en un plano de mucha mayor interlocución, quizá más cercano en algunos casos al género dramático, pero que no obvian los niveles narrativos propios del cuento y de la carta, por cuanto narro de modos extradiegéticos, intradiegéticos y, en algunos casos, metadiegéticos (o hipodiegéticos).

Son estas voces, las urbanas, las del barrio, las de los transeúntes, las que me han permitido revalorar la realidad como un página en blanco en la que el tono, el sentido o su significado son propuestos por mí al recomponerlos en la narrativa. Considero que al reconstruir narrativamente la realidad, hago una apuesta clara por superar el sentido adverso que ella pudo haber adquirido en uno u otro momento de mi vida; de esta manera doy un paso hacia la obra de arte, la cultura, la creación; doy un paso colectivo hacia la memoria y, con ello, hacia la paz como ejercicio de reconstrucción de las realidades a partir del relato, la interacción y la escucha.

En este sentido, las cronotopías de los personajes se instalan en una época precisa y real; no obstante, en el conjunto de las cartas-cuento reconfiguran el acontecer de una generación que no queda sujeta a una década o dos, sino que yace un poco más expandida en los límites temporales de la actualidad del discurso, como lo propone Ricoeur (2003); es decir que mientras que se hace una suerte de etnografía de la contemporaneidad medellinense (siempre parcial, por supuesto), el lector de hoy o de mañana tendrá la oportunidad de escuchar las voces reales de los transeúntes, de las familias, los amigos, los jóvenes universitarios, actualizadas cada vez que la lectura ocurre, que el relato se torna discurso, o, de modo más reflexivo, cada vez que las palabras escritas se levantan de su propia muerte para ser exhaladas por la voz viva de un lector.

Referentes

- Bajtín, M. M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Causante Fernández, E. (2015). Tiempo de la narración y niveles narrativos en la literatura autobiográfica. *Alpha*, (15), 9-20.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de narrativa, experiencia e investigación. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (p. 242). Barcelona: Laertes.
- Debray, R. (1994). *Las tres edades de la mirada. Vida y muerte de la imagen en Occidente*. Barcelona: Gallimard.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lodge, D. (2015). *El arte de la ficción*. Barcelona: Península.

Poca, A. (2002). De la literatura como experiencia anónima del pensamiento. En M. Blanchot, *El espacio literario*. Madrid: Editora Nacional.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.
Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía e-mail a editorial@upb.edu.co
Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, e-mail y número telefónico.

Esta publicación compila los artículos de algunas investigaciones que fueron presentadas en las XV Jornadas y el III Congreso Internacional del Maestro Investigador, evento que se celebró en la Universidad Pontificia Bolivariana en mayo de 2017, así como los textos de las conferencias centrales, dictadas por nuestros invitados: el doctor en Estudios americanos, José Alberto de la Fuente y la coordinadora del programa Derecho a la Ciudad y al Territorio de la Corporación Región (Medellín), Luz Amparo Sánchez Medina.

La temática de esta edición del encuentro fue Maestros, constructores de una cultura de paz, cuestión especialmente importante en la actualidad del contexto colombiano que, desarrollada desde diferentes horizontes, miradas y perspectivas, logró develar aquellas acciones que ejecutan los maestros desde las aulas para aportar a la transformación del país.

Esta obra se publicó en archivo digital en el mes de diciembre de 2018.

