



DIÁLOGOS CONTEMPORÁNEOS EN CIENCIAS SOCIALES I

Desafíos y posibilidades de las ciencias sociales en
el sur de Colombia:
¿Hacia dónde vamos?

Compiladoras y Editoras Académicas

Myriam Oviedo Córdoba, PhD.
Erika Judith López Santamaria, Mg.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

DIÁLOGOS CONTEMPORÁNEOS EN CIENCIAS SOCIALES I:
Desafíos y posibilidades de las ciencias sociales en el sur de Colombia
¿Hacia dónde vamos?

Compiladoras y Editoras Académicas

Myriam Oviedo Córdoba, PhD.
Erika Judith López Santamaria, Mg.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

DIÁLOGOS CONTEMPORÁNEOS EN CIENCIAS SOCIALES I:

Desafíos y posibilidades de las ciencias sociales en el sur de Colombia ¿Hacia dónde vamos?

Primera edición, 2024

© Centro de Investigación Social
© Myriam Oviedo Córdoba
© Erika Judith López Santamaria
© Daina Gissell Medina Rubiano
© John Freddy Martínez Calvera
© Stefanya Llanos Hernández
© Evayerine Ramírez Zúñiga
© Claudia Jimena Zúñiga Ramírez
© Julieth Milena Rincón Perdomo
© Erinso Yarid Díaz Rodríguez
© Karen Natalia Matallana Hernández
© Luis Carlos Proaños Obregón
© Zulma Marcela Muñoz Velasco
© Cindy Alexandra Güisa Rojas
© María Cristina Borrero Hermida

Registro fotográfico: Marcela Giraldo Gómez

ISBN: 978-628-01-2812-2

Centro de Investigación Social de la Universidad Surcolombiana

Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 - Neiva-Huila, Colombia

E-mail: cis@usco.edu.co



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-No Comercial Igual 4.0

CONTENIDO

Prólogo.....	5
Contenidos de ética cívica en ciudadanos de Neiva.....	15
Representaciones sociales en docentes sobre ejes transversales en el currículo escolar.....	39
Prácticas comunicativas y de resistencia pacífica de los movimientos ciudadanos en defensa del territorio en Pitalito, Oporapa y Timaná en los años 2017 - 2018.....	63
Incidencias de la configuración de las identidades juveniles en los imaginarios sobre paz y postacuerdo de los participantes del proyecto pazatiempo en Neiva	97
Repensar la investigación en la región surcolombiana desde el paradigma de la complejidad para la transformación del territorio como sistema social	130
Una escuela creativa en el sur colombiano sí es posible	163

PRÓLOGO

El título del documento encierra implícitamente el propósito de desovillar a través del análisis, re-ovillar a través de la síntesis y producir un Ovillo con mayor significación que lo que se obtiene a través de los dos procesos iniciales. Lo que las Ciencias Sociales pueden hacer y lo que no por ahora, en la región sur de Colombia es más que un proyecto de coyuntura: es un proceso que requiere trayectoria, estructura y acompañamiento crítico de los altibajos como parte misma del desarrollo, por parte de los autores de ahora y los nuevos que se sumen a tal aventura del conocimiento y la acción.

El campo de operación (acción – reflexión) de las Ciencias Sociales es denso, complejo, variado y cada día surgen temáticas específicas y generales que entremezcladas desafían el ingenio del investigador: lo global y lo local, por ejemplo, en la consideración de sus interacciones, construye el concepto de glocal en un intento de síntesis superior. Otros conceptos se deslizan del dominio de las Ciencias Naturales hacia el dominio, compartido a veces, contrapuesto en otras, de las Ciencias Sociales: la valoración ambiental, por ejemplo. Los científicos de las Ciencias Naturales no toman como objeto de interés las representaciones sociales del ambiente sino en la medida que conflictúan o apoyan sus proyectos. El pensamiento popular, el conocimiento denominado no experto es y hace parte del interés histórico y cultural de las Ciencias Sociales (¡no solamente ellas!) y se resalta un esfuerzo por tender puentes que no solo acerquen ambos saberes, sino que busquen forma de articularlos en un sistema diferente cualitativamente distinto a cualquiera de los dos por separado. En ello las reflexiones que desde el 70 se hacen en regiones del sur y que más contemporáneamente adoptan el nombre de

epistemologías desde el sur, organizan una serie de preguntas y esfuerzos de respuestas que ofrecen en bandeja un sistema de desafíos epistemológicos, metodológicos, técnicos y de inserción a las Ciencias Sociales en los espacios territoriales.

Los desafíos se entrecruzan, o mejor, los investigadores los hacen cruzar espacios de lo micro y lo mega, pasando por lo meso y lo macro y dándoles una continuidad a través del cronosistema. Se construye un modelo del objeto de estudio como un sistema en donde interactúan actores sociales en donde interactúan investigadores, sujetos investigados-coinvestigadores, el tipo de realidad que ambos actores manejan y los intereses de otros actores que están por fuera del grupo que investiga pero que no está por “fuera” de su dinámica, pues pueden ser determinante en los esfuerzos por descubrir y de intervenir en los aspectos de realidad consideradas. El “objeto de estudio” es pues una construcción múltiple, intersubjetiva y no solo una acción del grupo o actor investigador.

En ese orden de ideas, cada **pregunta/desarrollo/solución** que efectúan los autores de los diversos capítulos implica varios desafíos:

1. Construir esa pregunta de manera que sea pertinente, consistente con el resto del documento; diseñar su tratamiento teórico/metodológico para volverla significativa; construir una solución que apunte a modificar un constructo cognitivo y ojalá una situación social que expresa la utilidad más allá del ejercicio académico.

2. Construir un espacio dependiente, pero a la vez autónomo de la trayectoria de la pregunta en investigaciones previas. El camino recorrido por la inquietud, problema o desazón y convertirla en un código accesible a la comunidad científica es ya un desafío importante. En la adecuada y coherente formulación de ella se encuentran los mejores ensayos de la imaginación al plantearla y los mejores recursos del control al poner a prueba su funcionamiento empírico. El convertir ese momento de la producción científica en parte de la trayectoria del conocimiento, apoyándolo o creándole aristas claras, sin dejarse arrastrar por el facilismo de la ortodoxia, encuentra fortalezas/debilidades en cada uno de nosotros que el grupo de trabajo debe atender y decidir. Los Sentimientos y esfuerzos por hacer sostenible **una identidad-comunidad científica** permanentemente dan lugar a conflictos. Mantenerse no es acomodarse.

3. La legitimización del saber construido, no solo ante pares sino ante la ciudadanía que pueda acceder a ese conocimiento es parte de lo que se puede denominar campo del conocimiento. Esa legitimización no tiene que ver solo con la verdad del producto sino especialmente con la ética del investigador, con la claridad de sus intereses, con la pertenencia (no necesariamente identidad) institucional que lo cobija y con el saber – saber y el saber – hacer que los grupos sociales puedan encontrar es esa producción. La difusión, no solo entre especialistas, sino entre grupos de ciudadanos que pueden y deben ser interrogados por los hallazgos se convierte en un deber ser del proceso investigativo. El ranking de calidad de una Universidad nacional y, más aún REGIONAL, debiera tener en cuenta el efecto sobre la calidad de vida y desarrollo humano de los ciudadanos. Esta legitimización implica que los productos de investigación deben ser acompañados y registrados en los sitios pertinentes: escuelas, hospitales,

centros laborales, recreativos, educación política etc...pues se constituyen en lugares en donde el producto científico puede ser afincado y cultivado más exitosamente.

¿Cómo identifican los autores esos desafíos y esas limitaciones de las Ciencias Sociales en la región sur del país? Cómo responden la pregunta clave de ¿hacia dónde vamos? Cada persona que lea los capítulos del libro o al menos uno de ellos, podrá colaborar en las respuestas. En ese sentido se convierte en un libro INTERACTIVO cuya pregunta, al final de este debiera apuntar en esa dirección.

Tomaré algunos ejemplos con base en varios de los artículos del libro como elementos guía de algunas de las reflexiones del caso. En el capítulo primero Medina y Martínez, trabajaron realizado sobre “contenidos de ética cívica en ciudadanos de Neiva” se puede leer como parte de las conclusiones lo siguiente:

Los significados atribuidos a la ética cívica giran en torno a cuatro (4) categorías y una (1) subcategoría, cuyas prácticas ciudadanas son: el vacío moral, la individualidad, la falta de empatía, el ser ajeno a la política y tener una alta desesperanza social. Exaltando que dos categorías predominan sobre las otras siendo el vacío moral y la falta de empatía.

Esto quiere decir que predominan las propias reglas o normas de convivencia que cada ciudadano construye y cree que están bien. La falta de empatía hace que se pierda la presencia del otro, convirtiéndose en una sociedad individualista que tiene la “esperanza” de un ambiente sano, sin embargo, no hacen nada para cambiarlo. Por su parte, en cuanto a la desesperanza social, se puede decir que los ciudadanos de Neiva no poseen una identidad, no se apropian y

tergiversan su propia cultura, no reconocen que son sujetos con diferentes determinaciones pero que los cobija una misma afinidad, un sentido común, un sentido político para reconocer al otro como un aliado con el cual se puede construir aquella ilusión de un ambiente mejor y sano.

Un segundo elemento puede darnos ideas al respecto de nuestra inquietud.

El trabajo titulado: “Incidencias de la configuración de las identidades juveniles en los imaginarios sobre paz y postacuerdo de los participantes del proyecto pazAtiempo en Neiva” plantea una serie de problemáticas sobre el tipo de imaginarios y algunas de sus causas acerca del proceso de los acuerdos de Paz.

En uno de los párrafos que cierra parte de la problemática en cuanto ofrece una perspectiva basada en la investigación se puede leer: *Si bien existe un entendimiento de la paz como un escenario ideal que requiere de un ambiente de cordialidad para el efectivo relacionamiento de todos los actores sociales, los jóvenes no logran trascender esta noción a sus contextos y a sus prácticas comunicativas cotidianas (individuales y colectivas), por lo tanto, se les dificulta generar, dinamizar y mantener procesos con incidencia política desde el accionar juvenil, pensados más allá del ocio y la recreación como estrategia para el aprovechamiento de su tiempo libre. Esta falta de interés en el tema de la paz, el entendimiento de las problemáticas sociales que los aquejan, además de su desgano por asumir un rol protagónico en la comunidad, es reflejo de su propio proceso de definición del quiénes son y cómo son (identidad-es) y de la*

influencia de otros actores que fungen como algunos de sus referentes de conducta (figuras familiares, educativas y mediáticas).

Al finalizar su ejercicio desarrolla un párrafo con el subtítulo de “una idea para continuar la reflexión”:

Con PazATiempo se reconocieron diversas prácticas comunicativas como estrategias para explorar, comprender y fortalecer las identidades juveniles y su vez, dinamizar la participación activa de los jóvenes como sujetos sociales - ciudadanos en diferentes escenarios; por ello, abordarlas comprensivamente desde sus propios discursos es dotar de sentido político sus dinámicas comunicativas y propiciar diálogos abiertos entre ellos y la realidad que habitan y construyen.

El documento propuesto por Muñoz y Güisa formula desde el comienzo lo que prácticamente sería un programa de acción para la investigación que busque inserción territorial, fundamentándose en las posibilidades que ofrece el paradigma de la complejidad. Destaca que la realidad no es solo la que la ciencia convencional le permite formular al investigador sino la que cierta autonomía, respecto de la búsqueda/fundamentación de certidumbres, le posibilita elaborar. Sin embargo, la conciencia y lectura de estas demandas territorializadas requieren una herramienta que permita hacerlo:

Hacer un análisis a la investigación en la región Surcolombiana, partiendo por comprender la necesidad que transformar los procesos investigativos del territorio en ejercicios propios de

transformación social que incidan y trasciendan en las dinámicas propios de la región, contribuyendo con ello a superar los conflictos políticos, sociales, económicos y culturales que ha dejado el capitalismo a su paso, sobre todo los que han marcado con más fondo a los países del tercer mundo, donde la desigualdad social y la brecha económica es mucho más notoria debido a la concentración de poderes hegemónicos que dominan las economías locales y por ende redireccionan la producción de conocimiento hacia sus propios intereses monetarios y de capital.Una ciencia que transforme el conocimiento dominante actual, una muestra de la modernidad que vivimos y que requiere pensarse desde nuevos escenarios de investigación y gestión de saberes.

Muchas preguntas podemos hacernos con base en la información que los diversos capítulos nos brindan y en donde cada grupo realiza una labor crítica y de búsqueda, con mayor o menor intensidad: ¿hacia dónde van las Ciencias Sociales? ¿Estas investigaciones y la que vengan con el mismo propósito deberían orientar respuestas y caminos no solo para las Ciencias Sociales? ¿Hacia dónde vamos nosotros los investigadores en Ciencias Sociales? ¿Hacia dónde van las instituciones, grupos humanos en contextos urbanos, rurales o en transición? ¿Cómo incorporar investigación inter y transdisciplinaria en próximas actuaciones sobre este tenor? ¿Hacia dónde creen ellos, los sujetos participantes, que vamos nosotros, los investigadores? Este libro debería contener un epílogo en donde se acordará responder brevemente estas u otras preguntas que surjan en cada capítulo y que pudieran agruparse en una o algunas categorías sintéticas fuertes, robustas y provocadoras. Esta propuesta serviría de colofón a una tarea que apenas empieza y de la cual el presente texto es una muestra del esfuerzo a seguir y desarrollar.

Cordialmente.

Henry Granada Echeverri
Universidad del Valle
Cali, 18 – XII - 2021



Contenidos de ética cívica en ciudadanos de Neiva

Daina Gissell Medina Rubiano¹
John Freddy Martínez Calvera²
Universidad Surcolombiana

Resumen

El presente trabajo nació de una reflexión sobre el medio ambiente urbano, sobre los comportamientos que existen en contra de un ambiente físico saludable en las ciudades, y en contra de una buena convivencia ciudadana. Se abordaron estos elementos más allá de concepciones normativas o de preceptos sociales, con el interés de comprender en el sujeto el sentido latente de su vivencia, el cómo reflexiona y argumenta su acción en pro de los otros y de su entorno. Para plantear la pregunta de investigación, abordamos el tema desde la ética mínima propuesta por Adela Cortina (2000a). El objetivo central es realizar un estudio sobre la comprensión que tienen los ciudadanos de Neiva acerca de la ética cívica, y a partir de allí, reconocer los significados que construye la ciudadanía, analizar los contenidos frente a la práctica, y finalmente, describir los elementos presentes de la ética cívica. El estudio es de carácter cualitativo con un diseño exploratorio; se realizó el proceso de recolección de información con entrevistas a profundidad para un posterior análisis de contenido a través de tablas de categorías. Como resultado se encontraron cuatro (4) categorías: vacío moral, individualidad, desesperanza social, política; y una (1) subcategoría: empatía.

Palabras clave: Ética cívica, entorno urbano, convivencia.

¹ Psicóloga e investigadora en formación de la Universidad Surcolombiana; Proyecto de Investigación: Trabajo, medio ambiente y educación; Grupo de Investigación: Desarrollo humano y sostenibilidad ambiental; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1573-6323>

² Psicólogo con Especialización en Gerencia en servicios de salud, Mst. Filosofía; Docente de cátedra programa de Psicología Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia; Línea de Investigación: Trabajo, medio ambiente y educación; Grupo de Investigación: Desarrollo humano y sostenibilidad ambiental; Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1090-2510>

Introducción

Las incongruencias y diferencias hacen parte del ser humano, sin embargo, aspectos negativos como lo son la agresividad, intolerancia, violencia, abusos, mala comunicación, egoísmo y demás aspectos que no permiten la buena convivencia, nos hace reflexionar sobre el por qué las personas deciden por lo que pueda ser considerado correcto o incorrecto. Para ello, nuestra investigación tiene como objetivo general analizar el contenido acerca de la ética cívica en la ciudad de Neiva, comprender y explorar los significados, el sentido y las reflexiones frente a la acción ética o no ética.

La posibilidad de investigar los contenidos de la ética cívica nos permitirá, consecuentemente, saber cuáles son los significados particulares de esta población, que sentido le dan a la acción en pro o en contra de los otros; para generar desde este resultado estrategias de mejoramiento y abordaje, brindando elementos críticos y reflexivos que permitan decisiones y actos mediados por los valores y por de la convivencia ciudadana.

Ética cívica

La ética cívica “tiene, pues, por objeto el deber referido a las acciones buenas que se expresa en los juicios denominados «morales»” (Cortina, 2000a, p. 32). Dichas acciones no solo se pueden brindar, sino que exaltan la palabra “deber”. El término “deber” utiliza expresiones prescriptivas, pero, sobre todo, indica que la realidad humana no se reduce a la teórica monotonía de lo que es, sino que se muestra verdaderamente humana cuando exige, a pesar de la experiencia, que algo debe ser (Cortina, 2000a, p. 32).

Por lo tanto, nosotros no debemos cuestionarnos el qué debemos hacer, sino, por qué debemos hacerlo, “la cuestión ética consiste en hacer concebible la moralidad, en tomar conciencia de la racionalidad que hay ya en el obrar, en acoger especulativamente en conceptos, lo que hay de saber en lo práctico” (Cortina, 2000a, p. 33). Es decir, pensar en nuestras acciones de manera racional y ser conscientes de las razones del por qué hacemos lo que hacemos en

nuestra vida cotidiana, “nos encontramos con que ya hemos aceptado algunas normas morales. Ahora, la cuestión es: ¿por qué las aceptamos? Con esta pregunta empieza la filosofía moral y lo hace como ética normativa” Lorenzen citado en Cortina 2000a). Aquí se percibe que ética y moral van de la mano en relación con el camino que se consolida, sin embargo, es importante mencionar que estas no son distintas por razones etiológicas, “sino por imperativos lógicos, es decir, porque configuran dos niveles distintos de pensamiento y lenguaje.” (Cortina, 2000a, p. 42).

La ética “trata de esclarecer si es acorde a la racionalidad humana atenerse a la obligación universal expresada en los juicios morales” (Cortina, 2000a, p.33). Esto permite discernir que la obligación universal podrían ser las normas que se construyeron a partir de juicios morales en donde se determina qué es el bien y el mal en una sana convivencia “el objetivo de la ética estriba en hallar, si la hay, una razón suficiente de la forma moral. Si tal razón debe ser expresada mediante un juicio con contenido, el contenido será ético y canónico, no moral y prescriptivo” (Cortina, 2000a, p. 33). Aquí se cambia la perspectiva, esclarece que la ética tiene bases normativas por medio de juicios con contenido y no morales, sin embargo, ¿a qué hace referencia la afirmación? La ética “constituye su consumación en cuanto trata de determinar las categorías necesarias para concebir el deber en relación con los fines auténticamente racionales del hombre: es decir, trata de determinar la verdad del deber ser por medio de conceptos” (Cortina, 2000a, p. 34).

Partiendo de lo anterior, el quehacer ético según Cortina (2000a) consiste en “acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él, con objeto de que los hombres crezcan en saber acerca de sí mismos, y, por tanto, en libertad” (p. 19), la expresión “acoger el mundo moral” hace referencia a los distintos contextos con su respectiva cultura, cada lugar tiene sus propias normas basadas en juicios morales. Por ejemplo, en Colombia se considera un acto inadecuado tener relaciones afectivas con más de una persona al mismo tiempo, está

categorizado como infidelidad, mientras que en Malasia la poligamia está aprobada legalmente³. De este modo, tanto en Colombia como en Malasia se tienen normas y juicios morales distintos. Sin embargo, hacen parte del mundo moral al que se refiere Cortina, es decir, que a pesar de tener ideales distintos hay un énfasis en la ética, una ética como vocación en el ser humano que está interpretada de la siguiente manera: “El ético vocacionado es el hombre al que verdaderamente preocupa el bien de los hombres concretos y que confía en que la reflexión filosófica puede contribuir esencialmente a conseguirlo” (Cortina, 2000a, p. 20).

Parece fácil ser un sujeto ético, pero no lo es. Existen dificultades que generan una fundamentación racional, tenemos los peligros de la civilización técnico-científica que hace referencia al nivel del macro-ámbito en el que se desarrolla la sociedad, lo que hace que la especie humana esté amenazada. Por esto, se hace el llamado urgente a:

Asumir la responsabilidad solidaria por los efectos de las acciones en medida planetaria. Se podría pensar que a esta presión a una responsabilidad solidaria debería corresponder la validez intersubjetiva de normas o, por lo menos, del principio fundamental de una ética de la responsabilidad. (Cortina, 2000a, p. 39)

Para consolidar la ética cívica se han tomado como referencia las palabras normas y deber. Sin embargo, estas contienen valores y principios de justicia que comparten las distintas personas. ¿A qué valores hacemos referencia para llevar a cabo una buena práctica de la ética cívica? Según Cortina (2000a):

Dichos valores son: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y recurso al diálogo como camino para resolver los conflictos frente a la violencia; se referirían al respeto a los derechos humanos de las tres primeras generaciones, y a la idea de que los ciudadanos deben considerarse como ciudadanos sociales. (p. 4)

³ Término que refiere al hombre que puede tener varias esposas.

Incluso quienes mantienen creencias poco convencionales viven de acuerdo con unos valores éticos, pese a las creencias que tengan, piensan que está bien hacer lo que hacen porque la conciencia de los valores éticos está relacionada con el defender el modo en que se vive, sin embargo, ¿están de acuerdo con que la ética es de alguna manera universal?

Existen infinidad de argumentos con cada caracterización de lo ético, aunque los elementos en común son más importantes que las diferencias de los diálogos. Se concuerda en que un principio, característica o elemento ético no se puede explicar en relación con algún grupo o persona, puesto que la ética requiere de un punto de vista totalmente universal, sin embargo, hay que resaltar que no todos los procesos éticos son universalmente aceptables.

Hacer juicios éticos va más allá de lo que nos parece adecuado o inadecuado, de lo que nos gusta o disgusta, y parece ser que la mayoría de las personas conocen estos principios, pero no los practican, ¿a qué se debe esto? Cortina no solo propone dichos valores, sino que exalta que la mejor promoción de estos se transmite a través de la educación, y le da sentido a la existencia de una sociedad compartida solidaria. Sin embargo, es un poco cuestionable que los valores éticos se mantengan con una educación en donde prevalece el individualismo insolidario, se promueve la competencia y donde el otro es percibido como un rival y no un complemento para la vida diaria.

Se necesita, principalmente, que se respete la:

Vida compartida, que se cumplan las normas de manera justa, que se coopere en el sostenimiento de lo público, y que haya participación en programas cívicos para generar una sociedad cohesionada_socialmente. Las personas están dispuestas a construir conjuntamente su vida compartida, en este sentido, las fundaciones pueden y deben desarrollar programas que animen a los ciudadanos a asumir ese hábito de la civilidad. Empezando, obviamente, por ellas mismas, siendo "fundaciones ciudadanas", responsables de su entorno social y medioambiental. (Cortina, 2000a, p. 10)

Según Yuren y Araújo (2003):

La implementación de la asignatura en colegios de secundaria del estado de Morelos Asignatura Formación ética y cívica 1°, 2°,3° grados para la formación de juicios éticos fomentados en la constitución, además de fomentar la discusión de decisiones individuales y colectivas. Además de mejorar la actuación al tomar decisiones diarias también implementó el conocimiento a sí mismo, el amor a la patria, respeto a Estado de derecho y los derechos humanos entre otros. (p. 5)

Se podría afirmar que si se implementara una buena educación ética cívica se evidenciaría una mejor calidad de vida. Esto no quiere decir que los profesores sean 100% éticos con respecto a las otras profesiones, sin embargo, no todas aportan lo mismo a la sociedad, ni llevan consigo el mismo grado de responsabilidad (Martínez, 2006). Claramente los docentes tienen una alta responsabilidad en la transformación de los mundos de las personas que se van construyendo para generar unos ciudadanos cívicos, porque “una sociedad sin sociedad civil es una sociedad que está perdida” (Cortina, 2003. p. 5).

En cuanto a la civilidad Cortina (2003) afirma que es:

La capacidad de sacrificarse, de alguna manera, la capacidad de involucrarse en las tareas públicas, la capacidad de involucrarse en las tareas de la sociedad en su conjunto, así mismo si la civilidad es la capacidad de involucrarse irá tan a la contraria al hombre individual posmoderno. (p. 2)

“Desde el principio, la ética es ética del otro, implica la apertura principal al otro, ella subordina la identidad a la diferencia” (Badiou, s.f. p. 7). “La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de conducta humana” (Sánchez, 1984, pag.25) La ética es la ciencia de la moral, es decir, de una esfera de la conducta humana. No hay que confundir aquí la teoría con su objeto: el mundo moral. Las proposiciones de la ética deben tener el mismo rigor, coherencia y fundamentación que las proposiciones científicas. En cambio, los principios, normas o juicios de una moral

determinada no revisten ese carácter. No solo no tienen un carácter científico, sino que la experiencia histórica moral demuestra que muchas veces son incompatibles con los conocimientos que aportan las ciencias naturales y sociales. (Sanchez,1984)

Por tanto, el individuo como actor de lo cívico asume un nuevo papel, el de ciudadano: Es alguien que se sabe perteneciente a una comunidad política, que sabe que está inscrito en su comunidad política, pero que quiere que esa comunidad sea justa. (Cortina, 2003).

La idea de ciudadanía pretende unir los dos lados, entendiendo que ciudadano no sólo es el que se sabe perteneciente a la comunidad chilena, o se sabe perteneciente a la comunidad española, sino que se preocupa porque esa comunidad sea justa, porque no le basta con decir que es la suya, sino que quiere que sea, si no la mejor, por lo menos una sociedad justa. amor por su nacionalidad más allá que un partido de futbol.

Un ciudadano no necesita pertenecer a un partido político, como lo entendía el mundo, donde se pensaba que solo de esa manera se podía transformar la sociedad. Esto a su vez, no significaba deliberar sobre lo justo y lo injusto como decía Aristóteles (citado en Cortina 2000a), ni tampoco la ética se funda sobre la identidad del sujeto, ni siquiera en la identidad como víctima reconocida.

Cortina (2000b) sugiere cuatro (4) rasgos de la ética cívica:

- 1) La ética civil es una realidad social, y no un constructo filosófico, forma parte de la *Lebenswelt* propia de una sociedad pluralista, porque consiste en el conjunto de valores y principios que ya comparten los grupos de esa sociedad que proponen modelos de vida buena.
- 2) Es el tipo de ética que vincula a las personas en tanto que ciudadanas y por eso únicamente puede tener implantación en países cuyos miembros son ciudadanos, y no súbditos ni vasallos.

3) Es dinámica. Es la cristalización de los valores compartidos por distintas propuestas de vida buena. Esas propuestas podrían denominarse «éticas de máximos», puesto que cada una de ellas propone una jerarquización de bienes capaz de proporcionar una vida buena, y ofrece además los fundamentos, las «premisas mayores» del razonamiento por el que se concluye que ésa es la mejor forma de vida. La ética civil es una «ética de mínimos» compartidos por las éticas de máximos y por la cultura política propia de Estados de Derecho.

4) La ética cívica es una ética pública, aunque también lo son las éticas de máximos, porque no hay ninguna ética privada, ni tampoco «no-pública», sino que todas tienen vocación de publicidad, de darse a conocer al público a través de la opinión pública, con razones comprensibles y admisibles. (p. 11)

Si una sociedad cumpliera los cuatro rasgos que propone Cortina, ¿sería catalogada como una sociedad totalmente ética cívicamente? No, la misma Cortina (2000b) argumenta que:

En realidad, nunca una ética alcanza su perfección al convertirse en derecho, tampoco una ética pública a la que damos el nombre de «ética cívica» para dejar claro que sí puede orientar el derecho justo, pero tiene sobre todo como meta incorporarse en las actitudes de los ciudadanos, convertirse en convicción y costumbre, formar parte de ese *éthos* de la sociedad, que nunca puede reducirse a las normas jurídicas, sino que siempre las trasciende. (p. 12)

El hecho de que la ética no alcance su perfección no quiere decir que no debemos esforzarnos o volvernos “animales” que se dejan llevar por los impulsos, debido a que es “utópico” cumplir con los rasgos de ética cívica. Recordemos que esta:

No pretende asegurar la estabilidad de una constitución democrática, sino posibilitar que los ciudadanos refuercen aquellos valores que ya les unen y que son expresión de una razón que los ha ido reconociendo-creando históricamente. La meta de la ética cívica no es política, en el sentido liberal de la expresión. (Cortina, 2000b, p. 13)

La ética cívica implica de alguna manera una justa y sana convivencia con los otros, pero cuando no presenta aspectos positivos, cómo entraría la ética cívica en relación con la justicia, bien afirma la autora que la ética cívica no nace con el afán de resolver conflictos judiciales, aunque puede ayudar a hacerlo, ni tiene por modelo de racionalidad el del Tribunal Supremo de Justicia. Sin embargo, exalta los siguientes modelos:

- 1) El modelo hermenéutico-coherencial, propio del constructivismo político, trata de «comprender mejor» el «*faktum*» de la cultura política de las sociedades con pluralismo razonable, mediante conceptos, como persona moral, sociedad bien ordenada y posición original.
- 2) En el contexto comunitarista existe una marcada tendencia a adoptar, como método de investigación, un método sociohistórico o de «interpretación crítica».
- 3) El modelo de la pragmática trascendental o universal está capacitado para fundamentar el carácter de obligación de la ética cívica puesto que reconstruye las condiciones irrevisables de la acción comunicativa, y por lo tanto, accede al nivel de las exigencias racionales.
- 4) Sin embargo, la ética del discurso, por su pretensión de ser «axiológicamente neutral» y de limitarse a los procedimientos racionales para la justificación de normas, ha caído en un procedimentalismo escueto, que corre el peligro de perder las dimensiones de lo moral que le confieren fuerza motivadora, y no solo obligatoriedad racional. (Cortina, 2000b, p. 14)

Es decir, el hermenéutico-coherencial utiliza el modelo jurídico contractual como un recurso para dar fuerza obligatoria a los contenidos morales; el sociohistórico y pragmatista al que recurre un amplio sector del comunitarismo; el pragmático trascendental o pragmático universal, que reconstruye un paradigma social dialógico; pero como en su actual factura resulta insuficiente para fundamentar una ética cívica, precisaría ser complementado en un cuarto modelo, todavía sin nombre.

Método

Este estudio es de enfoque cualitativo con un diseño descriptivo e interpretativo por medio del análisis de contenido, cuyo método de recolección de datos fue la entrevista de profundidad para finalmente realizar un análisis de categorías.

Uno de los métodos de investigación más utilizados en la investigación social, además de las representaciones sociales, es el análisis de contenido, que se define como:

Una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto el que se pretende analizar, si no las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse. (López, 2004, p. 173)

Este método de investigación tiene como finalidad comprender e ir más allá de lo que el entrevistado nos quiere decir con la respuesta a nuestras preguntas. Es útil para obtener información que no está directamente expresada en el mensaje. Algunos autores han entendido que esta técnica está ligada a los aspectos de procesamiento de la información que el sujeto debe realizar para adquirir conocimientos sobre el mundo. Así, Paisley (1964) comenta que es una fase del procesamiento de la información en la que el contexto de la comunicación es transformado a través de aplicaciones objetivas y sistemáticas de reglas de categorización en datos que puedan ser analizados. Por ejemplo: esconder una verdad. La persona dice la versión que más le favorece de los hechos y trata de esconderlo con palabras, pero el análisis de contenido no se enfoca solo en el testimonio, sino que observa los movimientos, la actitud, la tonalidad, los gestos. Es una observación muy detallada del campo de investigación.

Según (Clemente y Santilla, 1990) las definiciones pueden ser múltiples debido a que el análisis de contenido se utiliza para conocer la información que lleva el mensaje pero que no es él en sí mismo. Se destacan tres:

- 1) Las que realizan un énfasis en los aspectos metodológicos de la técnica, generalmente en lo que se refiere a la objetividad, a la codificación y a la cuantificación.
- 2) Las que se centran en el origen de la técnica y en sus habituales aplicaciones, enfatizando que es una técnica que permite el análisis de los mensajes de los medios de comunicación de masas.
- 3) Las que, conscientes de que con la misma se descubren ideologías, valores y datos que permiten evaluar posibles efectos persuasivos en la audiencia, y cambios de opinión y de actitudes, enfatizan que es una técnica que permite el análisis de los discursos políticos.

A juicio de Bardin (1986) El análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia.

En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el Investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje. (López, 2004, p. 173)

Esto nos lleva a pensar que el análisis del contenido es un método investigativo que se basa en la inferencia de un contexto y un documento, llevando así un posible grado de invalidez debido a su origen subjetivo.

“Los orígenes del análisis de contenido se remontan a la Suecia del siglo XVIII, específicamente cuando la iglesia realizó análisis de documentos escritos de divulgación

de la época con el objeto de identificar elementos contrarios a la religión” (Tinto, 2013, p. 139).

En estos medios se recoge y refleja sin duda la vida de las sociedades modernas y los valores, patrones culturales y actitudes ante los problemas del hombre y de la sociedad que se hallan vigentes en cada momento. Por tanto, es un elemento indispensable para el conocimiento de la sociedad, y en él juega un importante papel el análisis de contenido. (López, 2004, p. 171)

Aunque no fueron los únicos estudios con este método Según Tinto (2013) refiere que Berelson y Lazarsfeld (1948) fueron de los primeros en usarlo; Max Weber en el siglo XX lo utilizó en su análisis de contenido frente a los medios de prensa, entre otros que lo utilizaron en el inicio del siglo anterior. En conclusión, el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. (Krippendorff, 1990)

Las características más comunes de este método de investigación son: permitir el uso de material no estructurado, el investigador no necesita de inducción para recoger los datos; el análisis de contenido parte del contexto como fuente primordial para la investigación y manejar gran cantidad de información. Estas pueden ser una ventaja o desventaja para el investigador, ya que le dan flexibilidad frente a la recolección de datos para la investigación, pero puede ser tanta la información recogida que se dificulte la sistematización y análisis de esta.

Instrumentos

Se trabajó como principal instrumento la entrevista a profundidad, la cual se define como “una conversación mediante la cual se busca conocer lo que una persona piensa y/o siente frente a una situación particular” (Bonilla y Rodríguez, 1995, p. 95), sus criterios son amplios de tal forma que sea ameno el encuentro entre el entrevistador y entrevistado, orientándose a un asunto en

particular y enfocando las preguntas a la obtención de información, captando ya sea la variabilidad o los puntos de encuentro en la misma. Las preguntas se enfocaron hacia las experiencias y vivencias cotidianas de los participantes, indagando acerca de lo que hace o ha hecho en diversos escenarios. Así mismo, se investigó sobre el proceder y los conceptos éticos, es decir, sobre las experiencias de los entrevistados, para comprender de qué manera interiorizan la norma, que aspectos medían sus decisiones, y su comprensión sobre lo cívico, comunitario y político.

Posteriormente se seleccionaron sujetos, hombres y mujeres con edades entre los 20 y 35 años de la ciudad de Neiva, con quienes se trabajó la entrevista informal conversacional. Luego se realizó un análisis por categorías con el uso de tablas, que permiten filtrar la información, desglosar, explorar, analizar y conceptualizar, lo que nos permite obtener las categorías establecidas (Bonilla y Rodríguez, 1995). Se tuvieron en cuenta tanto categorías inductivas que parten de la teoría ética de Adela Cortina, como categorías deductivas emergentes de las narrativas de los sujetos y sustentadas en las interpretaciones realizadas.

Resultados

El análisis hecho a partir de la información obtenida muestra una serie de categorías que son el componente de la ética cívica en los ciudadanos de Neiva. Dentro de cada categoría y subcategoría se explicó el componente práctico y teórico.

Finalmente, se lograron identificar cuatro categorías y una subcategoría mediante las entrevistas a profundidad, de la siguiente manera:

Categoría 1. Vacío moral

Las personas rompen el esquema de panóptico, donde no hay ninguna entidad normativa representada en otro: un policía, institución o ente de control. El sujeto no reconoce límites, y cada uno reconoce el *deber ser* sobre aquello que le facilita su existencia, es decir, lo que genera mayor beneficio propio, incluso a costa del sacrificio ajeno. El vacío moral se define como una

“ausencia de convicciones morales, coherentemente arraigadas, expresa una moral sociológica en la que falta la dimensión personal” (Cortina, 2000, p. 83). Esto quiere decir que los seres humanos no tienen la capacidad de hacerse responsables de sus actos e ignoran las consecuencias que esto trae al no tener interiorizada la norma. No se tiene una categoría sobre la cual sea posible reflexionar, discernir entre el acto ético y no ético. “...*el hombre es un lobo en el sentido en que puede alojar sentimientos de agresividad, deseos de matar al otro, cosas que no veo tan mal ...*” (S.1 R. 25-27).

Es posible que el actuar fuera de lo normativo tenga para el sujeto un argumento y una reflexión que justifique su acto como bueno, así este no sea político ni comunitario. Se pierde la posibilidad de tener acuerdos, o elementos de referencia con los otros, que generen un punto de partida para reflexión que presente el sujeto ante el dilema.

Categoría 2. Individualidad

Para explicar esta categoría es necesario tener en cuenta dos situaciones previas: primero, las personas que rodean la cotidianidad de los participantes, incluyendo aspectos familiares, laborales, económicos, académicos, entre otros. Esto hace que estén enfocados en los deberes, causando que se pierda la visión del ‘otro’. Segundo, los participantes refieren el hecho de vivir en un país donde la desigualdad social y económica está presente, y esto tiene como consecuencia diferencias sociales que cambian la perspectiva de vivir en sociedad, convivir y respetar el concepto del otro.

En este escenario, sobrevivir es una analogía de la teoría darwiniana, ser el más fuerte para obtener dos cosas, los componentes básicos de la vida o aumentar la ambición sin saciar el deseo, Vielma (2016) lo explica mejor cuando afirma que “el lenguaje universal de la moral burguesa y socialista se utiliza continuamente como procedimiento persuasivo para satisfacer intereses individuales o grupales” (Pag.6).

“...Es verdad, Cada quien sigue su rumbo ...” (S.2, R 62).

Esta categoría muestra una ruptura en la concepción comunitaria, en el actuar por el otro y para el otro. Explica una concepción particular en los sujetos del no reconocimiento ni cuidado de lo público, así, tanto los actos como las cosas son propias de los sujetos, y en ausencia de los sujetos, las cosas y los actos no tienen dueño ni responsable. Finalmente, resaltamos lo dicho anteriormente, el sujeto actúa en beneficio propio, no comunitario.

Sub-categoría 2.1 Empatía.

Se define como el respeto y reconocimiento del otro, teniendo en cuenta algunos aspectos como valores y reflexiones que permiten poner en práctica la tolerancia hacia el otro y así promover una mejor convivencia.

La característica que presenta la empatía para este estudio se explica desde el sujeto que se encuentra como centro de toda relación: pareja, familia, hijos, parientes, amigos. Estos se ubican en círculos que se van debilitando inevitablemente a medida que se alejan del centro por muchas razones. “Para la empatía el objetivo es ‘bajarnos’ de allí, moderar nuestras pasiones, para encontrarnos a un nivel similar, que nos permita recibir su aprobación” (Krause, 2017, párr. 8).

“...Eso es cierto, estamos tan inmersos en nosotros mismos que no vemos lo que sucede con los demás...” (S.2, R.63-64).

Lo anterior quiere decir que cada sujeto tiene un deseo y ejerce unas acciones para adquirir su meta, pero esto implica reconocer a las demás personas que le rodean. Determinando eso, se encuentra un equilibrio entre lo que quiere y requieren las demás personas, haciendo contacto con el otro, y percatándose que para alcanzar sus propios intereses es mejor hacerlo ejerciendo un trabajo en equipo y contribuyendo socialmente.

Categoría 3. Política

La política la conforma “miembros que en una comunidad comparten una historia, una nacionalidad, unos vínculos de solidaridad. La historia representa la memoria colectiva, tejida con acontecimientos, símbolos, personajes y mitos; la nacionalidad no se refiere al estatuto legal de quien goza de un pasaporte, ni tampoco al nacionalismo como ideología política, sino al sentimiento de compartir unas tradiciones y una cultura; la solidaridad, por último, es la fuerza emocional que liga al grupo en una identidad común, en sentido amplio, porque se comprometen en una actividad común”. (Cortina, 2001, p. 10)

Resaltando que el “Cuidarnos” es reconocer que somos un colectivo con diferentes determinaciones, pero que nos cobija una misma identidad y constitución política de Colombia que debemos acatar, para reconstruir, exigir y garantizar lo que nos compete como sujetos políticos.

La categoría política nos arroja que no hay conformidad con el *estatus quo* por lo que no nos podemos concebir como sujetos de un todo que funciona de forma justa, ante ese panorama somos irreverentes, con la intención de querer cambiar todo a la fuerza, incluso como sujetos políticos tenemos la intención de saltarnos la norma con la condición de hacer lo que consideramos justo.

“...pues que pena, pero yo si apoyo en que maten a todas esas personas que lastimaron a otros, es más si yo pudiera comprar un arma lo haría...” (S3, R.61-62).

Se hace además evidente en la historia colombiana aquel ideal guerrillero o paramilitar en lo político, refiriendo que tomar las armas y usar la fuerza son elementos esenciales generar justicia, incluso a costa de la muerte.

“...cuando digo que hay que saberlo manejar, es que cuando no lo hagas al pie de la letra, pues simplemente buscas otras maneras arriesgándote claramente, pero con el objetivo de seguir...” (S.3. R. 49-51)

Categoría 4. Desesperanza social

Los sujetos mantienen posturas donde exigen un mundo mejor, una sociedad sana y unida, pero al hablar de acciones específicas frente a ámbitos donde evidencien discrepancias o injusticias, el discurso sobre una mejor sociedad no es sólido y se acogen a la imposibilidad de sus ideales sociales. *“...la impotencia de ver cómo las cosas no parecen cambiar, eso mata mucho ...”* (S.2 R. 39).

Cabe resaltar que los participantes de alguna manera intentaron ejercer el cambio, pero su praxis no era consistente frente a las tentativas de la realidad colectiva en la que cada uno se desarrolla. *“...pero lo intentaré, Porque yo a veces me desilusiono feo ...”* (S.2 R. 36-37).

Conclusiones

Los significados atribuidos a la ética cívica giran en torno a cuatro (4) categorías y una (1) subcategoría, cuyas prácticas ciudadanas son: el vacío moral, la individualidad, la falta de empatía, el ser ajeno a la política y tener una alta desesperanza social. Exaltando que dos categorías predominan sobre las otras siendo el vacío moral y la falta de empatía.

Esto quiere decir que predominan las propias reglas o normas de convivencia que cada ciudadano construye y cree que están bien. La falta de empatía hace que se pierda la presencia del otro, convirtiéndose en una sociedad individualista que tiene la “esperanza” de un ambiente sano, sin embargo, no hacen nada para cambiarlo. Por su parte, en cuanto a la desesperanza social, se puede decir que los ciudadanos de Neiva no poseen una identidad, no se apropian y tergiversan su propia cultura, no reconocen que son sujetos con diferentes determinaciones pero que los cobija una misma afinidad, un sentido común, un sentido político para reconocer al otro como un aliado con el cual se puede construir aquella ilusión de un ambiente mejor y sano.

Respecto al objetivo del estudio, se logran reconocer los contenidos y experiencias que tienen los ciudadanos de Neiva frente a la ética cívica, explorando dichos contenidos frente a la práctica, para finalmente describir los elementos presentes de la ética cívica para exaltar la falta de esta misma en los ciudadanos de Neiva.

Referencias bibliográficas

Badiou, A. (2004). La ética Ensayo sobre la conciencia del Mal. https://herder.com.mx/sites/default/files/topic_files/etica_badiou_herder_muestra.pdf

Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Segunda edición Uniandes. https://books.google.com.co/books?id=oSa54vNsC7YC&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

BARDIN, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid, Akal. <https://books.google.com.pe/books?id=lvhoTqllEQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Cortina, A. (2000a). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (6ª ed.). Editorial Tecnos.

Cortina, A. (2000b). Ética y política: moral cívica para una ciudadanía cosmopolita. *Éndoxa: Series filosóficas*, 12 (2), 773-789. <https://doi.org/10.5944/endoxa.12-2.2000.4976>

Cortina, A. (2001). Ciudadanía política: del hombre político al hombre legal. https://www.academia.edu/8442624/CIUDADAN%C3%8DA_POL%C3%8DTICA_DEL_HOMBRE_POL%C3%8DTICO_AL_HOMBRE_LEGAL

Cortina, A. (2003, 7 de Junio). Conferencia «ética, ciudadanía y modernidad. (Universidad de Valencia, España). https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7566%2526ISID%253D347,00.html

Cortina, A. (2018). *Ética cívica y ética de mínimos: el papel de las fundaciones*. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-argentina-john-f-kennedy/etica/lectura-8-etica-civica-adela-cortina/3019957>

Clemente, M. & Santalla, Z. (1990). *El Documento Persuasivo: Análisis de Contenido y Publicidad*. Bilbao: Deusto.

Krause, M. (2017, 29 de marzo). Adam Smith y la Teoría de los Sentimientos Morales. ¿Qué somos? ¿Egoístas o altruistas? ¿O ambas cosas? *El foro y el bazar*. <https://cutt.ly/BcjtvtIB>

- Krippendorff, (1990). *Metodología de análisis de contenido teoría y práctica*. Paidós. <https://books.google.es/books?id=LLxY6i9P5S0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- López, F. (2004). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, (4), 167-179. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610>
- Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Revista Veritas*, (14), 121-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2166516>
- PAISLEY, W.J. (1964). Identifying the Unknow Communicator in Painting, Literature and Music The Significance of Minor Encoding Habits. *Journal of Communication*, 14, 219-237. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1964.tb02925.x>
- Sánchez (1984). *Ética*. Editorial Crítica. [file:///C:/Users/Daina%20Gissell/Downloads/Adolfo%20S%C3%A1nchez%20V%C3%A1zquez%20-%20%C3%89tica-Cr%C3%ADtica%20\(1984\).pdf](file:///C:/Users/Daina%20Gissell/Downloads/Adolfo%20S%C3%A1nchez%20V%C3%A1zquez%20-%20%C3%89tica-Cr%C3%ADtica%20(1984).pdf)
- Tinto, A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. <https://cutt.ly/8cjr8op>
- Vielma, J. (2016). El compromiso con el otro en el pensamiento de Adela Cortina. http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/160321_VJonathan_El_Compromiso_Con_El_Otro_En_El_Pensamiento_De_Adela_Cortina.pdf
- Yuren, T., y Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (19), 631-652. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001904.pdf>



Representaciones sociales en docentes sobre ejes transversales en el currículum escolar⁴

Stefanya Llanos Hernández⁵
Evayerine Ramírez Zúñiga⁶
John Freddy Martínez Calvera⁷
Universidad Surcolombiana

Resumen

Este artículo es producto de la investigación denominada Representaciones sociales en docentes del colegio San Miguel Arcángel de Neiva acerca de los ejes transversales en el *currículum* escolar. La presente investigación ayuda a comprender las razones, criterios, pensamientos, acciones y forma en la que los docentes llevan a cabo la práctica de los programas de promoción y prevención o proyectos transversales constituidos para abordar problemáticas de niveles internos y frecuentes en la Institución Educativa.

Palabras clave: Representación social, transversalidad, ejes transversales y currículo.

Introducción

La investigación tuvo como fin describir la importancia de la formación en temáticas que fomentan la construcción de ejes como ciudadanía, democracia y sexualidad, las cuales deben estar incorporadas transversalmente al currículo en docentes de la Institución Educativa.

⁴ La correspondencia relacionada a este artículo de investigación debe ser enviada a la dirección electrónica: stefanya.llanos@gmail.com

⁵ Psicóloga, egresada del programa de psicología de la Universidad Surcolombiana; Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7601-4615>

⁶ Psicóloga, egresada del programa de psicología de la Universidad Surcolombiana; Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6261-8207>

⁷ Psicólogo con Especialización en Gerencia en servicios de salud, Mst. Filosofía; Docente de cátedra programa de Psicología Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia; Línea de Investigación: Trabajo, medio ambiente y educación; Grupo de Investigación: Desarrollo humano y sostenibilidad ambiental; Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1090-2510>

El concepto de ciudadanía que maneja el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía PNESCC, es que las personas participan por si mismos de la definición de lo que es ciudadanía, y de su destino como individuos y sociedad; de esta manera la PNESCC dice que las personas asumen la ciudadanía y la ejercen, ya que cuando estas se reconocen así mismas como integrante de un ordenamiento social y las instituciones este; cuando los individuos comprenden los valores, las costumbres, las tradiciones, normas etc. O sea que la ciudadanía se ejerce mediante la construcción, transformación y el mejoramiento de los contextos, como la familia, localidad y sociedad en la que habita.

Según la PNESCC la sexualidad es una construcción social simbólica, a partir de las personas; donde se miran varios componentes que llegan al conformar lo que es en si la sexualidad, la identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual.

El PRAE plantea como concepto del medio ambiente de una manera sistémica como una interacción que se establece entre la sociedad y la naturaleza donde hay un proceso de construcción permanente como un mecanismo de adaptación y mediador de esta interacción que hay de sociedad-naturaleza. Como está planteado en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002, P. 24).

Para contemplar el panorama que se repercute, se expresa que en las zonas urbanas el 15,1% de las adolescentes son madres o están embarazadas, en las zonas rurales alcanza el 24,8%; haciendo un énfasis de vital importancia en cuanto al nivel de escolaridad ya que las mujeres con solo educación primaria alcanzan el 41.8% mientras que en las mujeres con educación superior solo llega al 8%.

A pesar de que el fenómeno del embarazo adolescente muestra una reducción, se tienen en cuenta ciertos factores que permiten su prevención dado el impacto en la vida de las jóvenes madres: el 66% de las madres adolescentes no querían serlo en esa etapa de la vida; el 44,6% de las madres menores de 15 años tuvieron hijos con hombres 6 años mayores que ellas; el 19,5%

con 10 años más; y el 4,6% con hombres que le superan en más de 20 años. Es decir, que más de la mitad de los embarazos en la adolescencia no ocurren entre pares adolescentes sino en el marco de relaciones inequitativas. Por otra parte, 9 de cada 10 niñas que quedaron en embarazo abandonaron sus estudios, llevándolas a ingresar a trabajos informales y mal remunerados perpetuando y feminizando el círculo de pobreza. El compromiso del Gobierno es reducir para 2022, de 17,4% a 15,2% el porcentaje de adolescentes entre 15 y 19 años que son madres o están embarazadas, y pasar de una tasa específica de fecundidad en este rango de edad de 61 a 56 nacimientos por cada 1.000 adolescentes mujeres. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2019)

Esta investigación emplea un enfoque cualitativo que está compuesto por investigaciones con variados fines, uno comprensivo que a su vez implica la descripción e interpretación de una realidad social a partir de su interior. Es decir, basado en un enfoque hermenéutico interpretativo, la esencia es interpretar o descifrar un mensaje que el sujeto nos relata centrándonos en comprender las situaciones y los acontecimientos que describe la realidad social de este (Gurdían-Fernandez, 2007).

El análisis que aquí se presenta es el resultado de las narrativas de seis (6) docentes de la Institución Educativa cuyo rol se centraba en ser líderes de competencias manejadas a nivel interno. Docentes que tenían en común las siguientes características: voluntad de participar en el estudio, ser líder de una competencia, llevar laborando entre tres a cuatro años como mínimo dentro del establecimiento educativo, y estar presente durante el cambio o transición del currículo.

La información que se presenta fue obtenida por medio de entrevistas semiestructuradas. En ellas iban descritas sus experiencias, pensamientos, sentimientos y accionar que configuraron las diferentes representaciones sociales que enmarcaban su contexto educativo, forma o metodología de trabajo y creencias sobre los ejes transversales.

La presente investigación sostiene dos referentes primordiales, el primero, se encuentra sobre las representaciones sociales, y el segundo, se encuentra implícito en el sistema educativo, lo cual hace de vital relevancia traer a colación al currículo y los ejes transversales.

El currículo ha sido tomado desde diferentes autores; una de las personas dedicadas a la compilación de perspectivas sobre las concepciones de currículo es Kemmis, quien propone las definiciones de Johnson, Kearney y Cook y Lawton, donde se encuentran elaboradas para reflejar y reafirmar la incorporación de ideas de los debates contextuales que surgen de determinada época en torno al currículo (Kemmis, 1998). La visión de currículo para Johnson se encuentra en un conjunto articulado de resultados que fueron buscados en el aprendizaje mientras que Kearney y Cook lo definen como aquellas experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo los parámetros de la escuela, en distinción con ellos Lawton señala los cimientos y perspectivas antiquísimas del currículo, que limitaban el uso del término al contenido dictado que se movilizan hacia uno más actual en la que el término globaliza todos los aspectos de la situación enseñanza/aprendizaje.

En ese orden de ideas, se puede decir que el currículo conduce a los actores educativos a pensar, estructurar y planear las ideas que surgen del debate y las discusiones, derivando esto en el manejo estratégico e implementación de ideas ajustadas al contexto. Lo anterior nos lleva a la exigencia de que el currículo parta de la abstracción (deducción) y consiga un despliegue que desemboque en la realidad específica vivida por sus actores (inducción) (Tamayo, 2008).

En Colombia, la Ley 115 de 1994, en el Artículo 14 propone el abordaje obligatorio de los ejes o contenidos transversales en torno a la democracia, la protección del ambiente y la sexualidad. Esto demanda la apertura de espacios (programas transversales) en la estructura organizacional del sistema educativo para el desarrollo y la institucionalización de estos temas y de sus problemáticas.

Se realiza una conceptualización de cada eje. En el concepto de ciudadanía que maneja la PNESECC, las personas participan por sí mismas en la definición de lo que es ciudadanía y de su

destino como individuos y sociedad. De esta manera, la PNESSC dice que las personas asumen la ciudadanía y la ejercen cuando estas se reconocen a sí mismas como integrantes de un ordenamiento social, cuando los individuos comprenden los valores, las costumbres, las tradiciones, normas, entre otras.

Según la PNESSC la sexualidad es una construcción social simbólica, donde se miran varios componentes que llegan al conformar lo que es en sí misma.

El Proyecto Ambiental Escolar PRAE plantea el concepto de medio ambiente como una interacción que se establece entre la sociedad y la naturaleza, donde hay un proceso de construcción permanente como mecanismo de adaptación y mediador de esta interacción sociedad-naturaleza.

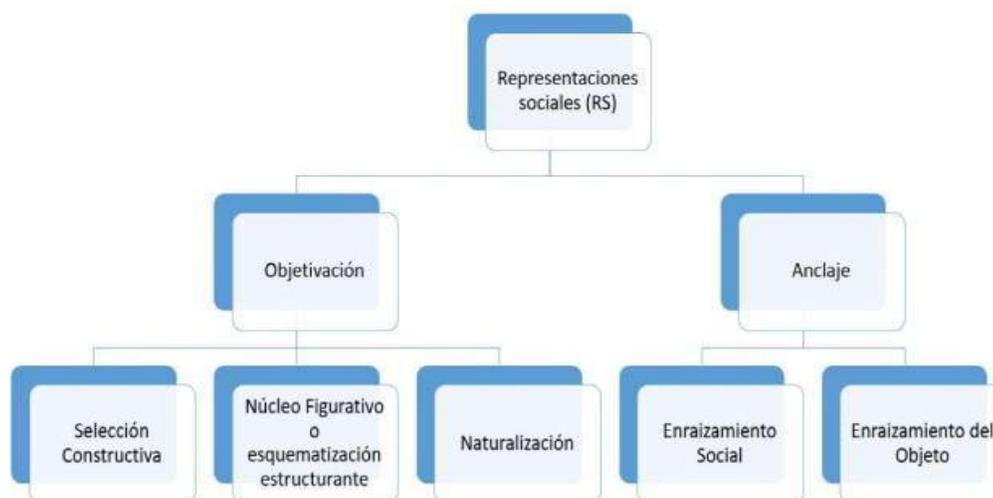
Los proyectos transversales nacen de problemáticas vivenciadas en un determinado contexto social. Esto lleva a la necesidad de que se reconozca en la escuela su propio contexto, que permita estructurar currículos enmarcados desde la comprensión de las circunstancias que subyacen en la comunidad en que se encuentra inmersa (García Nieto, Carballo, & Fernández Díaz, 2003).

Así pues, el enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que las conecta con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno, así como lo plantea Carlos Alberto Botero (como está citado en Badilla, 2009)

En la conceptualización teórica para exponer las *representaciones sociales*, se ha elegido la postura de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), la cual plantea que la representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es conocimiento organizado que se caracteriza por el sentido común, donde los individuos comprenden la realidad física y social. Estos conocimientos se integran y se establecen gracias a las relaciones de cotidianidad.

La representación social se divide en dos procesos, objetivación y anclaje. La objetivación es una selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización (Mora, 2002). El anclaje es el segundo proceso de una representación social y se liga de forma dinámica con la objetivación, sujeta con el marco de la colectividad y es un instrumento útil para la construcción de la realidad y el actuar sobre ella. En esta se encuentran dos procesos que consisten en enraizamiento social y enraizamiento del objeto (Mora, 2002).

Figura 1. *Teoría de las representaciones sociales*



Nota. Elaboración de los autores a partir de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) y Jodelet (1986).

Dentro de las líneas que rigen la normatividad o el marco legal del presente estudio se encuentra la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en los siguientes artículos: Artículo 1 que hace referencia al objeto de la ley, Artículo 2 que enmarca lo que es el servicio educativo, Artículo 4 en cuanto a la calidad y cubrimiento del servicio, Artículo 5 que consolida los fines de la educación, y el Artículo 6 sobre lo que se considera comunidad educativa. Estos primeros

artículos de la Ley corresponden a la contextualización general de lo que configura el ambiente educativo.

El Artículo 13 plantea los objetivos comunes de todos los niveles y el Artículo 14 trae a colación la enseñanza obligatoria. Son artículos que enlazan de forma directa las temáticas de transversalidad y lo que corresponde a los ejes transversales.

El Artículo 73 contempla la configuración del Proyecto Educativo Institucional PEI, el Artículo 76 el concepto de currículo, el Artículo 77 la autonomía escolar, el Artículo 79 el plan de estudios. Estos últimos artículos cierran los parámetros que a nivel legal deben poseer las instituciones educativas cuando abren sus establecimientos según la regulación de la norma que expide el Ministerio de Educación.

Metodología

La investigación cualitativa tiene un fin comprensivo que a su vez implica uno que describe e interpreta una realidad social desde su interior. Basado en un enfoque hermenéutico interpretativo, la esencia es descifrar un mensaje que el sujeto relate, centrándonos en comprender las situaciones y los acontecimientos que describe la realidad social de este. (Gurdían-Fernandez, 2007)

Esta investigación habla sobre los ejes transversales vistos en la Ley 115 de 1994, ley general de la educación. En el Artículo 14 se propone un abordaje obligatorio sobre estos ejes. Conocer acerca de las representaciones sociales que tienen los docentes sobre los ejes transversales existentes en el currículum escolar que exige la Ley mencionada. De esta manera, se hace pertinente un abordaje desde el enfoque cualitativo.

Epistemológicamente, la investigación cualitativa se basa en la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Dado que esta investigación centra su atención

en las representaciones sociales, el interaccionismo simbólico juega un papel muy importante, porque comprende que los significados surgen de la relación entre las personas y la interpretación que estas le dan a su realidad social. Se hace pertinente la búsqueda de la representación social en los docentes y los ejes transversales en el currículum.

El proceso investigativo con la población incluye el proceso de recolección, sistematización y análisis de la información, asumiendo la singularidad que propone el trabajo investigativo con el grupo de docentes de educación secundaria. El proceso metodológico para la recolección de información se resume en una aproximación contextual, aplicación de las entrevistas semiestructuradas, recopilación de narrativas, descripción de las características de inclusión de la población, sistematización y análisis de las narrativas.

Técnica e instrumentos

La entrevista es una herramienta que sirve para adquirir conocimientos sobre la vida social que reposa en gran medida sobre los relatos verbales. En las entrevistas estructuradas se formulan preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. En completo contraste, las entrevistas semiestructuradas son flexibles y dinámicas y han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (Taylor y Bogdan, 1987).

Para el instrumento se diseñó un formato digital que permitiera la recolección de información sin perder detalle alguno de las narrativas de los docentes, y así lograr la sistematización:

Figura 2. *Formato digital del instrumento.*

Representaciones sociales		
Ejes transversales		
Eje sexualidad	Narrativas	Dónde se encontró
Construcción selectiva		
Esquematización estructurante		
Naturalización		
Enraizamiento social		
Enraizamiento del objeto		

Nota. Elaboración de los autores. El eje transversal que configura la categoría deductiva conceptual se desglosa en las diferentes fases o etapas de la representación social ligadas a cada sujeto.

Validez y confiabilidad

Este estudio tuvo tres criterios de validación, la narrativa como criterio de verdad, generalización del discurso y la triangulación. La narrativa es la materialización del pensamiento que constituye la forma y el contenido de una sociedad acerca de sí misma (Ángel, 2011).

La validez de la hermenéutica en las narrativas se cimenta en dos bases importantes, la subjetividad y la comunicación. La sociedad y el humano se encuentran en la narración narrada, en donde se prioriza el lenguaje y se entrelaza con la experiencia y la práctica, en donde la hermenéutica y las narrativas se encuentran. La validez se fundamenta en encontrar en el discurso el contenido y visualizar el impacto y los significados en las prácticas (Flores, Porta y Martín, 2014).

A partir de acá entra el potencial generalizador de las narrativas, en donde no solo se ubica el pensar y actuar de un individuo, sino que, al mismo tiempo, se vuelve representativo de lo social, de sus pensamientos, creencias y actuares.

En la investigación cualitativa la triangulación es pertinente para garantizar la validez y rigurosidad del estudio. Realiza la búsqueda de puntos de convergencia que corroboran la interpretación de un fenómeno o realidad social subjetiva (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Se puede llevar a cabo a manera de triangulación de métodos, datos, de investigadores y teorías.

Para esta investigación se llevó a cabo la triangulación de investigadores, que consiste en la observación y el análisis del objeto de estudio desde diferentes personas. Se pueden analizar los datos de forma independiente, por cada uno de los investigadores, para compararlo desde diferentes perspectivas, y finalizar con un producto unificado luego del consenso entre las diferentes visiones sobre el objeto de estudio (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

Se realizó la triangulación de investigadores donde cada investigadora hizo el análisis completo de dos de los seis docentes, con el fin de comparar similitudes y diferencias para, finalmente, encontrar los resultados mediante un análisis consensuado que incrementa la validez y calidad de la información al eliminar el sesgo en la investigación en el que se podría caer si solo hubiera un investigador.

Análisis y resultados

Luego de la descripción y análisis de las narrativas de los sujetos, ubicamos en una gráfica las tendencias que se encontraron dentro de los discursos, con el fin de identificar las representaciones de los docentes, específicamente las que giran en torno a la transversalidad. Lo realizamos a partir de las categorías deductivas, aquellas establecidas por un ente teórico, y que se encuentran en la teoría de las representaciones sociales expuestas por Moscovici (1979).

Figura 3. Fase Interpretativa

Fase Interpretativa: A

continuación se muestra una grafica que contienen las narrativas en común observadas a través de las distintas narrativas de los docentes.



Nota. Elaboración de los autores. En la imagen se encuentra la fase Interpretativa que contiene las categorías de las representaciones sociales dentro de las narrativas en común observadas de los docentes sobre los ejes transversales.

Las figuras anteriores presentan las narrativas en común de los docentes. A continuación, exponemos las tendencias encontradas de manera general en las narrativas.

Para realizar el análisis de la representación social se debe tener en cuenta todos los elementos que en esta se comprenden desde la teoría de Moscovici. Se debe recordar que las representaciones sociales tienen dos fases: objetivación y anclaje. La primera es comprendida por la selección constructiva, núcleo figurativo o esquematización estructurante y naturalización. La segunda se encuentra configurada por el enraizamiento social y enraizamiento del objeto.

La selección constructiva de los docentes sobre las temáticas abordadas fue: Ciudadanía, Medio Ambiente y Sexualidad. A través de la lectura de las narrativas por ejes y categorías, se evidencia una invisibilización explícita sobre los elementos que se emplean para la construcción selectiva. Esta corresponde al primer proceso de objetivación; los

individuos presentan la misma tendencia en donde la representación es configurada a través del currículo, es decir, no se evidencian explícitamente estos elementos teóricos, pero sí las categorías de la Ley y la institución (currículo integrado).

El núcleo figurativo es el que permite concretar y coordinar los elementos que transforman en conjuntos o aspectos que son reflejados en la naturaleza del individuo. Es decir, que los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus relaciones.

De acuerdo con lo anterior, el núcleo figurativo o esquematización que tienen los docentes sobre los ejes transversales en el contexto educativo, muestran una tendencia de arraigo sobre el currículo y el modelo por competencias de la institución. Todos los sujetos conocen y confirman a través de sus discursos que hay una imagen consolidada sobre la norma y los parámetros dentro del contexto educativo.

El sujeto dos (2), uno de los personajes en el marco de la presente investigación, muestra inconformidad en la forma como se desarrollan los ejes transversales. Entonces, se trae a colación el manual de convivencia, y se nombra de manera explícita la Ley 115 de 1994 – Ley de Educación. El núcleo figurativo y unánime se presenta con propiedad en las narrativas de todos los sujetos, lo que indica que el proceso se ha esquematizado de una forma similar para todos.

El proceso de naturalización de los docentes sobre los ejes transversales es clave para evidenciar la imagen que cada sujeto establece en su representación social. Los elementos en el proceso de construcción selectiva no fueron tan evidentes debido a que la naturalización en la representación social se transforma de representación conceptual abstracta a expresión directa del fenómeno presentado. Los conceptos se transforman en categorías sociales del lenguaje que expresan directamente la realidad, es decir, los

conceptos se ontogenizan y toman vida automáticamente, transforman la imagen en un elemento real.

El proceso de naturalización en los docentes tiende a concentrarse en dos direcciones opuestas: la primera, dirigida al quehacer cotidiano y laboral que dicta la norma; y la segunda, muestra una elaboración más profunda de la importancia de transversalizar los ejes y el currículo para el desarrollo integral de la formación de los estudiantes y docentes.

Finalmente, llegamos con la configuración de anclaje que tienen los docentes sobre los ejes transversales. Se evidencia lo que son las representaciones sociales en sí, ya que es el último proceso que conglomerar las categorías mencionadas.

El estudio demuestra que en el anclaje los docentes poseen un accionar que coincide con algunos de sus compañeros, o en casos distintos tienen una posición contraria. Los sujetos no muestran elementos traídos directamente desde el discurso científico encaminado a cada eje transversal, por el contrario, en el proceso de naturalización deja ver que la imagen que ellos poseen respecto a dicha normativa teórica abarcada y el anclaje a su forma de accionar que se ve reflejada desde su experiencia individual y llevada a la realidad crea un entorno social que difiere al de sus colegas. Los docentes presentan mayor interés en el eje de ciudadanía, ya que la mayoría de las narrativas tienen cimientos desde lo que es o debe ser el rol del ciudadano, sin profundizar demasiado en los ejes Medio Ambiente y Sexualidad.

Podemos deducir que cada sujeto posee una representación individual que entra en controversia con la realidad; presentan dos extremos en cuanto al pensar o accionar de los ejes transversales. Se evidencian los cimientos del currículo tradicional y el currículo integrado sin ser coherentes con la transversalidad y deja ver problemáticas de la vida cotidiana que se presentan en el ámbito laboral.

Como representación del fenómeno en la realidad se encuentran sujetos que tienen inconformidad con la manera en que el currículo se lleva a cabo, sin embargo, no hacen frente a esas inconformidades a través de sus clases y contradicen su querer con su actuar. Por otro lado, se encuentran sujetos que reducen su discurso a conocimientos actuales, pero no profundizan, no hay enraizamiento. En ningún caso hay representación social completa.

De acuerdo con la teoría, se puede concluir que las representaciones sociales en los docentes del Colegio San Miguel Arcángel de Neiva acerca de los ejes transversales en el currículum escolar, suscita que los elementos que las integran no se evidencian en su totalidad. En el caso de la selección constructiva donde en general se ubican la mayoría de los docentes es consistente haciendo un uso de las herramientas teóricas de primera instancia o lo que se interpreta a grandes rasgos del tema en cuestión pero no trascienden en el restante del proceso de representación social ya que en la naturalización se presenta una diversificación de lo que para cada uno sería los ejes transversales llevados a un contexto de ejecución y práctica por ende las representaciones sociales están incompletas y no configura un accionar general en la institución, dejando de lado la transversalidad y solo manejando algunos ejes acorde al área de conocimiento por ello se habla de que no existe una representación social.

Lo mencionado anteriormente se lleva al contexto educativo, donde se justifica la forma en que los docentes ven y expresan los ejes transversales. Existen varias opiniones, sugerencias y comentarios alrededor del eje de sexualidad, pero al momento de concretar el conocimiento que cada uno podría otorgar al eje transversal los docentes descargan la responsabilidad en profesionales de la psicología o en quienes estén directamente relacionados con el tema, dejando lo que abstractamente llamaríamos un “vacío” en este aspecto (transmisión de la información). Para el apoyo en el tema de sexualidad cuentan con aliados como Profamilia y la Cruz Roja, quienes pueden brindarles mejores

herramientas de lo que ellos como docentes podrían. Asumen la sexualidad como “una asignatura que debe dictar alguien preparado en eso” y no desde la transversalidad.

En el eje de Medio Ambiente se evidencia que los docentes lo direccionan hacia fechas establecidas para conmemorar los recursos naturales, por ejemplo, el día del agua y la tierra. Se evidencia la falta de elementos teóricos en sus narrativas, y le atribuyen una naturaleza práctica a la asignatura de ciencias naturales. Expresan que los estudiantes deben vincularse de forma activa en lo cotidiano, buscando una sensibilización en torno al cuidado del medio ambiente más allá de las campañas que se generan en el marco de las fechas especiales previamente mencionadas. Por lo anterior, el eje Medio Ambiente toma desde el activismo y no desde la integralidad como un aporte en el diario vivir del estudiante.

En cuanto al eje Ciudadanía, los docentes presentan un dominio más amplio de la temática; no muestran una tendencia en particular, sino que son múltiples los elementos que están presentes en sus narrativas. Se configura una referencia de grupo, dado que todos están de acuerdo con el currículo por competencias y la forma en que deben generar un proceso de aprendizaje significativo para los estudiantes, apoyado en la disciplina y los buenos valores que modelan su comportamiento. Los docentes incentivan a los estudiantes a través de la competencia, es la forma de motivar para realizar acciones en el contexto en que se encuentran, apoyadas por las diferentes herramientas tecnológicas que brinda la institución y que para ellos también simboliza el cambio del currículo tradicional a currículo integrado.

Los docentes siguen mencionando en su discurso que se hacen responsables de las temáticas que dominan según la profesión que estudiaron y por tanto, les cuesta manejar las que son abordadas de manera transversal y no están dentro de su área de profundización.

Conclusiones

La selección constructiva de los docentes sobre las temáticas abordadas como Ciudadanía, Medio Ambiente y Sexualidad, recordando a la selección constructiva como la base teórica propia de cada individuo, podemos concluir que para la construcción selectiva correspondiente al primer proceso de objetivación presentan la misma tendencia donde la representación es configurada a través del currículo, es decir, no se evidencia explícitamente éstos elementos teóricos pero sí las categorías de la ley y la institución (currículo integrado).

El núcleo figurativo que tienen los docentes sobre los ejes transversales en el contexto educativo evidencia una tendencia de arraigo sobre el currículo y el modelo por competencias de la institución que todos los sujetos conocen y reconocen. Esto genera la imagen consolidada sobre la norma y los parámetros que acarrear dentro del contexto educativo. Teniendo en cuenta que el sujeto dos (2), presenta inconformidad en la forma en que se desarrollan los ejes transversales, el sujeto cinco (5) trae a colación el manual de convivencia, elemento importante en la formación educativa. Finalmente, de los sujetos entrevistados, el uno (1) y seis (6) nombran de forma explícita la Ley 115 de 1994 – Ley de educación. Este es el núcleo figurativo unánime que manejan todos los sujetos en sus narrativas, lo que indica que el proceso se ha esquematizado o se muestra de forma similar para todos.

Se plasma el proceso de naturalización de los docentes sobre los ejes transversales. Ya que la naturalización en la representación social se transforma de representación conceptual abstracta a expresión directa del fenómeno presentado. Este proceso fue clave para evidenciar la imagen que cada sujeto establecía en su representación social con los elementos que en el proceso de construcción selectiva no fueron evidentes. Como mencionamos anteriormente, la naturalización en la representación social se transforma de representación conceptual, abstracta, a expresión directa del fenómeno presentado. Los

conceptos se transforman en categorías sociales del lenguaje que expresan directamente la realidad, es decir, los conceptos se ontogenizan y toman vida automáticamente, transforman la imagen en un elemento de la realidad.

El proceso de naturalización en los docentes tiende a concentrarse en dos direcciones opuestas: La primera, está dirigida al quehacer cotidiano y laboral de lo que la norma dicta; y la segunda, muestra una elaboración más profunda de la importancia de la transversalidad en los ejes y el currículo, para el desarrollo integral de la formación de estudiantes y docentes.

La configuración de anclaje que tienen los docentes sobre los ejes transversales en última evidencia lo que es las RS en sí, ya que es el último proceso que conglomerar las categorías anteriores. El estudio concluyó y demostró que los docentes poseen en la fase de anclaje un accionar que coincide con alguno de sus compañeros o en caso distinto tiene una posición contraria, los sujetos no muestran elementos traídos directamente desde el discurso científico en caminado a cada eje transversal, por el contrario en el proceso de naturalización deja ver la imagen que ellos poseen y el anclaje su forma de accionar, siendo para los sujetos en general más relevante o de interés el eje de ciudadanía ya que la mayoría de narrativas tenían cimientos desde lo que era o debía realizar el rol de ciudadano, dejando a ejes como medio ambiente o sexualidad con poco despectivos o no se profundizaba en ellos a excepción del sujeto 2 cuya postura se basaba a raíz del concepto de promiscuidad que maneja en lo largo de su narrativa.

Referencias bibliográficas

Ángel, P. D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales.

Estudios de filosofía, (44), 9-37. <https://cutt.ly/9cvyZKm>

Badilla Saxe, Eleonora. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad.

- Balcázar, N. P., González-Arratia, N. I., Gurrola, P. G., y Moysén, C. A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad autónoma de México. <https://cutt.ly/wccBGFI> (Trabajo original publicado en 2006).
- Flores, G., Porta, L., y Martín, S. M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, (1), 69-81. <https://cutt.ly/ScvulDY>
- García Nieto, N., Carballo, R., & Fernández Díaz, M. J. (2003). La transversalidad Curricular, una década después. *REOP*, 63-80.
- Gurdán-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. <https://cutt.ly/1ccLQ7b>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici, *Psicología social III* págs. 469-494. Paidós.
- Kemmis. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (23 de septiembre de 2019). *icbfg.gov.co*. Obtenido de Icbf: <https://www.icbf.gov.co/noticias/colombia-redujo-los-nacimientos-en-madres-menores-de-edad>
- Monje, A. C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. <https://cutt.ly/hcvww3v>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25. <https://cutt.ly/Pcc5e42>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Okuda, B. M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124. <https://cutt.ly/HcviqW5>
- Tamayo, G. (2008). *Currículo Integrado: Aportes a la comprensión de la formación humana*. Colombia, Pereira: Colección Maestros
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. <https://cutt.ly/lcvth9e>



Prácticas comunicativas y de resistencia pacífica de los movimientos ciudadanos en defensa del territorio en Pitalito, Oporapa y Timaná en los años 2017-2018⁸

Claudia Jimena Zúñiga Ramírez⁹
Universidad Surcolombiana

Resumen

El departamento del Huila, siguiendo con los lineamientos del modelo económico extractivista de la nación, optó por la energía hídrica como principal apuesta productiva para la región. El plan maestro de aprovechamiento del río Magdalena proyecta construir nueve represas y hasta el momento se han construido dos de ellas: la represa de Betania y la represa El Quimbo. Luego de la construcción de la última, la oposición realizada por las comunidades a través de los movimientos ciudadanos tomó un mayor protagonismo en la lucha por el medio ambiente, la protección del territorio y los derechos civiles. Los movimientos ciudadanos presentes se centraron en los municipios de Pitalito, Oporapa y Timaná, lugares donde se construirán hidroeléctricas. El objetivo de la presente investigación es caracterizar las prácticas de resistencia social no violentas y la función de las prácticas comunicativas asociadas a los movimientos ciudadanos por la defensa del territorio en los tres municipios entre los años 2017 y 2018.

Se tuvo en cuenta categorías como territorio, medio ambiente, resistencia social y prácticas de resistencia. Se desarrollaron entrevistas estructuradas y encuestas donde se obtuvo como resultado la identificación de la apropiación del territorio y su lucha por defenderlo, con sus principales herramientas como las marchas, paros y plantones

⁸ Notas de autor: Este proyecto ha sido financiado por la Universidad Surcolombiana. La correspondencia relacionada con este proyecto debe ser dirigida a Claudia Jimena Zúñiga Ramírez, Programa de Comunicación Social y Periodismo, Universidad Surcolombiana, Km 1 vía Vereda El Macal, Pitalito, Huila; Correo electrónico: claudia.zuniga@usco.edu.co

⁹ Especialista en formulación y evaluación de proyectos de desarrollo social, Magíster en desarrollo, paz y ciudadanía; Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana; Semillero de Investigación "Comunicando Sur", Sede Pitalito.

integrados por campesinos, madres comunitarias, líderes sociales, estudiantes universitarios y religiosos. Se optó por el uso de redes sociales para desarrollar comunicados de prensa, cuñas, videos y fotos que generalmente se comparten con la comunidad por medios electrónicos, voz a voz y a través de emisoras comunitarias.

Palabras clave: Movimientos sociales, resistencia, represas, ambiente.

Introducción

Desde hace 30 años en Colombia se trabaja con represas. Estas obras se desarrollan por multinacionales cuyo interés es almacenar grandes volúmenes de agua para consumo humano, animal, riego en la agricultura y especialmente, la generación de energía eléctrica. Para ello, se necesitan terrenos extensos que ocasionan la expulsión de familias campesinas y dejan un impacto ambiental negativo. El río Magdalena es uno de los principales escenarios para la construcción de represas, ya que este cuenta con las especificaciones para su construcción y desarrollo.

El diplomado sobre territorio y conflictos socioambientales, que orientó el líder del movimiento social Asoquimbo Miller Dussán, en las sedes de Pitalito y Garzón de la Universidad Surcolombiana en el 2014, otorgó la iniciativa en diferentes municipios del sur del Huila para que conformaran colectivos que contribuyeran a la preservación y defensa de los recursos naturales. Los municipios fueron Pitalito, Oporapa, Timaná, entre otros.

Dentro de esta investigación se encuentra un informe sobre el comité de Pitalito identificado con el nombre Movimiento ciudadano por la Defensa del Territorio; el de Timaná, como Timaná viva y fértil; y Oporapa como Asonaret. En aras de darle un orden al documento, este se distribuye en cuatro capítulos, donde se pretende identificar las prácticas y funciones asociadas a los comités o movimientos sociales que defienden el territorio y el medio ambiente en los tres municipios mencionados anteriormente en los años 2017 y 2018.

Planteamiento del problema

El modelo económico capitalista neoliberal busca beneficiar y satisfacer el apetito económico ilimitado de quienes tienen poder adquisitivo, por medio de la apropiación de recursos naturales para convertirlos en mercancías. Esto genera utilidades solo a los grandes conglomerados económicos, quienes no fomentan las tasas de retorno de estos beneficios necesarios para suplir los daños a las comunidades, propendiendo el detrimento de las mismas. Es el caso del municipio de Pitalito, donde se pretenden construir y poner en funcionamiento varias hidroeléctricas: Guarapas- Chillurco, y otras dos en los municipios aledaños de Oporapa y Timaná (Pericongo).

En la visión del nuevo Gobierno Nacional 2018-2022, la biodiversidad y el agua serían declarados activos estratégicos de la nación, y el desarrollo minero-energético del país se adelantará con los más altos estándares de responsabilidad. Estas propuestas de llegar a integrar oficialmente el plan de gobierno constituirán una gran oportunidad de salvamento de bienes comunes que requieren altos niveles de valoración e importancia en las políticas estatales.

Se dimensiona una de las ideas expuestas en la academia sobre la importancia de los cuerpos de agua. Ángel (2005) considera que los ríos son pieza fundamental y vulnerable del ciclo hidrológico de un territorio, al ser intervenidos hidráulicamente con la construcción de embalses, diques o presas pierden gran parte de la capacidad de regulación de flujos extremos e inundaciones. Otro concepto es el de río protegido, definido como: “la porción de la red hídrica que se maneja con objetivos específicos de conservación, de tal suerte que cuando hay conflictos por objetivos encontrados, prima la conservación de la biodiversidad, con base en una definición explícita de su IE. En el RP, más que un estado dado se manejan procesos lejos de umbrales de cambio irreversible, y en rangos que representan su funcionamiento deseado.” (Andrade, 2011, p. 69). Los bienes comunes están íntimamente ligados al poder estatal desde la biopolítica, usada como herramienta para tener capacidad

de manejo sobre la dinámica de la vida de las personas desde la acción del Estado. Los bienes comunes están dentro del territorio, en el que, precisamente, el ente abstracto llamado “Estado” ejerce soberanía.

Se entiende que el ejercicio de la soberanía reside en las personas que conforman las diferentes comunidades y también quienes siendo parte de estas tienen delegada una representación dentro de los parámetros de la democracia representativa; de acuerdo con este precepto constitucional, el Movimiento por la Defensa del Territorio en Pitalito – Huila, está legitimado para planear y materializar acciones tendientes a defender el territorio y los bienes comunes que hacen parte de él, con lo que en síntesis estarían defendiendo la vida misma. Este surge en el año 2014 como resultado del diplomado dictado por la Universidad Surcolombiana en la Sede Pitalito, generando en algunos habitantes de este municipio la inquietud de unirse y emprender luchas por la defensa del territorio, frente a la posible construcción de cuatro (4) represas más.

De acuerdo a lo anterior, se considera importante estudiar las dinámicas que se producen en el Movimiento por la Defensa del Territorio en Pitalito-Huila, con el fin de vislumbrar las motivaciones y accionares de los movimientos sociales del sur de nuestro departamento y contrastarlo con el concepto de movimiento social.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar las prácticas de resistencia social no violentas asociadas al Movimiento por la Defensa del Territorio en Pitalito, Huila desde el año 2017 al 2018.

Objetivos específicos

Definir el contexto histórico, social y ambiental del Movimiento por la Defensa del Territorio en el Municipio de Pitalito – Huila.

Analizar el proceso de organización y resistencia no violenta del Movimiento por la Defensa del Territorio en el Municipio de Pitalito - Huila.

Identificar las alianzas que ha logrado establecer el Movimiento por la Defensa del Territorio en Pitalito - Huila, con otros movimientos de resistencia civil no violentos en el departamento del Huila.

Marco teórico

A continuación, se plantea la construcción de la fundamentación teórica necesaria para sustentar los resultados arrojados en el reconocimiento de las dinámicas contextuales y ejercicio de prácticas no violentas por parte del Movimiento por la Defensa del Territorio.

Movimientos sociales

Para Borja (1999) los movimientos surgen de las contraindicaciones, como rechazo a la exclusión, la exigencia de la participación y de comunicación, la reivindicación de reconocimiento social, político o jurídico que provocan a la acción a diversos colectivos de la población. Ante las problemáticas nuevas se requiere una cultura política nueva para construir un discurso que proporcione legitimidad y coherencia a los movimientos sociales. En todos los procesos de cambio hay un punto de partida en común: la exigencia de unos derechos que aparecen como legítimos pero negados a muchos, como potenciales, pero no realizados.

Prácticas sociales de resistencia

Las prácticas sociales de resistencia se conciben en el seno de la organización civil de la sociedad como una alternativa para elevar las voces en una sola en pro de un objetivo común. El concepto de resistencia, así como el de oposición, es esencial para la razón de ser de la política y la democracia de los pueblos: debe haber inconformidades que aporten a soluciones de mejora para el crecimiento y desarrollo de la población. de Pádua Carrieri et al. (2009) aproxima la práctica social como proceso de construcción social, en cuya perspectiva el estudio de esa práctica es asumido como estrategia para enfrentar procesos de gestión, de planificación y organización social.

Para García (2009) la resistencia se entiende como acciones colectivas que:

Articula prácticas no violentas y que van dirigidas a socavar, o al menos ponerle algún tipo de obstáculo, al poder de quien domina y ejerce la violencia, a obtener un propio sentido de control desafiando el miedo, a reparar y recrear los elementos de cultura e identidad golpeadas o destruidas por la violencia que se usa como método para aplastar la voluntad, y a buscar soluciones a las deprivaciones de la guerra y al conflicto social. (p.83)

Defensa del territorio y medio ambiente

Es una necesidad primaria donde se hace presente el instinto de supervivencia de todo ser vivo, pues inevitablemente dependemos de la naturaleza para poder subsistir. De allí que movimientos como el estudiado en esta investigación realicen acciones tendientes a defender el territorio, el agua y otros bienes conexos a estos. Afirma Dávalos citado en Sañudo et al. (2016) que en esta defensa del territorio se producen “territorialidades propias”, “territorialidades autónomas” o “territorialidades defendidas”. lo anterior se produce “en virtud de que son provocadas desde las dinámicas de la acumulación por desposesión, se convierten en disputas alrededor del sentido de acumulación del capital” (p. 36) esto para reafirmar que movimientos como el aquí estudiado, además de defender el territorio, también se enfrentan al poder que los domina.

Ecología política

En varias partes del mundo se viene hablando de la relación existente entre ecología o medio ambiente y el poder de la política. Desde 1990 autores influenciados por el pensamiento postestructuralista como Foucault, Said, Derrida y Latour, tal y como es el caso de Benjaminsen y Svarstad (2009) los cuales se han centrado en las relaciones del poder hegemónico integrando aspectos como la gestión del medio ambiente y la producción de nuevos saberes, estos han hecho énfasis en las dimensiones ideales y discursivas del poder. Esto para dar cuenta de los efectos políticos que pueden tener algunas afirmaciones o verdades sobre lo estudiado del medio ambiente.

En países del norte o anglosajones se consolidó el interés por la ecología política, esencialmente sobre cuestiones ambientales en el tercer mundo, desde escenarios académicos alejados de la política real. Se destacan los académicos/ecologistas políticos Paul Robbins, quien le da un entendimiento normativo a la ecología política; Raymond Bryant, quien desarrolló los supuestos fundamentales de esta ciencia; y Michael Watts, quien visualizó desde estos fundamentos teóricos el hambre en el mundo.

Biopoder

Otro concepto importante es el *biopoder* como práctica del saber y hacer en torno a la vida misma. Michel Foucault (2001) afirma que pensar en clave de biopoder implica un uso de parámetros científicos y pragmáticos para tener la posibilidad de medir a las personas que componen la sociedad, y mediante la implementación de políticas públicas mejorar sus condiciones. Busca, como fin último, la generación de externalidades positivas en los factores de producción, teniendo la oportunidad de aplicar controles para la materialización de ejercer la soberanía sobre el individuo.

Foucault (2001) llama a este escenario dejar vivir y evitar morir, una de las formas de entender a los actores político-sociales es a través de la ciencia. Mirarla como medio para la regulación y no como disciplina, donde el Estado se podría constituir como un ente omnipresente facilitador de las acciones de multinacionales, que han utilizado el conocimiento de las poblaciones y territorios para satisfacer intereses particulares, donde el análisis ecológico emerge como una formación de poder que se asocia a los cuerpos humanos, su salud, modos de subsistencia y estilos de vida.

Metodología

La investigación corresponde al tipo cualitativo interpretativo, de acuerdo con sus objetivos, busca identificar, conocer y analizar el problema planteado para caracterizar las prácticas de resistencia social no violentas del Movimiento por la Defensa del Territorio en el municipio de Pitalito - Huila. Este enfoque es cada vez más reconocido en las ciencias sociales tanto por los académicos como por profesionales que trabajan iniciativas investigativas, y que buscan intervenir en los diferentes procesos sociales. Su énfasis está en la comprensión de los fenómenos de tipo social aceptando la subjetividad de los actores. Se trabaja con observaciones y testimonios de la gente, donde está presente el esfuerzo por hacer interpretaciones en el desarrollo de la investigación.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

La característica principal de las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados es que son participativos y entendidos en esta investigación como: “dispositivos que activan la expresión de las personas y facilitan el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer analizar; son mecanismos que permiten visibilizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar” (Quiroz et al., 2002, p. 48)

Estos instrumentos redefinen el conocimiento desde las experiencias individuales y colectivas que giran en torno a la situación problemática, en este caso se aborda a las organizaciones sociales que luchan por la conservación del territorio y los derechos de aquellas poblaciones que se han visto afectadas por los proyectos hidro-energéticos que ya se han desarrollado. Es así como se establecen las nociones de territorio, medioambiente y las prácticas de resistencia desde la visión de las comunidades locales, lo anterior a partir de la necesidad de establecer los niveles de reconociendo, vinculación y participación de estos procesos, aspectos que pueden aportar a la reconstrucción de los procesos sociales, políticos económicos y culturales.

Encuestas

Se encuestaron a 400 personas distribuidas en los tres centros territoriales con mayor incidencia de la problemática (Pitalito, Oporapa y Timana). Los cuestionarios se estructuraron en tres ejes; el reconocimiento de la problemática, las organizaciones que buscan la protección y preservación del territorio y las prácticas de lucha pacífica que han implementado. De esta forma se logra caracterizar los diferentes contextos en los que se desarrolla el Movimiento por la Defensa del Territorio pues se establece la aceptación y vinculación que han obtenido en sus comunidades al igual que el poder de convocatoria que poseen.

Entrevistas semiestructuradas y observación participante.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a todos los integrantes posibles del Movimiento por la Defensa del Territorio en Pitalito-Huila, a quienes se les pidió su consentimiento para la grabación las entrevistas con la condición de proteger sus datos personales. Dentro de las personas entrevistadas están la señora Piedad Pertuz, pensionada

del Hospital Departamental de Pitalito; y Catherine Vigoya, estudiante de noveno semestre de Derecho. Son madre e hija, y quienes emprendieron la labor de conformar el grupo.

También se encuentra el señor Mauricio Siza, pensionado del área de la salud y participante activo del movimiento; Anny Catalina Parra Perdomo, ingeniera ambiental, especialista en derecho ambiental, quien ingresó al movimiento hace tres años a realizar unas capacitaciones; Maily Alejandra Rojas, ingeniera de sistemas, quien estudia Contaduría Pública y está en el grupo desde el 2014; finalmente, Martín Bolaños, comerciante y *Scout*, quien está desde que se conformó el movimiento en el año 2014.

Implementación

Los integrantes del movimiento estudiado autorizaron la aplicación de las técnicas escogidas por el equipo investigador que es totalmente ajeno al movimiento, estas fueron la entrevista semiestructurada y observación participante. Estas actividades se ejecutaron en diferentes sitios del municipio de Pitalito – Huila. Inicialmente se hicieron acercamientos con integrantes del movimiento en sus áreas de influencia para lograr conquistar su confianza, buscando así una participación libre y lo más espontánea posible en el proceso investigativo. De esta forma, fue fácil la comprensión de los objetivos de la investigación para las personas participantes, generando escenarios adecuados donde las acciones tendientes a la recolección de información fluyeron de manera dinámica, logrando entrevistas y observaciones útiles.

Efectuadas las correspondientes transcripciones de las entrevistas y asociando las mismas con los objetivos, el marco teórico y lo observado en el proceso, se establecen las seis categorías que constituyen valiosos insumos para la caracterización del Movimiento por la Defensa del Territorio en Pitalito – Huila, siendo así posible establecer resultados y conclusiones que se ajustan a la realidad que vive en la región estudiada.

Delimitación temática

La línea de investigación se establece en el abordaje de las ciudadanías y las resistencias sociales que están dirigidas hacia la paz y el desarrollo de sus territorios. Este también se establece en la conceptualización de las territorialidades como un elemento fundamental en la construcción de la paz y la obtención de bienes comunes, estos se enmarcan dentro de los procesos democráticos que exploran a partir de las vivencias comunitarias de las nuevas emergencias de lo público y constitución de lo común, aspecto que puede definirse en esta investigación desde el reconociendo, aceptación y vinculación ciudadana por las organizaciones locales que luchan por la preservación de los recursos naturales de su localidad, estos elementos sociales, culturales y ambientales ayudan a una mejor redefinición de la territorialidad dándole un sentido más humano que pueda hacer de las prácticas de lucha un elemento de cambio social que permite una adecuada intervención.

Resultados

Noción de territorio.

En Oporapa, el señor Robinson Sánchez Motta define territorio no solo como aquello que nos rodea sino también como la cultura y costumbres que nacen en un lugar y las personas que lo conforman. Para Pedro Nell, uno de los líderes del grupo Timaná Viva y fértil, el territorio es donde nosotros existimos, vivimos, trabajamos, compartimos, nos alimentamos y crecemos como seres humanos, es el pilar fundamental para que exista una sociedad, porque sin territorio no hay vida.

Para la líder del grupo de Pitalito, Piedad Pertuz, “el territorio es el espacio geográfico donde habitamos determinadas culturas, y es importante porque de acuerdo

con ese territorio hay una temperatura, costumbres, relaciones de vida en sociedad con las personas que lo conformamos”.

Para el Vicario Miller Calderón, integrante de Timaná viva y fértil, el territorio es un pueblo, una sociedad, una cultura, un ser humano sin este, es un individuo sin herencia, porque el espacio es el que permite al sujeto tener identidad y sentido de pertenencia. En contraste y en términos menos universales, Don José Eusebio piensa que es el espacio geográfico donde se encuentran residenciadas las personas. La integrante del “Movimiento ciudadano por la Defensa del Territorio en Pitalito”, Catherine Vigoya considera que “la protección y el cuidado del territorio es muy importante. Como movimiento ciudadano nos hemos apropiado de lo que es nuestro, porque si lo dejamos en manos del gobierno, van a llegar grandes proyectos, que van cambiar la región por completo, por ejemplo lo que pasó en El Quimbo, muchas personas que tuvieron que salir de sus fincas -para que este proyecto hidroeléctrico se lleve a cabo- no concebían que tenían que dejar sus tierras”, para su compañera Catalina Parra Perdomo, “territorio es el espacio geográfico donde se encuentra una población, que ha construido una cultura y creencias, por eso el territorio es todo el arraigo que tiene una persona en el lugar que habita”.

Los integrantes de Asonaret, grupo de Oporapa, consideran que el territorio es el espacio donde viven, conviven con más personas y crean sus propias costumbres para salir adelante, “el territorio es donde desarrollamos cada una de nuestras actividades ya sean laborales, afectivas, entre otras. Es donde llevamos a cabo nuestro desarrollo cultural”, con esto llegamos a la conclusión de que los integrantes de los tres grupos consideran el territorio como el lugar donde nacen y crecen con diferentes culturas, costumbres y no como una parte geográfica.

Según las respuestas dadas por los miembros de los comités, concuerdan en que el espacio abarca toda una semblanza de cultura, costumbres e interrelaciones que se generan en ese espacio geográfico al que llamamos territorio.

Noción de medio ambiente

Tabla 1. Nivel de conocimiento de los proyectos hidroeléctricos en el Huila

Municipio	Número de personas que contestaron sí	Número de personas que contestaron no	Total de personas encuestadas	Porcentaje de personas que contestaron sí	Porcentaje de personas que contestaron no	Total en porcentaje
Pitalito	184	16	200	92%	8%	100%
Oporapa	88	12	100	88%	12%	100%
Timaná	97	3	100	97%	3%	100%
Total	369	31	400	92%	8%	100%

Nota. Elaboración de la autora a partir de los datos obtenidos.

En el municipio de Timaná, el señor Pedro Nell Jiménez, exalcalde e integrante del colectivo Timaná viva y fértil considera que “el medio ambiente es todo lo que nos rodea, lo que es básicamente natural, todo el entorno, lo que nutre y da vida”.

Así mismo, la señora Piedad Pertuz Molina, integrante del Movimiento ciudadano por la Defensa del Territorio” del municipio de Pitalito dice, “el medio ambiente es lo que está conformado por los animales, el agua y los bosques, ya que todo eso es necesario para el lugar en el cual estamos viviendo”. Robinson Sánchez Motta, líder de la asociación Asonaret en el municipio de Oporapa, coincide con las anteriores nociones, en que el medio ambiente da vida, y es todo lo que nos rodea (Naturaleza: fauna y flora). Este agrega que en el medio ambiente también se incluyen elementos sociales. Para Gabriel Ricardo Quadri ecologista e investigador de México, el término “medio ambiente” se refiere a diversos factores y procesos biológicos, ecológicos, físicos y paisajísticos que, además de tener su

propia dinámica natural, se entrelazan con las conductas del hombre. Según Gabriel todas las situaciones y/o cosas que se desprenden del medio ambiente siempre tienen una relación directa con las conductas del hombre (2006 p. 22), por ende, también son elementos sociales como lo afirma Robinson Sánchez de Oporapa.

Según Gabriel Quadri (2006) todas las situaciones y/o cosas que se desprenden del medio ambiente siempre tienen una relación directa con las conductas humanas, por ende, también son elementos sociales como lo afirma Robinson Sánchez de Oporapa.

En el municipio de Pitalito Catherine Vigoya concibe al medio ambiente de la siguiente manera, “algo muy importante no solo para la especie humana sino para toda la interrelación eco - sistémica que hay en cuanto a fauna y flora ¿Por qué? Porque los humanos han llegado a la tierra y hemos hecho que día a día vaya cambiando el medio ambiente, porque se empieza a construir y entonces estas construcciones lo que hacen es cambiar el clima.

Podemos deducir que, para cada uno de los integrantes de los movimientos, el concepto de Gabriel Quadri es acertado ya que para ellos el medio ambiente es una parte fundamental para el desarrollo de la vida, es el lugar donde el ser humano lleva a cabo diversos procesos y es a través de él que se alimenta a diario, es claro que esa concepción la entienden muy bien los integrantes de los movimientos, como también es claro que entienden la importancia y su trascendencia.

Noción sobre prácticas de resistencia

Para la señora Piedad Pertuz del Movimiento por la Defensa del Territorio, las prácticas de resistencia son todos los mecanismos que utilizan para defender los derechos, dar a conocer lo que piensan y lo que les gustaría que se hiciera. Para el señor Pedro Nell Jiménez, quien lidera y conforma el comité Timaná viva y fértil, “son las prácticas de

resistencia, cuando los grupos de ciudadanos se reúnen para exigir mediante protestas y paros estas obras”.

Para Robinson Sánchez Motta, quien lidera y conforma el grupo Asonaret del municipio de Oporapa, “las prácticas de resistencia las entendemos como una lucha o una pelea para contraponer al gobierno lo que nosotros estamos proponiendo, es mejorar nuestra vida, o sea, nosotros nos reconocemos como parte de la naturaleza”. Los líderes concuerdan con que el medio ambiente es nuestro y es obligación cuidarlo a través de las prácticas de resistencia para buscar el bienestar de la comunidad. En todos los casos lo ven como una lucha contra el Estado, pero lo más importante es que las prácticas de resistencia que se llevan a cabo no son violentas. No solo se pretende sobresalir sino evidenciar las problemáticas y así obtener respuestas.

Aun así, con lo parecido de las nociones sobre prácticas de resistencia por parte de los líderes, también hallamos diferencias, ejemplo, la respuesta de Piedad Pertuz va encaminada a visibilizar y educar de manera pacífica para ser escuchados, en tanto Pedro Nell encierra su respuesta en las vías de hecho como paros y protestas ante la ineficacia del estado para realizar alguna obra, y finalizando, la respuesta de Robinson es clara cuando afirma que es una pelea para contraponer al gobierno. En general las nociones de prácticas de resistencia, es posicionada en el campo de la educación, solo por uno de los tres líderes.

Para Catherine Vigoya integrante del movimiento por la defensa del territorio en Pitalito las prácticas de resistencia son todos esos procesos que hacen los grupos o personas para manifestar un desacuerdo con algo, siempre se busca la manera de dar a conocer lo que se piensa y se cree, es ahí cuando llegan y nacen las prácticas de resistencia, por ejemplo, los foros, marchas, plantones, estas son las efectivas, usadas y conocidas.

Así mismo su compañera Catalina Parra Perdomo dice “es la forma de nosotros sentar nuestro rechazo, frente a las políticas que se están llevando por parte del gobierno, las marchas, foros, además hemos ido a las comunidades a sensibilizar, uno tiene que hacer

un esfuerzo y llegar a todas las comunidades, en el municipio de Timaná el integrante Miller Calderón Calderón desde su aporte religioso manifiesta que “las prácticas de resistencia son todos los mecanismos o instrumentos de participación comunitaria a los que todos como colombianos tenemos derecho, puede decirse resistencia en el sentido que hay una actitud de oposición a ciertas cosas”. José Eusebio Molina dejó claro que: “Para manifestar nuestra inconformidad frente a las problemáticas diversas que vivimos los seres humanos, son las estrategias y las oportunidades que nosotros tenemos para exigir y reclamar nuestros derechos, para no quedarnos callados y darnos cuenta de que hay algo por hacer”.

Con respecto al municipio de Oporapa la integrante Lucina Motta considera que las prácticas de resistencia son un proyecto que se debe hacer en contra de las minerías y todo lo que va a dañar la tierra. Así como John Jairo Valderrama compañero e integrante de este mismo movimiento asegura que las prácticas de resistencia “Son los mecanismos para hacernos oír ante los que están vulnerando nuestros derechos, como plantones, movilizaciones, marchas. Son importantes, porque nos hacen mostrar la problemática que está sucediendo al pueblo que se está viendo afectado”.

Por tal motivo las prácticas de resistencia son un eje fundamental para velar por intereses comunes de una agrupación, localidad, de manera organizada y de forma no violenta para respetar la vida de los demás habitantes y hacer valer derechos como sociedad.

Las prácticas del comité Movimiento ciudadano por la Defensa del Territorio de Pitalito

El Movimiento ciudadano por la Defensa del Territorio se ha caracterizado por organizar su resistencia de manera estratégica. Para ellos, los medios de comunicación son primordiales en los procesos de convocatoria a la población. Anny Catalina Parra, considera que las prácticas de resistencia son importantes porque nos hacen mostrar las problemáticas que está presenciando el pueblo, según ella, sin las prácticas las injusticias

serían más injustas, pues no habría forma de mostrar el rechazo, además las prácticas de resistencia generan un aporte importante a la comunidad, porque no solo visibilizar las problemáticas, también concientiza parte de la comunidad.

El movimiento considera que las prácticas que más generan impacto son las marchas y plantones, haciendo que más personas los apoyen y acompañen en los eventos.

Las prácticas del Comité Asonaret del municipio de Oporapa

Tabla 2. Reconocimiento de los movimientos locales por la defensa del territorio

Municipio	Número de personas que contestaron sí	Número de personas que contestaron no	Total de personas encuestadas	Porcentaje de personas que contestaron sí	Porcentaje de personas que contestaron no	Total en porcentaje
Pitalito	151	49	200	75.5%	24.5%	100%
Oporapa	78	22	100	78%	22%	100%
Timaná	61	39	100	61%	39%	100%
Total	290	110	400	72%	28%	100%

Nota. Elaboración de la autora a partir de los datos obtenidos.

Algunas de las prácticas de resistencia no violentas que se llevan a cabo por este conjunto de personas, reflejan la unión de los individuos que defienden su territorio. En el municipio se han realizado varias actividades con el fin de dar a conocer el grupo, los ideales que defiende y el por qué se han unido. Cabe resaltar que los integrantes del comité son 15, pero siempre que se hace el llamado para una manifestación toda la comunidad de la vereda Paraguay participa. De esta manera, podemos decir que se evidencia cómo los

habitantes de la vereda tienen una apropiación por su territorio y con el trabajo que han venido desarrollado han logrado que el gobierno escuche sus voces.

Las prácticas del comité Timaná Viva y Fértil

Tabla 3. Reconocimiento de las actividades por la defensa del territorio.

Municipio	Número de personas que contestaron sí	Número de personas que contestaron no	Total, de personas encuestadas	Porcentaje de personas que contestaron sí	Porcentaje de personas que contestaron no	Total, en porcentaje
Pitalito	97	103	200	48.5%	51.5%	100%
Oporapa	64	36	100	64%	36%	100%
Timaná	59	41	100	59%	41%	100%
Total	220	180	400	55%	45%	100%

Nota. Elaboración de la autora a partir de los datos obtenidos.

La Sra. María Antonia Estupiñán, integrante del grupo por la defensa del territorio del municipio de Timaná, considera que las prácticas de resistencia social son un mecanismo que tienen los ciudadanos para luchar en contra o a favor de una causa común. La resistencia lleva implícita una alternativa de poder debido a que la transformación social implica el conflicto y la lucha. Y para lograrlo, es necesario tener ideas y estrategia. Es por eso que como grupo se han unido y colaborado desde diferentes acciones para derrocar algunas propuestas del gobierno. El grupo Timaná viva y fértil no se basa en la subversión ya que se puede tomar como actos delictivos, solo ha establecido una unión organizada

para hacer frente a inconformidades de la comunidad y de esta forma enfrentar el poder del Estado, de una forma no violenta.

Las prácticas de resistencia.

Paros. En el transcurso de los años el país ha afrontado diferentes tipos de paros como el de cafeteros, camioneros y agrícolas esta actividad se lleva a cabo para hacer presión, ya que unidos pueden imponer derechos tanto económicos y políticos. Esta acción se caracteriza por realizar taponamiento de las vías y la unión de varias asociaciones o grupos importantes que manejan la economía del estado, en este caso según los integrantes de Oporapa y Timaná es una de las prácticas que más le ha funcionado. Esta acción dentro del municipio de Oporapa se considera indispensable ya que se toma como la actividad más valerosa y en la cual el estado prestará atención. El señor Ismael Lugo Vásquez integrante del movimiento Timaná viva y fértil y presidente de la asociación de trabajadores del Huila considera que estas prácticas son importantes ya que cada día se agudiza más una amenaza en este caso las multinacionales, puesto que quieren atacar la parte neurálgica en donde están los recursos naturales como son la minería y el petróleo. También Antonia Estupiñan en cuanto a las prácticas de resistencia piensa que es un mecanismo que tiene demasiada escala porque se está buscando librar y dependiendo de las circunstancias que, en este momento, no solamente el Huila si no el pueblo colombiano

Es por eso que el municipio se caracteriza por ser uno de los más activos y participativos en cuanto a esas prácticas puesto que buscan a través de la integración pacífica o de la unión no violenta contrarrestar o mitigar las acciones que perjudican el medio ambiente o zonas de mucha productividad agropecuaria ya que se verán altamente afectados por los proyectos minero-energéticos.

Plantones. Son un mecanismo de Protesta en la calle, tiene una duración corta. Para Carlos Mejía (2012) en su manual para hacer plantones define este ejercicio así “Un plantón

es el ejercicio de dos derechos constitucionales fundamentales: libertad de reunión y libertad de expresión. Es el ejercicio de derechos civiles. No es una medida o acción regulada por la legislación laboral. Debemos tener claro que no requiere de permiso alguno.”

“Los participantes lo hacemos en horarios fuera de jornada laboral, por lo que no podemos ser sancionados, dado que no hay abandono de trabajo, es un protesta totalmente pacífica, pero sin embargo de gran fuerza y de resultados positivos, dado que es en la calle donde expresamos nuestro malestar exigiendo la solución a nuestro Pliego de Reclamos”; de esta manera hacen referencia a los plantones Anny Catalina Parra integrante del colectivo Movimiento Ciudadano por la Defensa del Territorio, teniendo en cuenta esa percepción con la de Morgane Govoreanu, profesional de las ciencias sociales quien piensa que los plantones han sido armados para reivindicar múltiples causas y están montados por grupos heterogéneos.

Por otro lado los miembros de Asonaret al momento de llevar a cabo un plantón tienen en cuenta que para dicha protesta deben escoger un día oportuno el cual no afecte la jornada de trabajo de algunos de sus integrantes y también que sea un día de mucha concurrencia de habitantes para dar a conocer su petición; para eso llevan un proceso que es el siguiente: citar a las personas en un lugar específico, y se quedan por un tiempo indefinido o en ocasiones ya predeterminado, dando a conocer sus exigencias, y lograr acuerdos en busca de respuestas.

Se puede concluir que los mecanismos utilizados por los movimientos ciudadanos son una forma de hacer presión al estado para exigir un derecho y dar a conocer las inconformidades como comunidad que bien en general es proteger el territorio.

Marcha. La Marcha se constituye de un amplio y nutrido conjunto de actividades que llamaremos, con Tilly y Tarrow (2000), “repertorios de movilización”, que refieren a los modos en los que la manifestación se presenta en la escena pública. Estos medios de expresión recurren igualmente a “creaciones culturales aprendidas”, emergentes de las

luchas emprendidas por el colectivo movilizado. Las marchas en el municipio de Pitalito se consideran como modelo a seguir para realizar acciones en mejora a algún problema e inconveniente que se esté sufriendo como en este caso que buscan defender el territorio, las marchas como una muestra de acción colectiva dejan clara una forma de organizarse y agruparse para hacer valer los derechos y reclamar frente a agresiones.

En el municipio de Oporapa las marchas que han llevado a cabo tienen un recorrido desde la vereda Paraguay en donde el movimiento tiene más participantes, esta es el área que más se vería afectada a causa de las hidroeléctricas y el extractivismo. Para el grupo las marchas son cuando las personas se movilizan de un lugar a otro, en voz de protesta; y de este modo detener proyectos que afectan el territorio.

las marchas realizadas en Timaná han sido para fortalecer el proceso como colectivo organizado por la lucha del agua, de la tierra y así mismo dar a conocer los planes que tienen con el cauce del río Magdalena.

Prácticas comunicativas digitales de los comités por la defensa del territorio

En este capítulo tomamos tres publicaciones que corresponden en un 10 % a la página de Facebook de cada comité, en algunas de las publicaciones se han realizado correcciones ortográficas y de estética, conservando el mensaje que se quiere emitir.

Pitalito. El Movimiento ciudadano por la Defensa del Territorio utiliza las redes sociales, en la mayoría de los casos, como medio de comunicación para difundir información, citar e invitar a la comunidad a los diferentes eventos (reuniones, marchas, plantones) en pro de la defensa del territorio.

La página oficial de Facebook del colectivo se encuentra como: Movimiento Ciudadano Pitalito y cuenta con 328 seguidores. Hace unos años se tenía otra página de Facebook, pero Katherine Vegoya, quien era la encargada de manejarla, empezó a recibir

amenazas y la página fue cerrada sin poderse recuperar. Desde entonces ella misma creó otra página con el mismo nombre y es más discreta con el uso. Tiene 323 seguidores.

Oporapa. Asonaret es un grupo por la defensa del territorio en el municipio de Oporapa. Esta agrupación se ha encargado de hacer un llamado a la sociedad través de redes sociales, actualmente, cuenta con un canal de YouTube, un perfil de Facebook, y manejan las cadenas de difusión en WhatsApp. La creación del canal en YouTube es reciente, así que vamos a resaltar el perfil de Facebook. Asonaret Vda Paraguay es el nombre del perfil de Facebook del comité del municipio de Oporapa, el perfil se creó el 14 de julio de 2014, tiene 17 seguidores y cuenta con más de 1.000 amigos en la red social.

Timaná. En el municipio de Timaná se encuentra el movimiento “Timaná viva y fértil”, y no poseen un perfil de Facebook. El líder del colectivo Pedro Nell Jiménez es el encargado de elaborar los comunicados de prensa que son publicados en cada una de las cuentas personales de los integrantes del comité. El perfil que cuenta con gran acogida es el del vicario Miller Calderón, quien también comparte videos de Youtube, fotografías y los *flyers* utilizados por todos los comités que convocan personal a los eventos próximos a realizar. El vicario en su cuenta de Facebook tiene 4.963 amigos, y cada una de las publicaciones que hacen referencia al cuidado del territorio tiene entre 30 y 50 reacciones, y son entre 10 y 30 veces compartidas.

Nociones de la comunidad sobre los comités por la defensa del territorio

Los resultados evidencian que en los tres municipios conocen sobre la problemática que se está viviendo en el departamento del Huila. En ninguno de los municipios el porcentaje de las personas que no conocen de la problemática llega a un 50 %, esto demuestra que prevalece el número de personas que sí son conscientes de lo que sucede.

Los impactos que tienen las mega represas sobre el territorio han provocado conflictos socio-ambientales —o ecológico-distributivos— de alta intensidad que afectan a toda la comunidad. En cuanto al discernimiento acerca de los movimientos por la defensa del territorio, la población da a conocer que en su mayoría han escuchado hablar de los grupos que se encuentran en sus municipios haciendo frente al Estado, para evitar el desarrollo de ciertos proyectos que afectarían la integridad de la comunidad, y desde luego modifica los ecosistemas del área. Esto trae consecuencias que no ayudarán al sector agropecuario.

Dada la problemática ambiental que se vive hoy en día por la llegada de las empresas multinacionales, la comunidad asume que los comités son de gran importancia, ya que las actividades elaboradas como foros, plantones, marchas, y los adelantos frente a la consulta popular, han ayudado en gran parte a fomentar la educación y el sentido de pertenencia por el territorio y el medio ambiente.

Las personas consideran que los comités son importantes y apoyan lo que hacen, sin embargo, los niveles de participación a los eventos que los mismos organizan no reflejan del todo este interés, limitándose a una opinión pública y no a una movilización ciudadana. Eso evidencia la falta de consciencia social, y se debe a la criminalización de la protesta social y a los asesinatos de líderes sociales y demás activistas ambientales en todo el territorio colombiano. Esto atemoriza a la población en general.

Si bien se reflejó el trabajo y la importancia que tienen los líderes e integrantes de cada comité, también es fundamental ver cómo están haciendo para llevar su mensaje a la gente. Seguramente, si comunicaran el mensaje que quieren dar de una manera totalmente eficiente, podrían captar el apoyo y la asistencia de más personas en la práctica que realizan.

Conclusiones

Esta investigación permitió identificar que campesinos, madres comunitarias, líderes sociales, estudiantes y religiosos se unificaran para proteger el territorio. Para Llanos (2010) existe una representación social y culturalmente del concepto de territorio, esto se debe a un entramado de relaciones políticas y económicas que lo sustentan bajo la idea de poder e intercambio. Es por eso que estos ciudadanos mantienen su lucha. Los tres comités comprenden el término “territorio” de tal forma que representa en sus vidas algo más que un pedazo de tierra; representa relaciones, vínculos y sentidos que se forjan entre quienes habitan el territorio. Estas actitudes dan cabida a la construcción de sociedad.

Del análisis cualitativo derivado de las entrevistas y teniendo en cuenta el marco teórico planteado, se puede concluir que el movimiento Por la Defensa del Territorio de Pitalito-Huila, surge en el año 2014 como resultado del diplomado territorios y conflictos socioambientales ofertado por la Universidad Surcolombiana y está conformado en su mayoría por personas que participaron de dicho diplomado. Las labores se organizan de acuerdo a la tarea a realizar y su estructura varía según lo anterior. Se dividen o manejan tres ejes de acción: **i)** la orientación jurídica, **ii)** la incidencia política y **iii)** la movilización social. Este movimiento no recibe financiación externa como una práctica de independencia de cualquier sector que se quiera aprovechar de su labor, sin embargo, se ha articulado con otro movimiento importante de la región, Asoquimbo, para el apoyo colaborativo; además de otras organizaciones presentes en el sur del Huila, y organizaciones a nivel internacional. Las prácticas en pro de defensa del territorio, de este movimiento, consisten en organizar el aprovechamiento de la tierra por medio de cultivos autos sostenibles, propuestas de aprovechamiento sano de las fuentes hídricas, oposición a la privatización de acueductos veredales, definición de mapas de reconocimiento del territorio, participación activa en la construcción de POT.

La perspectiva de estos movimientos sociales presenta elementos significativos para comprender el medio ambiente como una categoría fundamental, ya que la construcción

de las represas deja un margen significativo de destrucción del territorio, así como de las sociedades que lo habitan.

Las formas de movilización son producto de un contexto sociocultural que ha permitido y motivado la presencia de movimientos sociales en defensa del territorio, que contrarresta la llegada de multinacionales al Huila con proyectos minero energéticos que acaban con las tierras fértiles. Una vez realizado todo tipo de manifestaciones, los comités en defensa del territorio optaron por el uso de redes sociales que les permitió dirigirse a un público más amplio y diverso. En este análisis se encontró más flujo en el comité de Timaná, seguido por el comité de Oporapa. Estos dos poseen menos habitantes que Pitalito, considerado la segunda capital del Huila, y se encontró que ese orden surge por su continuo movimiento en las publicaciones, empíricamente han aprendido y han podido desarrollar comunicados de prensa, cuñas, videos y fotos que generalmente comparten con la comunidad vía redes sociales, voz a voz y a través de las emisoras comunitarias.

Finalmente, el interés de este proyecto fue dar cuenta de un fenómeno reciente que se viene consolidando: la resistencia social ejecutada por los movimientos sociales en defensa del territorio en los municipios de Pitalito, Oporapa y Timaná. Se sustentó a partir del estudio de casos, con referentes teóricos y conceptuales que permitieron comprender y analizar este hecho de forma amplia y desde una perspectiva ciudadana.

Referencias bibliográficas

- Andrade, G. I. (2011). Río Protegido. : Nuevo concepto para la gestión de conservación de sistemas fluviales en Colombia. *Revista Gestión y Ambiente*, 13, (1), 65-72. <https://cutt.ly/HcmSi8M> 8.
- Ángel, J. (2005). Política de reincorporación nacional. Avances y desafíos 2002-2006. *Desmovilización un camino hacia la paz* (págs. 197-220). Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá. D.C.

- Benjaminsen, T. A., y& Svarstad, H. (2009). Qu'est-ce que la « political ecology » ? *Natures Sciences Sociétés*, Vol. 17 (1), 3-11. <https://cutt.ly/DcWZOhy>
- Borja, J. (1999). Los desafíos del territorio y los derechos de la ciudadanía. *La Factoría*, (10), 1-15. <https://cutt.ly/wcWWbli> .
- de Pádua Carrieri, A., d., Pimentel, T. Duarte, P.T., y& Rodrigues Leite-da-Silva, A. R. (2009). Espacio, prácticas y representaciones sociales en el turismo de negocios: La Feria Hippie de Belo Horizonte (Brasil) y las construcciones simbólicas . *Estudios y Perspectivas en Turismo*, Volumen 18 (6) , 741 - 760. <https://cutt.ly/pcWRtKE>
- Mejía, C. (2012). Manual para Hacer Plantones Sindicales: todo lo que necesita saber para hacer plantones exitosos. *Sindicalistas*. <https://cutt.ly/iEUc9WZ>
- Foucault, M. (2001). *Los Anormales*. Madrid: Ediciones Akal.
- García, C. I. (2009). Límites y posibilidades de la construcción de ciudadanía en Colombia. *Política y cultura*, (32), 79-102. <https://cutt.ly/icWTjKI>
- Gabriel, Quadri. (2006). Políticas Públicas. Sustentabilidad y medio ambiente, en prensa, Miguel Ángel Porrúa, México. <https://cutt.ly/oExulVD>
- Llanos-Hernández, Luis. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado en 23 de septiembre de 2021. <https://cutt.ly/NEzMr8E>
- Sañudo, M. F., Quiñones, A. J., Copete, J. D., Díaz, J. R., Vargas, N., y& Cáceres, A. (2016). Extractivismo, conflictos y defensa del territorio: El caso del corregimiento de La Toma (Cauca-Colombia). *Revistas Universidad del Rosario: Desafíos*, vol. 28 (2), 367-409. <https://cutt.ly/FcWGag3>
- Tilly, Charles; Tarrow, Sidney (2006). *Contentious Politics*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Quiroz, T. A., Velásquez, Á. M., García, B. E., y González, S. P. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Universidad de Antioquia. <https://cutt.ly/BcEuPdS>

UNFEES UVS

TIERRA PARA QUIEN LA VIVE Y LA TRABAJA
¡VIVA LA REVOLUCIÓN AGRARIA!
MOVIMIENTO ESTUDIANTIL REBELDE y POPULAR

UNFEES
LIC.
ARTES
ESCÉNICAS.



Lucha
COMBATIVA
UNIDAD: CLAN
NUESTRA
¡Jenganz
alegría
NATURA
hasta el
Mem

COLOM

Grffiti on a brick wall, including the word 'COLOM' and other illegible tags.



se ce
cación Super
Supuesto Pública
la
tribel
publen y p...

Si no
para m
hasiam



Incidencias de la configuración de las identidades juveniles en los imaginarios sobre paz y postacuerdo de los participantes del proyecto Pazatiempo en Neiva

**Erinso Yarid Díaz Rodríguez¹⁰
Karen Natalia Matallana Hernández¹¹
Luis Carlos Proaños Obregón¹²
Universidad Surcolombiana**

Resumen

Comprender la construcción de las identidades juveniles como un proceso complejo, diverso y no culminado en su debate, permite dimensionar la incidencia de las prácticas comunicativas y los consumos mediáticos como elementos que aportan, no solo en el ser y el hacer juvenil, sino en las maneras en que ellos interpelan a sus pares (jóvenes), a los otros (adultos) y a sus entornos (instituciones - medios y TIC). Para deliberar sobre este asunto, este capítulo referencia una parte de los resultados obtenidos en la investigación del Semillero Generación Sur del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana con el proyecto PazATiempo, desarrollado en los años 2018 y 2019 con jóvenes de Neiva. Por lo anterior, sin el interés de dar cuenta de la totalidad del

¹⁰ Comunicador Social y Periodista – Universidad Surcolombiana; Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia - Universidad Surcolombiana; Magister en Estudios Latinoamericanos UAM España; Docente del Programa de Comunicación Social y Periodismo - Universidad Surcolombiana. Tutor del Semillero de Investigación Generación Sur - Coordinador del Proyecto Pazatiempo; Perfil ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5839-3263> Correo: erinso.diaz@usco.edu.co

¹¹ Comunicadora Social y Periodista, Universidad Surcolombiana. Investigadora del Proyecto Pazatiempo - Semillero de investigación Generación Sur; Asesora de contenido y coordinadora de redes para empresas Marketing digital y posicionamiento de marcas; Presentadora y creadora de contenidos digitales Perfil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9331-9891> Correo: periodistamatallana@gmail.com

¹² Comunicador Social y Periodista, Universidad Surcolombiana. Investigadora del Proyecto Pazatiempo - Semillero de investigación Generación Sur; Periodismo deportivo y cultural, Redactor de prensa; Perfil ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1071-2354> Correo: carlosproabr@gmail.com

proceso investigación, esta reflexión analítica surgida de la experiencia de investigación expone cómo el proceso de la configuración de las identidades juveniles influye en la creación de sus imaginarios sobre diversos temas/problemas de su entorno, en este caso específicamente sobre paz y postacuerdo. Para ello, primero se hace un recorrido por la configuración identitaria de estos jóvenes, haciendo énfasis en las prácticas comunicativas y los consumos mediáticos. Luego, se presentan los imaginarios sobre paz y postacuerdo, evidenciando cómo estos son el resultado de una serie de influencias de actores y factores con los que los jóvenes se interpelan en escenarios cotidianos, y cómo estas subjetivaciones les generan actitudes que conforman sus maneras de asumirse y expresarse en sus contextos y realidades.

1. PazATiempo: escenario convergente para la investigación social, la comunicación y la juventud

Ser joven en Colombia es vivir en una constante encrucijada que ha sido socialmente normalizada. Por un lado, a los jóvenes se les caracteriza desde una percibida inestabilidad e indefinición, es decir como sujetos en permanente estado de construcción de sus conductas; por otro, se ligan a la responsabilidad enorme de ser el ‘futuro del país’, alejándolos de su presencia en el presente y desconociendo los impactos de sus acciones en la construcción de la realidad de los contextos que habitan. Por esto, aunque desde diversos escenarios, temáticas, expresiones e intereses, los jóvenes se han agrupado, liderado procesos sociales y vinculado en diferentes espacios públicos; el imaginario que se crea sobre ellos limita su reconocimiento, desarrollo y proceso de construcción identitaria, ya que desvía la atención de su rol como sujeto complejo, político, activo y propositivo que hace parte de las dinámicas contextuales ya sea el orden local, regional, nacional e internacional.

En medio de lo referido, es necesario precisar que en el año 2016 en Colombia se logró la firma y posterior implementación del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano

y las FARC, un hecho que además de ser histórico por sus implicaciones sociales, generó grandes controversias en la sociedad colombiana. Este asunto se insertó en las agendas públicas soportado en una constante actividad mediática, con un boom informativo que, si bien puso el tema al conocimiento de todos, no garantizó el pleno entendimiento de este en las audiencias desde sus diferentes particularidades. Puntualmente en el caso de los jóvenes, esta saturación provocó que ellos incorporaron de maneras diversas el tema del postacuerdo y la paz en sus discursos, nociones y prácticas, configurando particulares formas de ver, sentir y vivir esta nueva realidad del país.

Durante todo el proceso de negociación del acuerdo, si bien hubo participación de diversos actores que tuvieron relación con el conflicto armado y lograron aportar en cada uno de los puntos acordados en el documento final, los jóvenes como colectivo social no tuvieron una presencia activa dentro de este escenario de diálogo nacional. En general y para el caso de Neiva, sus intereses y preocupaciones no trascendieron de una esfera individual a razón de sentir distante la realidad del conflicto armado. Por ello, aquel momento trascendental para el país resultó poco respaldado por una generación que como parte de su esencia y gracias a los avances técnicos y tecnológicos propios de esta era mediada por un ecosistema digital, construye su realidad a partir del consumo de medios y e interactúa con el mundo a través de redes sociales.

A raíz de lo anterior, y teniendo en cuenta los vacíos de conocimiento que subyacen de la conexión entre el proceso de postacuerdo y la participación juvenil en el mismo, en los años 2018 y 2019 el Semillero de Investigación Generación Sur del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana, diseñó e implementó *PazATiempo*, un proyecto investigativo en el que se exploraron los imaginarios sobre paz y postacuerdo de los jóvenes de la ciudad de Neiva, en el caso específico de las Comunas 6, 8, 9 y 10 en la zona urbana, y el corregimiento El Caguán en la zona rural.

Cabe mencionar dos aspectos importantes para el Proyecto de Investigación; primero, estos contextos fueron escogidos bajo 3 criterios: experiencias previas de trabajo del área de Comunicación Comunitaria y Ciudadana del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana; la presencia activa de dinámicas juveniles que evidenciaban un interés por hacer parte de escenarios de participación; y por último, la concentración de población víctima que reside en dichos sectores, según la información suministrada por el Plan de Acción Territorial para las Víctimas de la Alcaldía del Municipio de Neiva 2016 - 2019.

Segundo, los jóvenes fueron convocados en articulación con organizaciones y colectivos que lideraban diferentes espacios de participación enfocados en asuntos deportivos, artísticos y/o culturales; un criterio para el llamado fue el de estar entre los 14 y 20 años, teniendo en cuenta que al estar situados en un rango etario cercano y compartido, habrían más puntos comunes en términos de consumos culturales y mediáticos, prácticas, discursos, nociones y demás categorías centrales de la investigación,.

Desde la perspectiva juvenil y a través de talleres temáticos, piezas multimediales, actividades comunitarias, se trabajaron las categorías de identidad, prácticas comunicativas, consumos mediáticos, paz y postacuerdo. Se identificó en cada una de estas posturas, percepciones, propuestas y las diversas formas de expresión y ejecución de estas por parte de los participantes. Esto ayudó a identificar el rol que estaban cumpliendo los jóvenes en sus realidades desde sus actuaciones y discursos como ciudadanos y sujetos políticos (entendiéndolos desde un status social y unas prácticas características), sin reducir la mirada a los sesgos institucionales o a las prevenciones sociales del mundo adulto. En todo esto, Se reafirma la importancia de comprender la comunicación como un ejercicio esencialmente relacional para la construcción de sentidos, lo que la hace un elemento necesario y transversal para entender no solo la naturaleza de los sujetos (individuales / colectivos) y los procesos sociales, sino como estrategia para explorar e incidir en todos los aspectos de las comunidades a través de estrategias para reconocer la diversidad de actores

y de perspectivas sobre el mundo y la realidad, propiciando un permanente diálogo de saberes en aras de un consenso social.

2. Configurando identidades entre el ser y el hacer juvenil

Dentro del proceso investigativo se pudo identificar que los jóvenes participantes entienden o definen la juventud como un momento transitorio en sus vidas, una especie de etapa de preparación para la adultez como lo establece teóricamente la perspectiva de la moratoria psicosocial (Erikson, 1974); es decir, una etapa posible para el ensayo- error en donde el objetivo final es aprender en una experiencia autónoma de las posibilidades que brinda su entorno para asumir posteriormente otras responsabilidades. Es así como hace referencia a un proceso de formación que proporciona bases al sector inexperto de la comunidad, para que adquiera conocimientos con los cuales enfrentarse a todas las dificultades que conlleva la vida de la adultez (Souto, 2007). En ese sentido, expresan que la juventud es todo aquello que ocurre antes de la adultez, cuando las responsabilidades, tanto propias como con el entorno, se hacen visibles y en la que su participación en temas coyunturales toma importancia para la sociedad.

No obstante, cuando se profundiza la reflexión por parte de los jóvenes al problematizar sus nociones iniciales, emergen otros argumentos en el que se reconocen como un sector social diverso, lo que configura entonces una categoría que resulta plural (juventudes), diversa, dinámica y por lo tanto sin significado universal. Reguillo (2000) manifiesta que la construcción cultural de la categoría “joven” al igual que otras calificaciones sociales (“mujeres” e “indígenas” entre otras), se encuentra en fase aguda de recomposición, aclarando que de ninguna manera esto significa que haya permanecido inmutable hasta hoy.

Lo anterior se recoge en posturas de otros autores como Bourdieu (1990), Margulis y Urresti (1996), Duarte (2000), Alpizar y Bernal (2003) y Muñoz (2006), entre otros, quienes

entienden las juventudes como un constructo social cambiante, en resignificación y en estrecho vínculo con características propias de cada contexto y de cada individuo, como sus gustos, prácticas, experiencias, cosmovisiones y otros factores que inciden en la construcción de las identidades juveniles. En este sentido, se alejan de la mirada de la juventud como una parte del proceso lineal y continuo del desarrollo de la vida del ser humano y la entienden como una amalgama de prácticas y experiencias que, además, no están circunscritas socioculturalmente a una temporalidad específica.

Los jóvenes participantes del proyecto expresan que para ellos la identidad tiene que ver con la idea que tienen acerca de quiénes son y cómo son en su individualidad, y quiénes son y cómo son los otros como alteridad, es decir, buscan definirse con la comprensión de sí mismos en relación con los demás. En este ejercicio cotidiano, cuando los jóvenes encuentran semejanzas con otras personas, infieren que comparten rasgos de una misma identidad que los distinguen de otras personas que no parecen similares (Giménez, 2010).

En busca de este reconocimiento identitario, los jóvenes participantes del proyecto PazATiempo manifestaron que se encuentran según su interés o afinidad por pertenecer a determinados grupos, pero refieren otras circunstancias en este proceso de elección como las delimitaciones territoriales, las dinámicas de las relaciones sociales y sus posibilidades socioeconómicas y culturales. Generan prácticas individuales y colectivas que se configuran desde sus particularidades y la realidad social de sus contextos.

Para estos jóvenes, en todo el proceso de configurar su identidad y su auto comprensión del quiénes son, juegan un papel determinante instancias socializadoras como la familia, el barrio, la escuela, los medios y las nuevas tecnologías (incluidas aquí las redes sociales).

La familia se convierte en el primer escenario de interacción y construcción identitaria, un espacio determinado por lazos afectivos en donde cumplen roles de hijos/hermanos/nietos/sobrinos/primos, etc. Es por costumbre el primer escenario en el que empiezan a estipular nociones frente a ellos mismos y quienes los rodean. Es así como aparecen los adultos representados en padres, hermanos, tíos, abuelos; como sus primeros referentes de lo que ellos no son, pero están en proceso de ser. Desde su perspectiva, ese mundo adulto se aleja de su comportamiento y responsabilidades, asignándole prioritariamente otras cargas personales, familiares y comunitarias que tienen relación con el deber de encajar en las dinámicas sociales tradicionalmente aceptadas (estudios terminados, generación de ingresos, conformación de una familia y la comprensión y vinculación a los asuntos públicos).

De otro lado, espacios como el barrio y los escenarios comunales se convierten en un segundo punto de interacción y construcción de la identidad juvenil. Aquí los jóvenes sentencian un reconocimiento como principales protagonistas de estos lugares a sus iguales (pares), es decir, los otros jóvenes, quienes a pesar de considerarlos como parte de su misma categoría social resaltan que entre ellos son seres diferentes, diversos, plurales, cuestionando esa mirada abarcadora y homogenizante con la que la sociedad, representada en las instituciones y el mundo adulto, los suele ver y encasillar. Importante destacar que, los jóvenes desde sus prácticas colectivas desarrollan una apropiación física y simbólica de ciertos puntos de encuentro o espacios característicos de sus territorios (canchas, caseta comunal, parques, esquinas, tiendas, zonas verdes, etc.), generando condiciones para que entre los que se congreguen allí, se promueva la creación de vínculos cercanos y la dinamización de prácticas de aceptación y de representación.

En tanto, la escuela la conciben como un lugar natural de agrupación juvenil en el que se convive en lo cotidiano con el mundo adulto y se tejen relaciones que se fortalecen, se fragmentan o se anulan según se den las dinámicas de poder en espacios compartidos por los actores (Aulas: docentes y estudiantes / Otros lugares de la escuela: estudiantes y estudiantes). Difieren de la manera en que institucionalmente se imponen lógicas de

comportamiento, disciplina y orden, ya que consideran que este ejercicio homogenizante desconoce las múltiples diferencias en el ser y el hacer juvenil que co-habitan la escuela, representadas por ejemplo, en su lugar de residencia (barrios aledaños al entorno escolar), condiciones socioeconómicas, habilidades e intereses, prácticas y consumos culturales, entre otros, que aportan de una u otra manera a esa definición de la identidad del yo juvenil en un ámbito colectivo.

Finalmente, al procurar entender los procesos de conformación de la identidad juvenil desde el trabajo realizado con los participantes del Proyecto PazATiempo, emergen como último factor el consumo-influencia de los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC, resaltando la presencia de las redes sociales. Este tema por ser parte integral del campo de formación específico del Semillero Generación Sur, tendrá mayor profundización en los párrafos siguientes.

En su proceso identitario, los jóvenes se convierten en sujetos influenciados de información/formación que les llega a través de sus usos y consumos de medios y TIC y de las prácticas comunicativas y sociales que realizan. Esto incide en su definición como sujetos individuales y por lo tanto en su modo de ver, pensar, actuar y dialogar con ellos mismos, con quienes los rodean y con su entorno. El consumo es un fenómeno social, cuya importancia radica en el carácter simbólico y significativo, por lo que ha pasado a constituirse como una práctica cotidiana inamovible para cualquier ser humano y le permite sustraer elementos para la configuración o construcción de su identidad (Porro, 2014).

En esta misma línea, se hace necesario precisar que los usos y consumos de los medios y las TIC, hacen referencia a los hábitos asociados con estos (medios y TIC), que crean redes de relaciones dialógicas para comprender, interactuar e interpelar al mundo, sus actores y dinámicas. Mediante este uso y consumo intensivo se comparten y despiertan nuevas emociones y sentimientos en la vida cotidiana de los jóvenes, permitiendo la

aparición de unas prácticas comunicativas basadas en la oferta temática y las posibilidades de interacción que terminan por incidir en las maneras de la definición de sus identidades.

La anterior situación expuesta, ha ocasionado un desplazamiento en los estudios de comunicación del concepto de recepción hacia el de consumo. Este cambio se da en un contexto en el que son evidentes las transformaciones sociales y culturales que están directamente relacionados con la influencia y el lugar que están pasando a ocupar los medios de comunicación y las TIC en la sociedad. En este marco, se da con mayor especificidad en los estudios que relacionan la comunicación, los medios y las TIC y población juvenil, pues el ecosistema comunicativo mediático y tecnológico, emerge como un escenario determinante en el que el análisis de los usos y consumos se centra y se reúne especialmente en la configuración de una nueva generación, cuyos sujetos culturales no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura, sino a partir de una conexión - desconexión de los aparatos (Martín-Barbero, 1991) y de las mediaciones que estos generan.

Es necesario entender que no se podría considerar los medios audiovisuales como una simple evolución de la tecnología, ni como un simple instrumento a través del cual discurren los discursos comunicativos de hoy. Las características propias de estos medios también influyen y determinan la naturaleza y las formas de los procesos comunicativos. Además, ejercen una poderosa influencia en las maneras de socialización (García, Montes y García, 2017), ya que en este caso, los mensajes emitidos y difundidos a partir de los medios de comunicación masivos - haciendo uso principalmente de las pantallas- se están convirtiendo en configuradores de sentidos, y sus hábitos de consumo están definiendo sus formas de relacionarse con el contexto y con sí mismos, al punto que delimita las maneras de relacionarse con sus similares y con las instituciones sociales de las que hacen parte.

En este sentido y como lo indica Sánchez (1999), los medios constituyen parte del nuevo universo simbólico y determina pensamientos, acciones, sentimientos, entre otros.

Todo pasa por ellos; valores, estilos de vida, información, acción política, social y educativa, la cultura, etc. Son los definidores de la realidad y parecen ser capaces de dar respuesta a una gran diversidad de necesidades básicas en los sujetos, desde asuntos académicos a otros de entretenimiento, pasando por situaciones afectivas y de integración personal o social (Sánchez, 1999).

El caso de los jóvenes del proyecto PazATiempo, su relación con los medios de comunicación y las TIC se da a partir de una perspectiva recreativa en la que su mayor interés reside en el entretenimiento y el ocio. Los jóvenes desde el rol de emisores/receptores (emirecs) y/o productores/consumidores (prosumidores), limitan las posibilidades de los medios y las TIC a su capacidad para satisfacer sus necesidades de diversión u ocupación de tiempo – no precisamente libre-. En este escenario, los medios de carácter digital y las redes sociales son las fuentes desde donde emergen para muchos de estos jóvenes, figuras consideradas como referencias para indicar con empatía una representación social de lo que es el ser y el hacer de los jóvenes: los youtubers, instagramers u otro tipo de lo que se ha denominado influenciadores.

Lo anterior, se hace notorio en la ética y la estética juvenil de los participantes de PazATiempo, quienes adoptan sin mayor discernimiento, discursos, acciones, comportamientos, accesorios, entre otros elementos subjetivos y objetivos, que circulan en los flujos de información a los que tienen acceso por los medios o las redes sociales. Todo esto se integra a las prácticas comunicativas que hacen parte del ejercicio de construcción de su identidad y termina por incidir en las maneras que tienen como jóvenes para relacionarse consigo mismos (yo), sus otros semejantes (jóvenes), sus otros diferentes (adultos) y sus lugares cotidianos (contextos). Además, en estos diálogos que se generan entre los jóvenes y lo(s) otro(s), se resaltan los lenguajes propios y formas específicas asociadas a la convergencia de lo tecnológico, lo digital y virtual: emoticones/emojis, compartir publicaciones -textos, audios, videos-, publicación de estados (pensamientos,

sentimientos, opiniones), conceptos o ideas a través de memes, dinámicas de relacionamiento a través de la mensajería digital, videollamadas, entre otros.

Las prácticas consideradas por la investigación como prácticas comunicativas juveniles se configuran desde los usos y consumos de los medios y las TIC. Estas herramientas que la sociedad/institucionalidad promueven bajo un discurso de acceso y cobertura como oportunidad de fortalecimiento para el sector juvenil, se incorporan en la vida de los jóvenes y a sus procesos de mediación, formando nuevas competencias y habilidades (propias de su generación) que cobran vigencia en su cotidianidad según los contextos socioeconómicos a los que pertenezcan y las realidades vividas desde sus experiencias. De esta manera, se dan muchas intersecciones entre la realidad, el ser y el hacer juvenil, en donde se entrecruzan culturas, patrones, intereses, formas, comportamientos, expresiones, sentires (entre otros), que terminan siendo replicadas, ajustadas o adaptadas desde las particularidades de los jóvenes como sujetos individuales enmarcados en diversos contextos. Como lo manifiesta Uranga (2007):

Las prácticas comunicativas en la sociedad son muchas y muy diversas. No existe un modelo dentro del cual se las pueda encasillar, porque responden a la esencia misma del ser humano como sujeto libre, de condición humana compleja y esencialmente social. (pág. 5)

Con este recorrido se pueden entender las prácticas comunicativas como una nueva forma de conocer y analizar la realidad juvenil, pues juegan un papel primordial en el establecimiento de cambios sociales propios, no solo de ellos como individuos sino de las diferentes comunidades de las que hacen parte. Si bien, estas prácticas se sustentan en los medios y las TIC, como ya se ha dicho previamente, aquí se enfatiza en su uso y consumo, en la recepción, acentuando en lo que Martín-Barbero sostiene cuando indica que la comunicación se debe comprender,

“como una cuestión de mediaciones más que de medios, cuestión de cultura y, por tanto, no sólo de conocimientos sino de re-conocimiento. Un reconocimiento que fue de entrada, operación de desplazamiento metodológico para re-ver el proceso entero de la comunicación desde su otro lado, el de la recepción, el de las resistencias que ahí tienen lugar, el de la apropiación desde los usos.” (Martín-Barbero, pág. 180).

La investigación comprendió desde esta perspectiva, la relación que establecen los jóvenes con los contenidos que circulan en los medios y las TIC, aquellos que ellos, desde sus individualidades y particularidades, asumen, apropian, resignifican, mezclan, discuten o replican, lo que se evidencia en sus nociones, acciones, procesos y experiencias; pluralizando el ser y el hacer juvenil y sus propias maneras de concebirse, por ello, el Proyecto PazATiempo confirmó que la identidad juvenil es un concepto plural, diverso, que muta, es decir, que no es una sola, sino que son identidades juveniles.

Quedó claro que para los jóvenes sus identidades se conforman gracias a la relación de cada uno tiene consigo mismo, con sus iguales, con los otros y con su entorno (instituciones, medios). Esto determina en ellos nuevas adscripciones presenciales o simbólicas que exteriorizan mediante la apropiación e implementación de comportamientos, discursos y estéticas que, finalmente, les permite definirse, elegir ser y pertenecer en sus contextos según sus propios intereses, percepciones y posibilidades.

Del mismo modo, se hace necesario mencionar que en este asunto identitario de los jóvenes, las prácticas comunicativas que se logran establecer en diferentes ámbitos sociales, gracias a la transversalidad de la comunicación, se estipulan como acciones y expresiones que contribuyen al desarrollo de su identidad y personalidad desde el uso de diversos lenguajes (visuales, simbólicos, escritos, orales, etc.), que fortalecen sus tejidos comunicativos en un proceso de reconocimiento y socialización, que además, permite la

apropiación de espacios, generación de acciones y de dinámicas de recepción, producción y reproducción de la cultura.

De esta manera fue como los jóvenes del Proyecto PazATiempo, expresaron, desde sus lugares de enunciación, los imaginarios que tienen sobre la paz y el postacuerdo; dos temáticas claves que hacen parte de la agenda pública nacional y, sobre las que constantemente se les hacen llamados para que asuman un compromiso y ejerzan una participación activa.

3. La paz desde lo juvenil: una brecha entre comprensión y acción

El concepto operativo de paz que se construyó en la investigación tuvo como base un diálogo entre las apuestas teóricas sobre paz, violencia y conflicto de autores como Lederach (2000), Muñoz (2001), Galtung (2003), Jiménez (2004), Arendt (2005), Muñoz y Molina (2010), entre otros. Fue entendido como un conjunto de acciones de negociación que se plantean entre distintos actores para la resolución de conflictos en diferentes niveles. Su esencia es polisémica, inacabada e inagotable, y responde a las particularidades socioculturales de los intereses, necesidades y demandas que originan los conflictos. En este proceso, se privilegia la negociación como interacción individual y colectiva para promover, mediante acuerdos, la resolución de conflictos desde lo cotidiano hasta lo estructural, generando aprendizajes sociales que permiten vivir, convivir y construir a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad y las diferencias.

En el trabajo de campo con los jóvenes participantes del Proyecto PazATiempo, primero se fijó la atención en explorar las nociones referentes al conflicto, entendiendo que estas son condicionantes para luego definir los imaginarios juveniles sobre paz. La paz, fue abordada desde los saberes sobre el tema construidos a partir del flujo informativo al que tienen acceso y las experiencias vitales y cotidianas en sus contextos y sus territorios.

Para ellos, el conflicto está asociado con la violencia y lo evidencian en distintos niveles de afectación de la vida de los sujetos de manera individual y/o colectiva. El primero, y más próximo, tiene que ver con su círculo personal, en un ejercicio reflexivo se reconocen como generadores o receptores de manifestaciones violentas que atentan contra las personas o las infraestructuras: agresiones verbales, físicas, psicológicas o daños materiales. El segundo hace parte de sus contextos inmediatos y se relaciona con dos situaciones, las disputas de poder en sus territorios entre grupos de jóvenes que ellos refieren como pandillas y, el actuar delictivo de otros que ejercen actividades de delincuencia común, que de paso está asociado al consumo de sustancias psicoactivas. El tercero, desde una evidente distancia generada por el desconocimiento y la falta de interés, hace referencia a las distintas acciones bélicas por parte de ejércitos regulares o irregulares en las que la población civil resulta profundamente afectada, particularmente, la vida de quienes tienen menores condiciones socioeconómicas y habitan las zonas periféricas de las ciudades o el sector rurales, alejado de las urbes del país.

Estas perspectivas de los jóvenes sobre el conflicto y la violencia se encuentran estrechamente ligadas con dos aspectos específicos de la taxonomía de la violencia que propone Galtung (2016), la violencia directa y la violencia cultural. La primera, violencia directa, corresponde a una acción que causa un daño directo sobre el sujeto implicado generando la privación de necesidades básicas por la seguridad o supervivencia de las personas que forjan situaciones de represión e incluso de desocialización. La segunda, violencia cultural, se ejecuta desde las ideas, las normas, los valores, la cultura, la tradición, como legado que permite la aceptación y naturalización de las situaciones provocadas por ella. Esta se refiere a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de la existencia - materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) - que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural.

Con estas claridades, se parte entonces a analizar los imaginarios de paz como asunto correlacionado con las nociones de conflicto y violencia. Para los jóvenes de PazATiempo, sus imaginarios de paz parten de relacionarla con un ideal asociado a conductas enmarcadas en los valores sociales como el respeto y la tolerancia, que conllevan a la creación de un estado de armonía en el que los conflictos no están presentes. Lo anterior, en términos conceptuales, guarda estrecha relación con lo que muchos autores, partiendo de las premisas de Galtung, han denominado como paz positiva, este modelo ideal en el que el concepto de paz se asocia con otros valores como la justicia, la libertad y se evidencia con el reconocimiento pleno de los derechos humanos, además de caracterizarse con la ausencia de cualquier tipo de conflicto (Harto de Vera, 2016).

Sin embargo, en este punto y desde un diálogo con el contexto de los actores de la investigación, a pesar de los imaginarios expresados, resulta importante resaltar lo planteado por Lederach (2000), quien menciona que no puede existir paz positiva, aquella que se caracteriza por la ausencia de violencia directa, indirecta o estructural. De acuerdo con los contextos a los que pertenecen, hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no-reciprocidad, sin desconocer que en las dinámicas propias de los grupos a los que pertenecen los jóvenes y sus entornos comunitarios, se puedan dar algunas relaciones basadas en la cooperación, el apoyo mutuo, la colaboración y la búsqueda de creación de condiciones de confianza.

De igual manera, los resultados arrojados en el proceso investigativo sobre las nociones e imaginarios de paz, se pueden acercar a lo planteado desde las reflexiones y acciones de Gandhi, quien considera necesario el desarrollo del individuo a través de la conciencia para lograr un bienestar y armonía, lo que permitiría su unión a los demás y a la naturaleza en su conjunto (Pontara, 2016). Así mismo, en este panorama un tanto idealizado en los discursos de los jóvenes, se percibe la importancia que tiene el sentido de la diferencia, el reconocimiento y respeto de la otredad y los entornos como una condición

necesaria para el acercamiento y el diálogo, la construcción de consensos y acuerdos que vayan en pro de superar los conflictos de manera pacífica.

No obstante, como se mencionó en párrafos anteriores, en los imaginarios de paz de los jóvenes participantes del proyecto no es profunda la referencia o consideración a las dinámicas del contexto nacional al hablar de paz en relación con el conflicto. Una dupla que ha sido neurálgica en los debates políticos (públicos y publicitados) en distintas escalas contextuales durante los últimos años en el país. Emergen, en los resultados de la investigación, tres razones para comprender esta limitada percepción juvenil sobre la paz y el conflicto.

La primera, subyace en las prácticas de los usos y consumos de los medios de comunicación y las TIC. La información a la que los jóvenes acceden en el bufé que les permite este nuevo ecosistema comunicativo, no promueve el entendimiento de los argumentos de personas, colectivos e instituciones sobre la pertinencia de la paz, sino que, lo ubica como un asunto institucional, principalmente del gobierno, y en el ámbito nacional, que ha generado variopintas discusiones entre dos grupos políticos que se hicieron visibles con mayor claridad para su comprensión en el proceso del plebiscito por la paz en el año 2016. En este sentido, ven en los medios el asunto de la paz como una noticia que se reitera desde distintas aristas en las agendas mediáticas, pero no logran ubicarla como un asunto ciudadano de agenda nacional en la que deben tener participación todos los colombianos.

Como segunda razón, se suma que, en el entorno familiar y escolar de los jóvenes, no fue abordada la paz en el marco del debate nacional como un asunto estructural que incidiría en sus realidades cotidianas, pese a estar inmersos en entornos en donde existen personas víctimas del conflicto armado. Por el contrario, y por las expresiones hechas por los participantes del proyecto, mientras en la escuela este no era un tema institucional o articulado a los currículos expresos, para su familias era algo que debía resolverse por parte de quienes se encontraban en los lugares de poder y decisión del gobierno buscando el

mejor beneficio para el país, la no afectación en los derechos de la población que no hace parte del conflicto y la negación de excelsas garantías para las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-. Importante añadir que desde para las familias prima la perspectiva hegemónica sobre la que se ha construido gran parte de la historia nacional, la imagen de la guerrilla de las FARC como enemigo de la estabilidad del país, la causante histórica de los problemas políticos, socioeconómicos y de orden público de los colombianos.

La tercera razón surge del acercamiento hacia las vivencias de los jóvenes en su cotidianidad, en las que se evidenció que, en sus realidades y contextos, buscar la paz no genera interés o preocupación. Por un lado, está la prioridad personal o familiar de solventar las necesidades inmediatas en torno a lo económico y; por otro lado, convivir o tratar de resolver los constantes conflictos cotidianos que surgen en lo familiar, barrial y escolar con los actores propios de estos escenarios. Estos conflictos determinan la manera en que se dan las relaciones sociales de los jóvenes con otros jóvenes, con los adultos (familia, docentes, vecinos) y con sus entornos, ocasionando en muchas circunstancias rupturas en los tejidos comunicativos y afectivos e imposibilitando un ambiente propicio para el diálogo, el encuentro y el consenso sobre diferentes asuntos de la vida cotidiana en el territorio. De igual manera, esto propicia conductas individualistas que favorecen un modelo de sociedad en el que prima la búsqueda del beneficio propio sobre el colectivo.

Las acciones juveniles de carácter colectivo que pueden contribuir a la construcción de paz en los territorios de los jóvenes participantes de PazATiempo, se circunscriben a la pertenencia a algún grupo, ya sea a aquellos sin ningún objetivo más que la empatía de sus miembros (combos o parches), o aquellos de carácter formativo sobre temas específicos como el deporte, la cultura, el medio ambiente y en menor medida, la participación política. En todos estos se ejecutan diversas actividades propias a sus características de conformación y generan diferentes tipos de beneficios para ellos y sus comunidades; por ejemplo, la promoción de valores sociales como el respeto, la tolerancia, la empatía, la

equidad, el fortalecimiento de habilidades comunicativas y formas de expresión, el reconocimiento de entornos, la generación de espacios de encuentro para compartir, entre otros.

Empero, se debe destacar que en el proceso investigativo quedó claro que estos grupos se edifican fuertemente como escenarios para el aprovechamiento del tiempo libre, pero se reconocen débilmente como parte de una apuesta propia desde los jóvenes para la construcción de paz en sus territorios o como una opción de transformación profunda de las vidas de sus integrantes. Esto demuestra que en los contextos de la ciudad y con los jóvenes que trabajó el proyecto, se está dando una paulatina pérdida de interés por la organización juvenil, lo que debilita su legitimidad social, impidiendo que se superen los estigmas no solo ante el mismo sector juvenil, sino ante la mirada, muchas veces juzgadora, del mundo adulto (familia, escuela, instituciones).

Tomando en cuenta lo anterior, los resultados del proyecto de investigación indican que se evidencian ciertos puntos de referencia para entender los imaginarios de paz en los jóvenes.

Si bien existe un entendimiento de la paz como un escenario ideal que requiere de un ambiente de cordialidad para el efectivo relacionamiento de todos los actores sociales, los jóvenes no logran trascender esta noción a sus contextos y a sus prácticas comunicativas cotidianas (individuales y colectivas), por lo tanto, se les dificulta generar, dinamizar y mantener procesos con incidencia política desde el accionar juvenil, pensados más allá del ocio y la recreación como estrategia para el aprovechamiento de su tiempo libre. Esta falta de interés en el tema de la paz, el entendimiento de las problemáticas sociales que los aquejan, además de su desgano por asumir un rol protagónico en la comunidad, es reflejo de su propio proceso de definición del quiénes son y cómo son (identidad-es) y de la influencia de otros actores que fungen como algunos de sus referentes de conducta (figuras familiares, educativas y mediáticas).

Teniendo en cuenta la particular relación que se da entre los jóvenes que participaron del proyecto y sus imaginarios sobre paz en el marco del debate nacional sobre los Acuerdos de la Habana entre el Estado Colombiano y las FARC, el proceso investigativo siguió su camino explorando entonces cuáles eran sus imaginarios de Postacuerdo.

4. Las juventudes y el postacuerdo: mirada a una frágil relación

Para empezar este apartado, es menester indicar que el postacuerdo es un concepto que muchos autores presentan como inacabado, puesto que consideran que su significado se encuentra en constante construcción y cada día son más los elementos que lo representan al revisar los casos prácticos en los asuntos de mediación de conflictos. De igual manera, se debe reconocer lo usual de encontrar en documentos académicos o institucionales y en los discursos de figuras representativas del orden político en diferentes contextos, del uso indistinto de los términos postacuerdo y postconflicto.

De manera breve se puede indicar que el postconflicto es entendido como la existencia de un conflicto previo y posteriormente una construcción de paz. Ese periodo que inicia desde el momento mismo en que los diálogos de concertación y negociación del conflicto armado interno adquieren un carácter de inalterabilidad, hasta cuando se llevan a cabo comicios sujetos a los distintos acuerdos y condiciones pactados en la negociación (Cárdenas, 2003). Para otros, este es referido como el periodo de tiempo que sigue después de una confrontación bélica, cuya superación puede ser total o parcial, donde el cese definitivo y/o total de los enfrentamientos se da cuando las partes llegan a un acuerdo de paz o cuando una de ellas se somete a la otra. La clausura parcial se configura cuando un miembro de las fuerzas armadas deja el combate, en el que para él y su familia el conflicto armado habrá terminado, comenzando así una nueva vida (Garzón, Parra y Pineda, 2003).

El postacuerdo hace referencia a la etapa que se debe desarrollar previamente para poder lograr el postconflicto en condiciones plenas, es decir, previo al postconflicto como

tal, se debe atravesar una etapa de transición -etapa de postacuerdo-, en la que se sienten las bases para empezar a resolver, o por lo menos encarar, los factores que han estado en la raíz del conflicto armado (Cruz, 2016). En Colombia no se puede hablar de posconflicto sin antes establecer las bases que permitan mitigar el conflicto, visto no solamente como un asunto de dos actores, sino como un problema estructural, que se reproduce a través de una violencia invisible y que afecta los ámbitos culturales y sociales.

El Postacuerdo -a diferencia del postconflicto- permite visualizar un panorama abierto y en construcción social, que involucra y promueve la participación de todos los colombianos, con el fin de evitar un proceso que responda a intereses particulares. Con esto, es posible indicar que el conflicto, específicamente el de la sociedad colombiana, no se finaliza a través de la firma de unos acuerdos, debido a que la conflictividad y la situación que se evidencia en el país desencadena una cultura con dinámicas sociopolíticas complejas, de hostilidad, individualista y de desapego a las normas sociales, que no se acaba o se soluciona firmando un documento.

La existencia del postacuerdo hace posible un proceso más práctico, ya que no se tiene como único fin la terminación del conflicto armado, sino que se permite la inclusión de otros actores y se trabaja en pro de crear políticas para subsanar otros asuntos trascendentales que influyen en la realidad colombiana; como la inequidad, el modelo económico imperante, entre otros. Al hablar de postacuerdo se tiene en cuenta la permanencia de los demás conflictos, cuya resolución resulta relevante para un proceso de paz más sensato en el que se aplique la justicia social y en el que todos los actores de la sociedad civil jueguen un papel relevante para asumir, generar y promover las acciones que desde sus particularidades se puedan adelantar, para la transformación social en beneficio de todos los ciudadanos.

El postacuerdo empieza a ser una línea de investigación clave para entender actualmente la realidad nacional, y al convertirse en uno de los ejes temáticos más controversiales y relevantes en los diferentes contextos sociales, emprende un camino de

altibajos donde se exponen todos los pros y los contras que encierra este proceso. En este sentido, para el proyecto PazATiempo fue clave explorar en sus participantes cuáles son sus imaginarios sobre postacuerdo, cómo lo conciben, sus expectativas, convergencias y contradicciones, todas estas desde sus propias maneras de interpelar la realidad en que viven y desde la que se apropian y crean a través de los medios de comunicación y las TIC como se indicó en apartados anteriores.

Se debe empezar por destacar que se evidenció que este proceso que se adelanta en el país y que ha hecho parte notoria en la agenda pública, se tornó como un tema ajeno a los contextos más cercanos de los actores de esta investigación, quienes percibieron el postacuerdo como algo lejano, que no era de su competencia e intereses y por lo tanto era algo que estaba fuera de su radar. Esto llevó a que su conocimiento sobre el tema oscilara entre el desconocimiento total o parcial de su definición, dinámicas e implicaciones. Esta situación obedece en primera instancia, al no reconocimiento del proceso como propio; y en segunda medida, a la falta de identificación de las dinámicas del territorio, causa de un distanciamiento frente a lo político que se ve reflejado en la poca incidencia y compromiso de los jóvenes para analizar desde una posición crítica los retos que debe enfrentar el país.

Quienes conocen o tienen alguna idea del concepto, construyen sus nociones a partir de la información que circula en sus escenarios cotidianos, en los medios y la interacción que surge con su círculo más próximo, es decir, aquel compuesto por los integrantes de su familia, amigos u otros miembros de la comunidad o grupos a los que pertenecen. Aunque esta interacción no siempre se lleve a cabo mediante un proceso de comunicación fluido y consciente, los jóvenes sí están siendo influenciados en sus posturas frente a temas que para ellos no son de mucho interés (política, sociales, culturales, económicos etc.); esto se debe a que los adultos se han encargado de generar relaciones de poder que los jóvenes han aceptado y permitido, ubicándolos de esta manera, en una posición de receptor pasivo que no les permite hacer un ejercicio crítico, de análisis y de construcción de opinión frente a la información que reciben.

En los jóvenes de PazATiempo esta influencia se da en dos tipos de grupos. Los primeros son los grupos de pertenencia, es decir, aquellos escenarios colectivos conformados por las personas con quienes tienen algún vínculo familiar, práctico, ideológico, generacional o de proximidad territorial. De otro lado, están los grupos de referencia, que no necesariamente tienen proximidad al lugar que habitan los jóvenes pero que ejercen incidencias simbólicas sobre ellos, como lo es el mundo digital (grupos en redes sociales, servicios de mensajería, comunidades virtuales), ya que el estar inmersos en estas plataformas hace que los jóvenes accedan sin criterio de validación a cualquier tipo de información, lo que genera, a su vez, que la construcción de sus imaginarios sobre el mundo también se vean condicionados de alguna manera, ya que terminan incorporando en sus discursos y posturas todo aquello que consumen sin cuestionamientos.

Se reafirma que los medios de comunicación masiva contribuyen en gran parte a fijar las maneras de pensamiento de la sociedad. Establecen la agenda de los asuntos políticos, sociales, económicos que se discuten. Son un poder porque poseen los instrumentos y los mecanismos que les dan la posibilidad de imponerse, condicionan o pueden fijar la conducta de otros, organizaciones o individuos con independencia de su voluntad y de su resistencia (Carpizo, 1999). De este modo, se puede decir que los jóvenes del proyecto PazATiempo, en su gran mayoría, han optado por construir una noción de postacuerdo a partir de cualquier tipo de información (que en muchos casos carece de argumentos, solidez y confiabilidad), y en una postura propia basada en desconocimientos.

Lo que saben (en exceso o en ausencia) está direccionado generalmente a aspectos negativos y muchas veces falsos sobre el postacuerdo; ejemplo de esto son afirmaciones como “Timochenko será el próximo presidente”, “Nos van a quitar los apoyos para ponerle sueldo a la guerrilla”, “quieren que todos nos volvamos guerrilleros”, “la guerrilla tiene que estar es en la cárcel”, “eso es una perdedera de tiempo”, entre otras. Dicho desconocimiento también radica en la apatía, desinformación e interés en otras temáticas

y actividades sociales que no permiten un ejercicio político de incidencia en el entorno, y compromiso con el contexto. Esto potencializa una indiferencia frente a asuntos trascendentales del país como lo fue el proceso de paz y el posterior Acuerdo de la Habana, sustentando sus descontentos por aquello que consumen desde los medios, las redes o las versiones de otros que, al igual que ellos, expresan opiniones desinformadas.

Dichas percepciones generaron concepciones sobre el Acuerdo de Paz como algo inoperante, desmedido e inútil en el escenario colombiano, pues sobresalen intereses de protagonismo de grupos políticos y ciertos sectores sociales. Delimitan todo lo que implica la implementación del acuerdo a un asunto de gobierno, en el que el papel de ellos y del sector juvenil es inexistente, irrelevante e innecesario, optando por dejar todo lo que esto implique en quienes consideran “expertos”, con el poder de decisión y acción. Desde esta óptica, los jóvenes no creen que este proceso pueda tener buenos resultados o una incidencia social que realmente beneficie al país; lo que enfatiza su desinterés en comprender y articularse activamente a este nuevo escenario de la realidad colombiana.

Esto, además de visibilizar el desarraigo existente por esta nueva generación frente a más de 50 años de una historia de conflicto en el país, está ocasionando que los jóvenes no se reconozcan y asuman como agentes de cambio y transformación. En consecuencia, tienden a ceder esas responsabilidades a otros, especialmente aquellos que les represente una figura de poder (adultos, políticos, líderes sociales, instituciones, medios de comunicación, entre otros). Las expectativas o deseos por parte de los jóvenes sobre lo poco que conocen de los Acuerdos de la Habana, muestran a una tendencia a creer que lo pactado no se cumplirá, que su situación y la de sus familias no mejorará, que el país seguirá de la misma manera a razón que por encima de cualquier proyecto de interés nacional y beneficio para el pueblo, están el poder y la corrupción de los grupos políticos que dirigen el país.

Por todo lo anterior también se puede cuestionar el papel que han jugado los medios de comunicación en este panorama, pues a pesar de poseer una gran responsabilidad e incidencia en las conformaciones de opiniones de la sociedad, en este caso específico de los jóvenes, son excesivos en sus formas y contenidos y se orientan a presentar una realidad alterada, maquillada, lo que puede favorecer o perjudicar a la formación de los jóvenes, sobre todo cuando se encuentran en pleno desarrollo de su personalidad (Naval y Sádaba, 2005). En la misma línea, se puede llamar la atención a la labor que tienen las instituciones educativas en los procesos de comprensión de la realidad presente y de la generación de acciones juveniles que promuevan transformaciones sociales en sus territorios, puesto que como manifiesta Prada (2005), la construcción de paz en la sociedad debe pasar necesariamente por las acciones cotidianas y el arte, medios fundamentales para generar reconocimiento del otro y visibilizar la importancia del compromiso de cada persona.

5. Una idea para continuar la reflexión

Con PazATiempo se reconocieron diversas prácticas comunicativas como estrategias para explorar, comprender y fortalecer las identidades juveniles y su vez, dinamizar la participación activa de los jóvenes como sujetos sociales - ciudadanos en diferentes escenarios; por ello, abordarlas comprensivamente desde sus propios discursos es dotar de sentido político sus dinámicas comunicativas y propiciar diálogos abiertos entre ellos y la realidad que habitan y construyen.

Referencias bibliográficas

- Alpizar, L., y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, 11 (19), 105-123. <https://doi.org/fpg4j6>
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Ed.), *Sociología y cultura* (págs. 163-173). Grijalbo - CONACULTA.

- Cárdenas, M. (2003). *La construcción del posconflicto en Colombia: Enfoques desde la pluralidad*. Fondo Editorial CEREC. <https://cutt.ly/mbaMHcH>
- Carpizo, J. (1999). Los medios de comunicación masiva y el Estado de derecho, la democracia, la política y la ética. *Boletín Mexicano de Derecho Compartido*, (96), 743-754. <https://cutt.ly/xba0IGA>
- Cruz, E. (2016). *Fuerza pública, negociaciones de paz y posacuerdo en Colombia*. Desde Abajo.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente. *Última Década*, 8 (13), 59-77. <https://cutt.ly/ebaPlxo>
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. En *Cuadernos de estrategia* 183 *Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (págs. 147-168). Ministerio de Defensa. <https://cutt.ly/HbaBW0c>
- García, B., Montes, M., y García, A. (2017). Los jóvenes universitarios y sus pautas de consumo y difusión de noticias según la tendencia ideológica. *Fonseca Journal of Communication*, (15), 57-73. <https://doi.org/f88q>
- Garzón, J., Parra, A., y Pineda, A. (2003). *El Postconflicto en Colombia: Coordenadas para la paz*. Facultad de Ciencias Jurídicas - Departamento de Derecho Procesal.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo Universidad Autónoma de México. <https://cutt.ly/VbaFXoc>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (118), 119-146. <https://cutt.ly/RbaNell>
- Jiménez, F. (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 21-54. <https://cutt.ly/GbaVxG2>
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Catarata.

- Margulis, M., y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis, L. Airovich y M. Margulis (Eds.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (págs. 13-30). Editorial Biblos.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a la mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (2ª ed.). Gustavo Gili S.A.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F., y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 44-61. <https://cutt.ly/fbaVC94>
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia la ciudadanía comunicativa* [Tesis de doctoral, Universidad de Manizales - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud]. Repositorio institucional CINDE. <https://cutt.ly/wbaDL5o>
- Naval, C., y Sádaba, C. (2005). Juventud y medios de comunicación frente a frente. *Revista de Estudios de Juventud*, (68), 9-17. <https://cutt.ly/Sba2Jnw>
- Porro, J. (2014). Sociología del Consumo Cultural. En S. Catalán Romero y Manual Atalaya. *Apoyo a la gestión cultural*. Universidad de Cádiz. <https://cutt.ly/ZbaJDau>
- Prada, T. (2015). El compromiso de los jóvenes en una colombia en post-acuerdo. Universidad Javeriana. <https://cutt.ly/rba9azM>
- Pontara, G. (2016). Gandhi: el político y su pensamiento. *Polis Revista Latinoamericana* 43. 1-19. <http://journals.openedition.org/polis/11501>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Sánchez, J. (1999). El verdadero poder de los medios de masas. *Revista Latina de Comunicación Social*, (13), 1-14. <https://cutt.ly/HbaLMkd>
- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, (13), 171-192. <https://cutt.ly/sbaUMIK>
- Uranga, W. (2017). Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales. <https://cutt.ly/ybaZAay>



Repensar la investigación en la región surcolombiana desde el paradigma de la complejidad para la transformación del territorio como sistema social

**Zulma Marcela Muñoz Velasco¹³
Cindy Alexandra Güisa Rojas¹⁴
Universidad Surcolombiana**

Introducción

La intención que guía este texto es plantear una reflexión teórica que busca desde los aportes epistemológicos del paradigma de la complejidad y de la comprensión del mundo como un sistema social capaz de organizarse para funcionar y comprender los problemas desde sus propias realidades sin desconocer la diversidad como esencia misma de las sociedades, hacer un análisis a la investigación en la región Surcolombiana, partiendo por comprender la necesidad que transformar los procesos investigativos del territorio en ejercicios propios de transformación social que incidan y trasciendan en las dinámicas propias de la región, contribuyendo con ello a superar los conflictos políticos, sociales, económicos y culturales que ha dejado el capitalismo a su paso, sobre todo los que han marcado con más fondo a los países del tercer mundo, donde la desigualdad social y la brecha económica es mucho más notoria debido a la concentración de poderes hegemónicos que dominan las economías locales y por ende redireccionan la producción de conocimiento hacia sus propios intereses monetarios y de capital.

¹³ Candidata a Doctora en Pensamiento Complejo Multidiversidad Mundo Real Edgar Morin. Docente Programa de Comunicación Social y Periodismo, Universidad Surcolombiana
Zulma.munoz@usco.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2831-1831>

¹⁴ Magister en Comunicación e Identidad Corporativa, Docente Programa de Comunicación Social y Periodismo, Universidad Surcolombiana Cindy.guisa@usco.edu.co

Este texto parte por comprender el territorio y sus dinámicas mismas en relación con la interacción de sus actores y de las formas como estos tejen sus realidades en el marco de un mundo globalizado en donde las desigualdades sociales cada vez se hacen más profundas en países como Colombia y territorios como la Región Surcolombiana. Una vez recorrido este contexto, se hace necesario hacer un análisis a los procesos investigativos que se han venido implementando en la Región Surcolombiana para con ello interpretar y comprender cómo la investigación ha venido aportando y construyendo desde la producción misma de conocimiento en las dinámicas propias del territorio; así como también, analizar cómo se ha venido concibiendo y definiendo los procesos investigativos en la región, para con ello poder repensar apuestas y metodologías investigativas pensadas en transformar la mirada del contexto regional como un sistema orgánico y dialéctico, capaz de producir conocimiento desde lo real, desde un método de investigación que aborde todos los actores y escenarios posibles de intervención, en donde la participación y la construcción colectiva pensada desde el equilibrio social sean la base para la transformación de la ciencia dominante hacia una empática y transformadora que sobrepase los tentáculos del poder económico, impuesto por el capitalismo. Una ciencia que transforme el conocimiento dominante actual, una muestra de la modernidad que vivimos y que requiere pensarse desde nuevos escenarios de investigación y gestión de saberes.

Una mirada contextual

En el marco de un mundo globalizado donde el poder político y económico prima sobre el bien social, sobre las necesidades de las gentes y sus territorios, urge la necesidad de repensar la importancia que tiene la investigación en ciencias sociales como un ejercicio de transformación social y humano. Se sustenta desde la capacidad misma de aportar conocimiento nuevo, válido y útil. Un conocimiento que aporte nuevas formas de concebir y comprender el mundo desde su complejidad misma, desde el entendimiento de todas las

variables que integran el hoy, el ahora y el mañana. Para llegar a esto, se hace necesario plantear que la pregunta que orientará esta reflexión estará sustentada en establecer ¿cuáles son las razones por las que el método científico se cuestiona en la actualidad? ¿Qué es lo que persiste como válido mismo para investigar desde la complejidad y qué es lo que se elimina? esto con el propósito de determinar los aportes de la complejidad a la hora de realizar procesos de investigación que contribuyan en la transformación de una sociedad marcada por desigualdades sociales impuestas por el capitalismo como lo expresa Morín (2008) “la incapacidad profunda de estos tipos de desarrollo es que están basados únicamente en la cuantificación, el cálculo, y consideran el bienestar humano únicamente en términos cuantitativos y monetarizados” (pág.1)

Es en este escenario de repensar la importancia de la investigación como ejercicio de transformación social en el mundo, es importante partir primero por comprender ¿qué es la investigación científica? y ¿cuáles fueron sus aportes al mundo en su momento determinado? esto sin descontextualizar que estos aportes se dieron en un contexto donde las relaciones poder, economía y hombre estaban muy marcadas por la construcción hegemónica de grandes monopolios económicos. Donde la sociedad misma dio prioridad al dinero y al mercado, dejando de lado preocupaciones que hoy deben repensarse como estrategia de sobrevivencia y supervivencia humana. Tal es el caso del medio ambiente, la educación, la lucha por las desigualdades sociales, entre muchas otras que ya han sido recogidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible “ODS” de la Organización de Naciones Unidas “ONU”, creados como una forma de que todos los países, ricos o pobres, adopten medidas para frenar la situación de emergencia climática y social que vive el planeta.

“Los ODS constituyen un compromiso audaz para finalizar lo que hemos iniciado y abordar los problemas más urgentes a los que hoy se enfrenta el mundo. Los 17 Objetivos están interrelacionados, lo que significa que el éxito de uno afecta el de otros. Responder a la amenaza del cambio climático repercute en la forma en que gestionamos nuestros frágiles recursos naturales. Lograr la igualdad de género o mejorar la salud ayuda a erradicar la pobreza; y fomentar la paz y sociedades

inclusivas reducirá las desigualdades y contribuirá a que prosperen las economías. En suma, es una oportunidad sin igual en beneficio de la vida de las generaciones futuras”. (PNUD, 2012)

Debido a la dinámica actual, donde se han implementado políticas macroeconómicas más abiertas y orientadas al mercado, que han sido desregularizadas y privatizadas, y que han contribuido a la rápida expansión de la globalización, los países latinoamericanos están atravesando por cambios económicos e institucionales que alteran su cotidianidad y con ello inciden de manera trascendental en sus procesos de transformación. Frente a esto Manuel Antonio Garretón (1999) afirma que:

“En América Latina la globalización económica es percibida sobre dos escenarios: el de Apertura Nacional exigida por el modelo neoliberal hegemónico, y el de la Integración Regional con que nuestros países buscan insertarse competitivamente en el nuevo mercado mundial. Ambos colocan la “sociedad de mercado” como requisito de entrada a la sociedad de la información”. (pág. 308)

En estas nuevas formas de pensar y repensar la investigación como aporte al mundo en un momento donde los académicos están llamados a producir conocimiento encaminado a generar ese cambio, es donde se debe dejar claro que el capitalismo y su política neoliberal ha sido considerada un fracaso como lo planteó La Vanguardia (2020):

Necesitamos mejores regulaciones para proteger el medio ambiente y protegernos contra la explotación, contra el poder de mercado en toda una serie de áreas donde no funciona. Luego, más inversión pública en educación, infraestructura y tecnología. Hay que cambiar las reglas de la economía, que ahora socavan los derechos de los trabajadores, incrementan el poder de las corporaciones, permiten una polución excesiva y a los directivos extraer mucho dinero de las empresas. Necesitamos más acción colectiva.

Esta acción colectiva de transformación debe propender por ser incluyente, colectiva y participativa, una acción que surja de las necesidades mismas de la sociedad, sus actores y sus territorios. Es decir, unas propuestas de transformación que se sustenten en el resultado de investigaciones participativas, capaces de reconocer en la diferencia una nueva forma de gestionar el mundo dejando de lado las marcadas desigualdades sociales que han deteriorado durante décadas a las poblaciones, sobre todo a las que habitan los territorios denominados como países del tercer mundo o subdesarrollados. En este contexto es evidente que lo que se busca es que la globalización sea vista no como la imposición de un orden hegemónico, sino como la negociación de un orden a partir de muchas culturas heterogéneas, de diversas realidades culturales y sociales en el mundo.

Una diferencia que se enmarca en la ambigüedad y que por razones de paradigma siempre ha generado confusión e incomodidad. Confusión no solo en el ámbito del lenguaje, sino también en el de la existencia. Solo la ambigüedad en el arte se valoriza socialmente como algo positivo; su riqueza queda vedada para el lenguaje. El mundo es ambiguo en su estructura, y en razón de tal, lo son la conciencia y la percepción. “La exploración de estas posibilidades existenciales de discursos contrapuestos, requiere de un nuevo género existencial. Todo reconocimiento de la realidad, entendida desde el Pensamiento Complejo está tejido de complementariedades y de antagonismos” (Ciurana, 1999, como se citó en Pozzoli, 2007), lo que implica ambigüedades.

Un aspecto relevante de la globalización en Latinoamérica es:

La inversión de capital extranjero, más en una región como la surcolombiana que posee condiciones favorables para el mercado mundial: una es la existencia de una biodiversidad natural; y la otra es la fuerza de trabajo medianamente calificada; por eso la inversión de las empresas transnacionales se reparte en los diferentes países de acuerdo con las ventajas competitivas de cada territorio (Dussán, 2012)

Con estas leyes de regulación económica la región entró en una complejidad en donde la prioridad de desarrollo y fortalecimiento era el capital extranjero, sumido en competencia desigual que generaba en sectores productivos incertidumbre por el ingreso acelerado de mercancías y la poca capacidad de producción y de exportación del empresario regional, demostrando con ello que el país no estaba preparado para afrontar los efectos de una apertura económica acelerada, sin límites y sin medidas que favorecieran la producción nacional. Así pues:

Las políticas del Estado resultan fundamentales para definir los impactos económicos, sociales y ambientales en sectores económicos vulnerables frente a la apertura económica; es importante ver el estado de las estructuras socioeconómicas de estos sectores, qué tan fuertes, qué tan débiles son. (Absalón, 2012)

En el ámbito regional surgió la Ley Páez (Ley 218). Esta ley se soportó en beneficios económicos como cero arancel para la importación de bienes de capital, materia prima, equipos y maquinaria; cero IVA a la importación y un descuento del 100% en el impuesto de renta y complementarios durante 10 años para empresas de carácter agrícola, industrial, minero, eléctrico, turístico, de construcción y comercio de la canasta familiar. Según Luís Hernando Serrano, Director de Impuestos de la Secretaría de Hacienda del municipio de Neiva, la ciudad implementó paralelo a los beneficios de la Ley Páez, un acuerdo municipal en el mismo año, otorgando beneficios para los impuestos prediales de industria y comercio e igualmente dirigidos a las personas que llegaran a invertir en el municipio.

Pese a las grandes expectativas de generación de empleo y contribución al desarrollo regional después de esta avalancha, hoy las evaluaciones de su efectividad no son favorables, más cuando durante su ejecución los empresarios prefirieron al Cauca por considerarlo un lugar estratégico para el desarrollo de su negocio, lo cual ocasionó que no se cumpliera con el objetivo de la ley: reactivar la economía y el desarrollo social en las regiones que soportaron la catástrofe.

Igualmente, el uso intensivo de los recursos naturales como estrategia de desarrollo en los territorios aumenta el daño ambiental. Parafraseando a Dussán (2012), el tema del desarrollo sostenible o sustentable es mentira, y no se puede hablar de responsabilidad social empresarial mientras exista flexibilidad laboral y subcontratación, puesto que cada empresa maneja el componente humano de acuerdo con sus intereses.

En apoyo a la situación, Centroamérica y América del Sur, a principios del 2000 desarrollaron dos foros importantes: Plan IIRSA y Plan Puebla Panamá, en donde se definieron 4 elementos fundamentales: política minera, política energética, agronegocios o biocombustibles y nuevas tecnologías, con el objetivo de articular esfuerzos de cooperación, desarrollo e integración de diferentes países, integrando la infraestructura vial, el aprovechamiento de los ríos y de los recursos naturales. Por consiguiente:

Lo que caracteriza hoy el mundo es el control corporativo de los territorios a través de las empresas transnacionales que desarrollan megaproyectos, hidroeléctricas, agronegocios y minería, generando en esta forma conflicto social, donde todos los actores de los diferentes sectores económicos son intervenidos, sin importar estrato social, creencias, costumbres o cultura; la única diferencia se encuentra en la compensación (Dussán, 2012).

La realidad de la Investigación, una mirada desde afuera

En este contexto, lograr definir ¿cuáles son los aportes de la investigación en una sociedad como la que vivimos hoy? nos lleva a resolver primero los interrogantes que fueron planteados en párrafos anteriores sobre la investigación científica y sus aportes, esto, teniendo en cuenta que el hombre ha venido investigando por años, y que esa investigación ha sufrido grandes transformaciones en la medida en que el mundo y el ser humano han ido transformándose, y con ello han cambiado sus formas de entender la investigación y realizar sus procesos investigativos para la producción del conocimiento.

Comprender ¿qué es el método científico? y ¿cuáles fueron sus aportes a la investigación? El método científico se sustenta en la filosofía y la necesidad de esta ciencia en producir conocimiento científico del yo y del mundo, entendiendo el yo como el sujeto, un conocimiento anclado al modelo metodológico de la matemática en donde los resultados obtenidos se basan en la deducción y la atención a la razón. Este modelo se soporta en 4 principios fundamentales que son: 1) Evidencia: aquello que no admite duda alguna y que debe ser **visto**. 2) Análisis: la necesidad de reducir lo complejo a lo más simple para conocerlo correctamente. 3) Deducción: la operación racional como método de deducción de verdades **complejas**, organización del pensamiento. 4) Comprobación: comprobar lo descubierto por la razón. Este método tiene como misión convertir a la filosofía en un camino hacia la verdad resolviendo el principio del conocimiento como objeto y la verdad entendida como la adecuación de preposiciones, esta relación era denominada por “Aristóteles la llamaba correspondencia entre el lenguaje y la realidad” (Hernández y Salgado, 2011, pág. 6-7). El conflicto en esta forma de construir la verdad se da, en que esta parte de la subjetividad del sujeto, es decir de su intuición “pienso luego existo” siendo así una construcción de la realidad sustentada desde la propia existencia del sujeto como ser pensante, un ser capaz de concebir la existencia del mundo desde su subjetividad.

Otro aspecto que integra el método científico y la forma como Descartes comprende la construcción del conocimiento, a partir de la sustancia entendida como la sustancia pensante, la sustancia extensa y la sustancia propia de Dios, basando con ello el conocimiento en la sustancia pensante representada en las ideas, unas ideas cuyos significados se enmarcan en la representación del mundo o un objeto del mundo desde las formas como el sujeto construye la realidad del mundo desde su objetividad misma. Una realidad dualista en donde el yo se reconocía como pensamiento y el mundo era reconocible como su extensión.

Estas transformaciones del método científico se dieron durante el siglo XX debido al exceso de confianza en la ideología del progreso fundamentada en la razón, estos fundamentos se fueron resquebrajados con la aparición de nuevas teorías que destruyeron los planteamientos que soportaban la realidad moderna en la civilización occidental. En esta fragmentación del método científico, encontramos una primera crisis dada a lo largo del siglo XX, que se sustentó en la incertidumbre por la complejidad de los problemas del mundo enmarcados en dos hechos relevantes que transformaron la forma de ver y comprender el entorno que nos rodea, 1) Primera Guerra Mundial: que alteró el mapa político y social del mundo, generando lo que hoy conocemos como la decadencia del Mundo Occidental, y 2) Caída del Muro de Berlín: alteró el orden social, político y económico del mundo dando origen a una crisis que conocemos como la crisis ecológica, es en este escenario donde surgen grandes problemáticas sociales y de afectación humana como el cambio climático y la decadencia ecológica del mundo dada por el abuso que el hombre ha cometido a lo largo de su historia sobre la naturaleza que lo rodea y que garantiza su existencia en este universo.

Es en este escenario de múltiples consecuencias de afectación mundial, en donde se evidencia la transformación de la investigación científica, dada a partir de nuevas formas de ver y comprender el universo y el mundo. El surgimiento de nuevos conocimientos que se fundamentan en nuevos elementos descubiertos con anterioridad por científicos que dedicaron su vida a investigar, partiendo desde la importancia de la incertidumbre y la complejidad de los problemas para su indagación.

Las insuficiencias expuestas en el método científico en relación con la relatividad del mundo, dieron paso al surgimiento de los paradigmas como punto de partida de las prácticas científicas, incluyendo en estos: ley, teoría, aplicación e instrumentación, constituyendo el marco y fundamento desde el cual se ilustra y prepara al estudiante para formar parte de una comunidad científica. Así, cuando los científicos están bien formados, las investigaciones tienen de base paradigmas compartidos, reglas y normas para llevar

adelante la práctica. Los paradigmas surgen en los momentos de madurez alcanzados por la práctica científica; sin embargo, al inicio suele darse una investigación sin paradigma, a esto Kuhn (citado en Solórzano, 1971) lo explica como la transición sucesiva de un paradigma a otro por medio de una “revolución” que es el patrón usual del desarrollo de una ciencia madura.

No cualquier actividad de investigación es ciencia. Para serlo hace falta el surgimiento de un “paradigma”, esto es, un marco teórico que alcanza el reconocimiento de una comunidad científica y se impone, bajo la forma de una “revolución”, sobre otras teorías competidoras, como fundamento y punto de partida para las realizaciones futuras de la práctica científica. (Solórzano, 1971)

Esos procesos de evolución y transformación del método científico han llevado a la ciencia a establecer a lo largo de su historia diversos paradigmas que se modifican según las formas en las que surge una teoría y luego otras. Por su impacto se contraponen a las anteriores, es decir, que de este modo, la revolución científica ha sido como un hallazgo de un paradigma que ha alcanzado la aceptación universal, ya que las divergencias entre varias escuelas han ido desapareciendo cuando una de estas nuevas teorías propuestas en el método científico se acepta como paradigma logrando imponerse sobre las demás teorías. Kuhn (citado en Solórzano, 1971) define el paradigma como la teoría que se impone sobre sus competidoras, sin embargo, eso no significa que ese paradigma logre explicar completamente los problemas planteados, pues este representa únicamente una *promesa de éxito* y la ciencia normal no será más que la realización de esa promesa.

Un paradigma no explica completamente los problemas planteados dentro de una práctica científica. Al contrario, recorta drásticamente la visión científica a un pequeño ámbito de problemas. La ciencia normal consiste en la ejecución de un conjunto de tareas de limpieza (concordancia, predicción y determinación

de constantes, leyes cuantitativas y aspectos cualitativos) orientadas a consolidar la fuerza explicativa del paradigma. (Solórzano, 1971)

Todo paradigma, según Kuhn (citado en Solórzano, 1971), acarrea enormes operaciones de limpieza que son las actividades constitutivas de lo que define como “ciencia normal”. Para empezar, señala que la ciencia normal restringe drásticamente la visión, enfoca un cuadro pequeño de problemas bajo unos enfoques fundamentales: la ubicación de los hechos particularmente reveladores de la naturaleza de las cosas, que representen la concordancia entre la teoría y la naturaleza de las cosas, el descubrimiento de nuevos campos en los que el acuerdo entre teoría y práctica pueda demostrarse. Sin embargo, a manera de conclusión, las tareas teóricas más importantes de la ciencia normal se orientan a la iluminación de las ambigüedades que puedan existir dentro del paradigma.

En este contexto de caos y complejidad, el científico debe tener la capacidad de vivir, comprender e investigar en un mundo desordenado y complejo. Kuhn (Citado en Solórzano, 1971) lo denomina como “*tensión esencial*” ya implícita en la investigación científica, ya que todo proceso investigativo va a sufrir transformaciones, debates y reflexiones a lo largo de la historia “Las crisis son de una importancia crucial en la historia de las ciencias, ya que incuban las revoluciones científicas que se materializan en la formulación de nuevos paradigmas” (Solórzano, 1971).

Es en estas revoluciones científicas en las que un antiguo paradigma es reemplazado por otro nuevo e incompatible, ya que al igual que las revoluciones políticas, las revoluciones científicas se inician con un sentimiento de mal funcionamiento. De esta manera, los científicos se dividen entre quienes se rigen al viejo paradigma y otros al nuevo, haciendo que la lógica y la experimentación pierdan fuerza, de tal manera que no quede recurso común que permita establecer validez a uno u otro. Para Kuhn el desarrollo científico no ocurre por acumulación “la adquisición acumulativa de novedades no solo es en realidad rara, sino también en principio, improbable” (Sorlozano, 1971), ya que la

novedad inesperada sólo puede surgir fuera del paradigma, y se hace presente cuando este no alcanza para explicar ciertos hechos. Entra en conflicto el paradigma que descubre la complejidad y el que hace que esta parezca normal dentro de nuevas reglas.

Por otro lado, no se puede esperar que la transición de los científicos de un paradigma a otro ocurra de manera gradual, basado en la lógica y la experimentación. La transición ocurre de golpe o no ocurre. Muchas veces esa transición no se da, ya que algunos científicos generan una resistencia férrea al nuevo paradigma, y llegan a convertirse cuando los defensores del paradigma mueren, y lo hacen bajo el fenómeno de la persuasión. “Una precisión cuantitativa sorprendentemente mayor que la de su competidor más antiguo” y “la pretensión de haber resuelto los problemas provocadores de una crisis” no suele ser suficiente por sí sola, por ello contribuyen otros elementos como la capacidad de predicción de los problemas. Un nuevo paradigma puede desplazar a uno más antiguo cuando se muestra cómo una teoría es más apropiada o sencilla que la antigua.

No se puede desconocer que esta revolución científica ha dado aportes importantes a la humanidad, entre los que encontramos la biomédica, la medicina nuclear, el desarrollo tecnológico, entre otros. Sin embargo, el inadecuado uso de esos conocimientos científicos ha generado el desarrollo de otras ciencias que han aportado en la destrucción de este, tal y como lo hemos visto con el desarrollo de armas nucleares, que han sido creadas para ser usadas en contra de la misma sociedad. Es en este escenario, se plantea cómo la ciencia ha conducido a grandes descubrimientos del mundo y cómo el mal uso de estos puede llevar al deterioro de la humanidad y del planeta. Para Morín (1984):

La ciencia está en capacidad de probar sus investigaciones, así mismo de auto estudiarse, no se trata de dominar a la naturaleza ni que ella nos domine a nosotros, más bien se trata de mantener una armonía entre las necesidades del ser humano y el equilibrio natural.

Esta ciencia también ha dado origen a través de esos nuevos descubrimientos a que se ahonde en el mundo problemáticas propias del capitalismo, como la desigualdad que se evidencia entre los países de la región latinoamericana y los de sociedades más desarrolladas. Se muestra una brecha en productividad y desarrollo humano en las organizaciones, que no ha disminuido con el paso de los años, pese a la implementación de medidas económicas y políticas, movidas por el neoliberalismo fundado en la economía capitalista, y la globalización. Además, desde las agendas políticas de los países latinos “en comparación con las agendas políticas de los países más desarrollados del mundo, la ciencia, la tecnología y la innovación todavía aparecen en las agendas políticas como cuestiones muy lejanas y muy poco importantes” (Katz, 2007).

La investigación como un sistema abierto a la sociedad, el camino a la complejidad

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de una nueva ciencia, basada en la búsqueda de una verdad que permita al ser humano tomar conciencia sobre el conocimiento que produce, de tal manera que se comprenda que la ciencia debe estar al servicio de la sociedad, no al servicio de los grandes monopolios o capitales del mundo, que utilizan este nuevo conocimiento con intereses particulares y no con intereses colectivos. Con el incremento de riquezas de unos pocos a costa del deterioro del planeta, lo que conocemos como calentamiento global, el incremento en la pobreza a nivel mundial, entre otras, “La ciencia no es ni diosa, ni ídolo; tiende a confundirse cada vez más con la aventura humana de la que ha surgido” (Morín, 1984), sabemos que el progreso científico produce potencialidades mortales o benéficas, y se ha hecho cada vez más evidente que los desarrollos científicos del mundo sobrepasan a los propios científicos, fragmentando de esta manera la investigación y con ello llevándola a caer en manos de individualidades políticas y económicas, lo que para Morín (1984) representa que “los científicos producen poder donde no tienen poder”.

La transformación de esta ciencia parte de las rupturas teóricas que evidencian que el conocimiento científico debe reinventarse permanentemente. Si este no se logra adecuar al mundo, debe dar paso a la creación de nuevas teorías que respondan a nuevas realidades. Este paso de una ciencia a otra, es el escenario que permite a la ciencia contribuir en la crisis social actual, aportando un conocimiento que permita que el mundo transite hacia una sociedad más consciente del mundo solidario y que rompa con la posición hegemónica del capitalismo y la globalización que hoy vivimos.

Esta crisis de la investigación científica basada en la producción lineal del conocimiento que se estructura desde una organización previa y condiciones estables, impiden improvisar e innovar, haciendo que la investigación sea más propensa a los errores que se puedan presentar. Aquí surge la crisis del universo infinito y estático, y con ello, nuevas formas de producir conocimiento y diseñar procesos de intervención y transformación para la sociedad; tal y como se evidencia con el surgimiento de la estrategia del pensamiento de la complejidad como ejercicio de intervención y adaptación del conocimiento.

La preocupación del investigador actual, debe basarse en la caracterización y transformación del mundo, buscando llevarla de la racionalidad hacia una nueva sociedad más empática que requiere de una mirada para comprenderse y transformarse. La forma en que hoy se produce conocimiento dominante, es una muestra de la modernidad que vivimos, una modernidad que requiere repensarse desde nuevos escenarios de investigación y gestión de saberes. Morín (1984) dice, “yo defiendo la ciencia combatiéndola”, pero en este contexto ¿qué es combatir la ciencia? Es precisamente el cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos del modelo de ciencia que domina al mundo actual, también representa una impugnación a las aplicaciones que hoy se hacen de sus resultados, e igualmente evidencia una crítica a los modelos de “desarrollo” existentes. Es decir, un cuestionamiento profundo a los modelos educativos que son inherentes al

modelo capitalista, por último y no menos importante, es una crítica al discurso político neoliberal.

Esto nos lleva a la preocupación de Morín por encontrar conexiones y puentes entre las ciencias del hombre, las ciencias biológicas y las ciencias físicas, pues en el paradigma de la complejidad "la vida deja de ocupar un lugar intermedio entre lo físico y lo antropológico: adquiere un sentido amplio que se enraíza en la organización física y se despliega sobre todo lo que es antropológico" (Morín, 1983, pág. 29). De ahí, que la nueva naturaleza deba dar testimonio de esa realidad compleja, donde surge un nuevo paradigma que intenta un punto de vista en el que se cuente con el mundo y se reconozca al sujeto. Este último y su conciencia, tienen un contenido integrador biológico y físico que es trascendido por su Ser.

La tarea del pensamiento de la complejidad es aportar en la investigación de territorios como la región Surcolombiana, que no ha sido ajena a los conflictos generados por el capitalismo. Encontramos los conflictos entre el Estado y las comunidades, donde las personas se empoderan de la situación y defienden los recursos naturales. Un caso es el que se vive en el departamento del Huila con la construcción de la represa El Quimbo, debido a sus efectos en julio de 2011, se creó la Asociación de Afectados por la construcción del Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo, ASOQUIMBO, con el objeto de defensa de los intereses y derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, de los asociados en la medida en que estos resulten vulnerados, amenazados o disminuidos por las acciones y omisiones derivadas, en forma directa o indirecta, de la construcción del proyecto hidroeléctrico El Quimbo, sean estas de origen privado o estatal.

De igual forma, la liberalización del comercio es la que está permitiendo a las corporaciones invadir el espacio ecológico de las comunidades locales, lo que desencadena conflictos. Pero debido a todas las políticas neoliberales y globalizantes, han surgido diversos movimientos políticos y sociales, uno es el Espíritu de Portoalegre o movimiento mundial antiglobalización, que va en contra del neoliberalismo y hacia la protección de los 'mercados totalmente abiertos', enfocado en las consecuencias negativas o el fracaso de la

globalización y la propuesta de alternativas viables para la recomposición del sistema mundial por parte de representantes de todas las tendencias culturales e ideológicas del mundo. Es aquí donde los investigadores están llamados a pensarse la investigación desde un proceso fluido, dinámico y cambiante, que consiste en revelar la naturaleza compleja de los fenómenos, es en esta labor propia del investigador donde se encuentra implícito el compromiso con el mundo. En una era planetaria en donde es importante articular la enseñanza de la condición humana con la ética de la comprensión entre las personas, la transformación del pensamiento debe estar al servicio de la humanidad, y de esta manera fomentar la solidaridad y la moral de las personas sobre el individualismo y la destrucción.

Es en la ética en la que el pensamiento de la complejidad asume una posición activa a partir de la toma de conciencia de que somos una parte que integra un sistema más general, un sistema que supone debe actuar para estar en armonía. Las nuevas ciencias y las humanidades cobran un valor especial en este contexto, pues ayudan a comprender mejor nuestro lugar en el mundo, y con ello se reforman los esquemas mentales, de la manera en que se piensa y se concibe la inteligencia. Aquí se plantea el carácter político conflictivo entre las nuevas ciencias de la complejidad que son apoyadas y dirigidas por los grupos dominantes, y las nuevas ciencias de la complejidad, que tienen orientación crítica y que buscan reforzar los valores de la libertad, la democracia y la igualdad.

La investigación desde la complejidad como alternativa para la transformación social.

Al reflexionar acerca del planteamiento de Morín relacionado con la necesidad de desarrollar en los seres humanos un pensamiento complejo, es necesario empezar por su aspiración constante de querer integrar o articular diversos saberes, asumiendo aspectos de cada uno y tratando de establecer una comunicación entre todos. Morín (1990) expresa que:

Yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos? la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En que creo? Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. (pág.140)

Esto significa que se debe sembrar en los seres humanos la noción de incertidumbre, que cualquier cosa puede pasar y en el momento menos esperado. Esto implica el estar despierto a cualquier acontecimiento que se produzca en la naturaleza, entendiendo esta como los fenómenos diversos que se dan en el universo. Así, la observación humana llevará al desarrollo de un tipo de pensamiento distinto que esté pendiente de los detalles, de los procesos, de cada una de las cosas abordadas con el razonamiento y con el pensamiento.

Abordar el planteamiento sobre el desarrollo de un pensamiento complejo es una necesidad que urge para transformar la realidad humana, es un desafío a la hora de razonar sobre todo lo que rodea al mundo en ese sentido, “la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad” (Morín, 1984). De esta manera, se puede plantear que lo que se requiere en el ser humano es una actitud de búsqueda constante, ya que es difícil llegar a la completitud, a la verdad absoluta, pero pueden hacerse aproximaciones consecutivas al objeto de estudio, y siempre ser constantes en la investigación del por qué de las cosas y fenómenos que vivimos y observamos.

Pensar la investigación desde la complejidad es acercarse al aparente mundo real, y descubrir lo invisible, algo que siempre ha estado allí pero que jamás fue esculcado por la observación y el pensamiento. Pensar desde la complejidad es una tarea ardua de ejercitación como observador e investigador, es estar al tanto de las variables que intervienen en la naturaleza para describirlas, comprenderlas, detallar cómo se dan las

relaciones entre un fenómeno determinado y su contexto para ser bien interpretado, es buscar la explicación del por qué se dan los fenómenos, y cómo se producen. Esto es lo que hará progresar el conocimiento científico.

Es en estas lógicas del pensamiento, en donde se ubica al paradigma como una forma de selección y organización de ideas, que busca orientar los razonamientos individuales y colectivos de quienes lo siguen. Para Morín (1992) “un paradigma debe regir la visión de la ciencia, la filosofía, la razón, la política, la decisión, la moral; es decir, debe estar orientado a regir a través de teorías e ideologías una mentalidad, una forma de ver el mundo. Un mundo sometido a un conocimiento dominante que requiere una revolución paradigmática que lo lleve hacia la transformación que requiere, como “un mundo sometido al paradigma de la oposición capitalismo/socialismo no es lo mismo que el que está sometido a la oposición democracia/totalitarismo” (Morín, 1992).

Para comprender lo anterior, se podría plantear, que en el actual momento histórico en donde el mundo debe repensarse en esferas diferentes al capitalismo, en donde los investigadores están llamados a producir conocimiento que se enmarque fuera de las líneas de poder y de lo hegemónico, urge la necesidad de investigar desde nuevas propuestas y apuestas epistemológicas y metodológicas que contribuyan a la comprensión del mundo y el territorio que habitamos desde la diversidad que la integra. Es decir, desde la capacidad misma de construir en colectivo desde la diferencia y lo que esta implica. Es la variable que podría abrir un nuevo escenario de transformación social que responda a las necesidades mismas de los contextos y no de quienes los dominan.

Morín, Roger y Domingo (2002) propone una nueva epistemología y una nueva ética en la estrategia de su pensamiento de la complejidad, y en ese sentido, es pertinente para la sociedad, ya que aporta una nueva mirada o perspectiva a la realidad social, política, cultural, económica que se vive desde la singularidad y la totalidad que conduce al campo de la complejidad. Hoy hace falta ver la complejidad que parece estar ausente, por ejemplo,

en la vida cotidiana. La complejidad ha sido descrita por la novela (XIX-XX) que demostraba seres singulares en su cotidianidad, en donde cada ser tiene una multiplicidad de identidades, según quien sea en soledad o en compañía de otros. El monólogo interior de la obra de Faulkner, revela cuando nos descocemos, pues solo identificamos una apariencia propia, olvidando la complejidad de sí mismo. Estas son mutaciones a la personalidad que se asemejan a cómo somos llevados por la historia aun sin comprender cómo suceden las cosas, es decir, lo que significa que “hicieron falta estos últimos decenios para que nos diéramos cuenta que el desorden y el orden, siendo enemigos uno del otro, cooperaban, de alguna manera, para organizar al universo” (Morín, 1990, pág 57).

Es desde esta perspectiva, en donde urge la necesidad de retomar el concepto que propone Morín en su paradigma de la complejidad, ya que este permite comprender la sociedad desde sus diversas variables de composición, y con ello producir conocimiento que aporte al desarrollo y la transformación social, desde una mirada holística sustentada en el pensamiento complejo.

Para ello, se hace necesario comprender los siete principios del pensamiento complejo:

- 1) El principio sistémico u organizativo, el conocimiento de las partes se articula con el conocimiento del todo, 2) El principio holográfico: pone en evidencia esta aparente paradoja de las organizaciones complejas en las que no solo la parte está en el todo, sino que también el todo está en la parte, en un átomo se puede observar cómo opera el universo, 3) El principio del bucle retroactivo o retroalimentación: la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa, como en un sistema de calefacción en el que el termostato regula el trabajo de una caldera, 4) El principio del bucle recursivo: los productos y efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que se produce, la causa es efecto y el efecto es causa, 5) El principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización): los seres vivos son seres vivos, seres autoorganizadores que sin

cesar se autoproducen y por esta causa gastan energía misma que se encuentra en el ambiente y que por tanto dependen de ella para subsistir, se organizan por interacción con el medio ambiente, con su entorno, 6) El principio dialógico: el pensamiento debe considerar dos puntos que aparentemente se excluyen, ya que existe uno porque existe el otro, no pueden existir de manera separada, no son excluyentes, y 7) El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento: todo conocimiento es una reconstrucción, traducción que hace una mente –cerebro en un tiempo y cultura determinados. El sujeto no está excluido del conocimiento que produce, conoce a partir de lo que es, de su historia. (Morín, Roger y Domingo 2002, pág. 28-32)

2)

Estos principios permiten romper el modelo tradicional de investigación propuesto por el método científico, ya que gestiona la producción de uno nuevo que trasciende las fronteras del poder y de los grandes monopolios que se preocupan solo por sus intereses individuales. Llega a la producción de un conocimiento de interés común, donde prima lo colectivo sobre lo individual, y en donde la investigación no se sustenta desde las necesidades mismas de los grandes capitales, sino desde las necesidades sociales, ambientales, del contexto que habitamos.

La base de estos principios está en insistir en la necesidad de adoptar una nueva epistemología que le permita a los científicos elaborar teorías más ajustadas a la realidad y poner en práctica modelos de intervención que ayuden a regular las acciones individuales y colectivas, afectando de manera directa a las ciencias empírico naturales, las sociales y humanas. Esta reforma al pensamiento motiva tres valores: conocer para hacer, conocer para innovar y conocer para repensar lo conocido, es decir, que este espíritu reformista integra la vocación analítica de la ciencia positivista con la vocación transdisciplinaria y problematizadora de la filosofía sustantiva.

Para el paradigma de la complejidad, urge la necesidad de organizar el conocimiento científico desde la transdisciplinarietà, con el propósito de comprender el mundo a partir

de una unidad de conocimiento que integra y da cuenta de la pluralidad y diversidad de las propiedades de la realidad. Interpretar esta realidad es comprender lo que para Romero (2003) representa “Aplicada a las Ciencias Humanas y Sociales, la transdisciplinariedad permite constatar las continuidades y discontinuidades de los fenómenos sociohumanos integrando las explicaciones y visiones que ofrecen las nuevas Ciencias de la Complejidad” (pág. 4)

Este hecho de crear nexos entre el conocimiento humanístico y científico en cualquier esfera, constituye una exigencia cognitiva para el paradigma de la complejidad, pues precisa teorías unificadas de la realidad humana y su ubicación en el universo, en la medida en la que los desafíos a los que el ser humano debe dar respuesta son numerosos y complejos, pues está en juego la humanización, y de esto dependen los nuevos conocimientos que permitan elevar la autoconciencia y responsabilidad frente a los desafíos del presente y futuro.

En la vida cotidiana es en donde cada uno juega una multiplicidad de papeles sociales, de acuerdo con el trabajo, la familia y los amigos, según la comunidad en la que se vive y se participa, incluso con los desconocidos en la calle. Cada sujeto es heterogéneo integrado por facetas aglutinadas que se pueden anular con multiplicidad de identidades y de personalidades, que parece incongruente y se refiere a una misma persona:

Un mundo de sueños, anhelos y fantasmas cuya compañía está presente en nuestras vidas, todo esto no nos deja ver que en muchas más ocasiones y circunstancias de las que pensamos, cada uno se conoce muy poco a sí mismo, es decir, solo nos conocemos a través de una apariencia simbólica de nuestro yo mismo, y en más de una ocasión, nos engañamos acerca de quiénes somos en realidad. (Morín, 1990, pág. 87-88)

En ese sentido de particularidades, es donde el investigador tiene la necesidad de diseñar un método que le permita el desarrollo de un pensamiento apto para ir de lo singular concreto a la totalidad que se integra y viceversa, buscar una investigación que no deje de ser buscadora, que capte las realidades humanas en distintas dimensiones. Es decir, que la hipótesis no puede establecerse de una vez por todas en un momento anterior a la exploración, sino que debe poder desarrollarse y modificarse con el desarrollo de la propia exploración.

El investigador propenderá en su proceso de exploración por estar inmerso en el territorio sin perder la objetividad en el proceso investigativo, con el propósito de conocer de fondo lo que sucede en torno a su objeto de estudio y poder registrar impresiones y sentimientos que le permitirán construir una mirada externa en relación con el fenómeno explorado. Esto se genera cuando el sujeto que hace parte del objeto en estudio se libera de las inhibiciones y la incomodidad para dar paso a la comunicación, dejando ver, de esta manera, los conflictos y tensiones de la vida activa que se dan en su cotidianidad, es decir, que en estos escenarios es cuando el investigador ha logrado generar empatía y simpatía con el objeto de estudio, esto sin perder su objetividad, estos aspectos nos llevan a comprender que “Nosotros creemos que cuanto más empírica es la investigación, más reflexiva debe ser. Pero sabemos que el pensamiento y lo real es la lucha de Jacob que debe afrontar toda investigación y de la que siempre saldrá coja” (Morín, 1994).

De esta manera, el método se vuelve vital al reconocer la presencia de un sujeto que busca, conoce y piensa. No existe un punto de vista absoluto de observación, existe la objetividad sin desconocer que esta no es la verdad absoluta. Por otra parte, es importante saber que método y paradigma son inseparables, pues toda actividad metódica está en función de un paradigma. En ese caso, si el paradigma es quien gobierna los usos metódicos, es el pensamiento complejo quien debe vigilar al paradigma. Así, el pensamiento complejo al ser paradigmáticamente dialógico, muestra otros modos de usar la lógica rompiendo la dictadura del paradigma simplificado. Pensar de forma compleja es pertinente, pues es allí

donde surge la necesidad de articular, relacionar y contextualizar. Donde no se puede ni se debe racionalizar.

Conclusiones

Para concluir, es importante dejar claro que en la actualidad la sociedad capitalista atraviesa profundos cambios. Sin embargo, las herramientas conceptuales con las que se cuenta, se han vuelto insuficientes debido a que todavía están permeadas por la práctica científica y la racionalidad de la lógica formal. El método cartesiano y el mecanicismo y determinismo newtoniano tienen hoy día un rol central en el desarrollo de la ciencia y el capitalismo.

Como una forma de respuesta, emerge una alternativa de comprender el mundo y sus formas de investigarlo desde la noción de la complejidad. Una propuesta paradigmática fundamentada en los parámetros de la incertidumbre, indeterminación, la complementariedad, la diversidad y el devenir, un enfoque investigativo que, además, invita al diálogo entre los diferentes campos del saber. Un paradigma emergente que desafía al investigador a reelaborar las categorías mentales desechando la fragmentación y la simplificación del conocimiento.

Urge renovar las categorías de pensamiento no solo desde los desarrollos científicos, sino desde el movimiento del moderno sistema mundial que se encuentra en un periodo de transición, un estado caótico e imprevisible, en el que sus diferentes entidades con trayectorias divergentes están en conflicto. En este sentido, se atraviesan tiempos turbulentos, caóticos, de transformación incesante producto de la crisis irreversible del actual sistema mundial capitalista que se ha centrado en la concentración del poder económico en unos pocos y se ha olvidado de la equidad, la solidaridad, el bien común como base fundamental de la sociedad. Esto ha llevado al surgimiento de grandes monopolios

cada vez más ricos y sociedades cada vez más pobres, ahondando así la brecha social y los problemas que aquejan al mundo.

Comprender el momento caótico de desestructuración en el que el sentimiento de perplejidad e incertidumbre se agudizan, confundiendo a todos los actores que participan del proceso. Se hace indispensable contar con mayor capacidad de análisis para enfrentar los nuevos sucesos que se avecinan y que no se pueden predecir, pero sí incidir. Es en este punto en donde el enfoque de la complejidad es una tarea más que pertinente para el actual momento de transformación social que se vive a nivel mundial, y que cada vez se hace más evidente:

Educar en el pensamiento complejo debe ayudarnos a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo y de un pensamiento social y político, cuyos modos simplificadores han producido un efecto de sobreconocido y sufrido, por la humanidad presente y pasada. (Morín, Roger y Domingo, 2002, pág.33)

Al igual que el capitalismo, la ciencia debe dejar de preguntarse a sí misma por sí misma. Dejar la incapacidad de ver hacia dónde va, con estudios mediante los cuales ha desintegrado el cosmos y la vida en moléculas, genes, comportamientos, demografías, economía, política y sociedad. Es muy importante resaltar que el mundo ha alcanzado un desarrollo científico y técnico sin precedentes en su conocimiento, otorgándole al ser humano una gran libertad en su relación con la naturaleza; sin embargo, bajo el capitalismo, este desarrollo ha generado una ceguera que se vincula al progreso incontrolado del conocimiento.

Desde la complejidad es importante comenzar a insistir en transformar la mirada del mundo como un sistema orgánico y dialéctico, capaz de producir conocimiento desde lo real, es decir, desde un método de investigación que aborde todos los actores y escenarios

posibles de intervención, en donde la participación y la construcción colectiva pensada desde el equilibrio social, sean la base para la transformación de la ciencia dominante hacia una ciencia empática y transformadora, que sobrepase los tentáculos del poder económico, impuestos por el capitalismo y sus grandes poderes hegemónicos.

Referencias bibliográficas.

Barbero, M. (1987). Modernidad y más mediación en América Latina. En: De los medios a las mediaciones. Barcelona: Gustavo Gil S.A.

Coleman, T. (2012). Tendencias e impactos de la inversión extranjera directa en Colombia. Tesis de especialización publicada. Universidad EAN, Bogotá, Colombia.

Delgado, C. (2008). Hacia un nuevo saber: La bioética en la revolución. Bogotá. Universidad El Bosque. Recuperado de <http://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/enrol/index.php?id=14>

Dussán, M. (2012) “El Quimbo: Destrucción de la Soberanía Hídrica y Agroalimentaria y del Patrimonio Nacional y Generación de Nuevos Conflictos” Neiva, en Asoquimbo; [en línea], recuperado de <http://20deabril.org/wp-content/uploads/2012/11/PONENCIA-Miller-Duss%C3%A1n-Pol%C3%ADtica-Minero-Energ%C3%A9tica1.pdf>

Garretón, M. (1999). América Latina, un espacio cultural en el mundo globalizado: debates y perspectivas

Hernández, J. y Salgado, S. (2011). *El racionalismo de Descartes*. La preocupación por el método. DUERERÍAS – Cuadernos de Filosofía.

KATZ, C. (2007). El rediseño de América Latina. ALCA, MERCOSUR y ALBA. Buenos Aires, Argentina: Luxemburg.

- La Vanguardia. (2020, 29 de febrero). Entrevista en Nueva York Joseph Stiglitz: “En todas las dimensiones, el neoliberalismo ha sido un fracaso”. *Clarín*. <https://cutt.ly/XbxnQiA>
- Machado, A. (2012). Desarrollo rural y debates incompletos. Recuperado de <https://razonpublica.com/desarrollo-rural-y-debates-incompletos/>
- Morín, E. (1983). El Método II. Recuperado de <http://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/enrol/index.php?id=14>
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos Editorial del Hombre. <https://cutt.ly/dbxQFDM>
- Morin, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.
- Morín, E. (1992). *El Método IV. Las ideas*. Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (1994). El Empeño Multidimensional. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. (s.f.). México. Recuperado de <http://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/enrol/index.php?id=14>
- Morín, E. (1998). El paradigma de complejidad. Recuperado de <http://maestria-ciencias-humanas.campusmultiversidad.org/course/view.php?id=14>
- Morín, E. Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Gedisa. S. A. Recuperado de <https://cutt.ly/1bxQK9X>
- Morín, E. (2008) Estamos en un Titanic. Publicado en Revista Futuros No.20, 2008 Vol. VI Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. (s.f.). Las Revoluciones Científicas Del Siglo XX. Recuperado de <http://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/enrol/index.php?id=14>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2012). Objetivos de Desarrollo Sostenible.

- Pozzoli, M. (2007) Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada (Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad) Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 6, núm. 16, 2007, pp. 1-20 Universidad de Los Lagos
- Romero, C. (2003) "Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo" Ágora digital, ISSN-e 1577-9831, Nº. 6, 2003. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925254>
- Solórzano, R. (1971). Análisis de la obra "La Estructura de las Revoluciones Científicas" de Tomas Samuel Kuhn. Recuperado de <http://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/enrol/index.php?id=14>


**EDUCACIÓN
PÚBLICA,
GRATUITA,
UNIVERSAL
Y DE
CALIDAD**

DE NO
A SU PA
O QUIER
SU MADRE



Una escuela creativa en el sur colombiano sí es posible

María Cristina Borrero Hermida
Universidad Surcolombiana

Resumen

En la vida escolar antes de la pandemia los problemas generalizados de los estudiantes en el proceso académico, los conflictos de convivencia y los deficientes resultados académicos ponían en duda la eficacia de la educación básica y media. La problemática global demandaba al sistema educativo el mejoramiento en los resultados y, especialmente, asegurar la continuidad de los estudiantes en un proyecto ocupacional y laboral para garantizar su acceso al mundo productivo. Antes y ahora, voces alternativas desde las ciencias sociales claman por un giro estructural que priorice la escuela como espacio de formación ciudadana, democrática y convivente. De manera más reciente, cuando el Covid-19 ha impactado las dinámicas propias de las instituciones de socialización inicial, la familia y la escuela, una pedagogía centrada en la educación artística se visualiza como opción posible para movilizar los procesos necesarios para formar nuevas generaciones con conciencia social, preparadas para transformar su entorno social, cultural y económico. Se plantea el pensamiento crítico y creativo como un propósito pertinente para la educación pública, para lo cual se analizan los lineamientos de la propuesta pedagógica de la Institución Educativa Ceinar, fundamentada e implementada con base en la educación artística. Por consiguiente, se puede afirmar que el arte constituye una herramienta incomparable para construir una escuela crítica y creativa, en el contexto artístico y cultural tan rico y diverso del sur colombiano.

Una escuela creativa en el sur colombiano sí es posible

La ineficiencia de la institución escolar para hacer modificaciones a su enfoque y metodologías de enseñanza-aprendizaje es una crítica recurrente desde la academia y la sociedad. La invocación por una escuela pertinente e innovadora se ha visto confrontada por múltiples factores que participan para perpetuar una estructura rígida de transmisión del conocimiento, imperturbable a pesar de los cambios culturales y sociales, que se mantiene distante a los requerimientos de la sociedad digital (Sancho y Brain, 2013).

Las condiciones asociadas generalmente a esta dificultad se pueden clasificar en internas o externas al sistema educativo: la formación inicial de los docentes y su resistencia al cambio (Forés, Sánchez y Sancho 2014), los ambientes de aprendizaje insuficientemente dotados, el origen socioeconómico de los estudiantes que genera desigualdad en los aprendizajes (Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012), o el divorcio familia/escuela (James y Guzmán, 2016), entre otros. Factores que han sido referenciados por su impacto en la formación de los conocimientos, competencias y habilidades cognitivas y socioemocionales necesarios para afrontar los retos de este siglo.

Las opciones para un cambio profundo radican en la reflexión de la sociedad sobre la razón de ser de la educación, de modo que se integre el entorno tecnológico cambiante a un proyecto holístico para la escuela, más allá de limitarse a modificaciones en aspectos no estructurales, como la incorporación de las herramientas digitales en el currículo. La finalidad debería ser, superar la intrascendencia del conocimiento para los jóvenes, asunto vital para quienes se encuentran inmersos en la digitalidad en su vida cotidiana, mientras la escuela pareciera funcionar en modo analógico (González, 2019).

Basta con examinar algunas de las problemáticas identificadas en el sistema educativo para establecer la necesidad de una nueva lógica escolar. El fracaso, el abandono, la insatisfacción, la irrelevancia del conocimiento que se estudia en la escuela, la

incapacidad para garantizar el ascenso social, son consecuencias de la obsolescencia de la escuela actual. Ya que el fracaso escolar es atribuible al aburrimiento y ausencia de interés que padecen los niños, y no a la incapacidad para lograr las metas académicas (Pérez, 2012). El autor atribuye al significado que el conocimiento tenga para el niño, la clave para garantizar su aprendizaje y la permanencia en la escuela.

El entorno altamente mediado por la publicidad y la sociedad de consumo, caracterizado por el exceso de información circulante a través de dispositivos electrónicos, mediada por redes sociales y plataformas tecnológicas plantea un desafío para la pedagogía del pensamiento crítico: “El impacto de las lógicas de consumo afecta a los niños desde fases muy tempranas, condicionando profundamente la manera en la que ven el mundo y en la que se ven a sí mismos” (Martín, 2011, p. 14). Es en este contexto donde la educación artística toma sentido.

El advenimiento de la emergencia educativa por causa de la pandemia representó una oportunidad inesperada para la reflexión por parte de las comunidades educativas y de las autoridades escolares. Las instituciones educativas públicas y privadas diseñaron mecanismos alternativos para facilitar el tránsito de los estudiantes a lo largo de la crisis, atenuando al máximo sus efectos sobre el aprendizaje de las competencias. Para las instituciones, esto implicó articular los recursos humanos, pedagógicos y tecnológicos para acompañar del mejor modo posible a los estudiantes, neutralizando los efectos psicosociales negativos de la crisis sanitaria.

La digitalización se impuso como estrategia preferente para dar continuidad al proceso académico, lo cual evidenció la necesidad de reflexionar sobre el enfoque, la metodología y los mecanismos para que dicha estrategia educativa ofreciera sus mayores beneficios y no derivara en un riesgo psicosocial adicional. La consigna era y es conectar a los niños con la realidad de una manera lúdica, plena de símbolos positivos, que aporten a

la formación de la identidad, y permitan construir un panorama esperanzador sobre el futuro.

El enfoque hacia nuevos currículos, proyectos educativos y modelos pedagógicos ha cobrado importancia porque es una oportunidad única para el giro estructural requerido. La opción de una escuela creativa está planteada, con claridad sobre su filosofía y razón de ser (Menchén, 2015). Si bien es menos frecuente encontrar los modelos pedagógicos ya delineados, propuestas como la escuela con Conciencia, Creatividad y Complejidad confirman que los cambios pedagógicos tienen su inicio en la conciencia del maestro (Cabrera, 2011). El cambio desde una institución escolar que educa en competencias de aprendizaje, a una que apunta a formar estudiantes críticos y creativos, se construye con el maestro, no sin él.

A finales del siglo XX los académicos y estudiosos de la educación en Estados Unidos encontraron en la noción de pensamiento crítico el horizonte para reorientar la formación de los jóvenes, en procura del mejoramiento académico y la educación democrática. El proyecto Delphi caracterizó al pensador crítico ideal a partir del conocimiento de expertos en ciencias cognitivas, filosofía y pedagogía (Facione, 1990), el cual sentó las bases para un desarrollo importante en el campo cognitivo en la escuela. Uno de estos expertos, Lipman (1998) se interesó por generar una alternativa a la “escolarización sin pensamiento” que predominaba, desde la conceptualización del pensamiento superior o complejo, entendido como la fusión entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Estableció procedimientos para que los profesores enseñaran a pensar a sus estudiantes, enfatizando que era preciso contar con espacios propicios para deliberar, consensuar y disentir racionalmente. Donde la racionalidad, pilar del pensamiento crítico, aparece siempre acompañada de la creatividad, los dos son indisolubles, se entremezclan, se apoyan y se refuerzan mutuamente. Por ende, se trataba de orientar hacia la reflexión sobre la propia metodología para pensar, descubrir los supuestos y razones que subyacen a ese ejercicio, pero hacerlo de manera autocorrectiva, contextualizada y basada en criterios.

Desde esta perspectiva, la pedagogía para el pensamiento superior propicia el debate, la reflexión y la confrontación argumentada, en un entorno de relaciones de colaboración, diálogo, escucha, todo lo que provea significados sobre el conocimiento. Varias experiencias de aula implementadas desde esta concepción filosófica y pedagógica evidencian que la curiosidad, la reflexión, el pensamiento crítico, la autonomía y el respeto pueden generarse en el aula a partir de la comunidad de diálogo e investigación (Pulido-Cortés, 2019; Artidiello, 2018; Saavedra, 2011).

Por otra parte, la psicología cognitiva aportó a la educación fundamentos para el diseño de materiales y programas dirigidos a mejorar el desempeño intelectual: Los programas de habilidades de pensamiento (Elder y Paul, 2005), el pensamiento lógico-matemático desde el enfoque del procesamiento de la información (de Sánchez, 1996), la metodología de los seis sombreros para pensar y la conceptualización del pensamiento lateral (Bono, 2004), las rutinas de pensamiento de Perkins (Project Zero, 2006), Visible thinking (Tishman y Palmer, 2005), y los estudios sobre pensamiento artístico de Goodman en Project Zero (Gardner, 2016). Algunos de ellos fueron replicados en otras regiones, como el caso del Proyecto Inteligencia, en Venezuela. En particular, interesa en este apartado reflexionar sobre el papel del arte como mediador.

Mientras el pensamiento crítico es discursivo, el pensamiento creativo resulta ser más afín a la producción de arte, en consecuencia, la utilización de analogías constituye el recurso para desarrollar la flexibilidad necesaria para la creatividad. Lipman (1998) encuentra que el trabajo en las artes también constituye un laboratorio de trabajo dialógico y colaborativo, dado que, la obra de arte es una comunidad de juicios que se sintetiza en un significado estético.

En este sentido, el programa icónico Artful Thinking, orientado a promover rutinas de pensamiento a través del ejercicio de pensar sobre obras de arte (Project Zero, 2006),

ha sido adaptado en algunos países latinoamericanos con el propósito de que los escolares encontraran placer y significado al interactuar con el arte, al mismo tiempo que desarrollan sus habilidades cognitivas (Rivero y González-Reiche, 2009). Proyectos enfocados desde la educación artística surgieron desde la premisa de que el arte mejora los logros académicos, reduce el descontento escolar y promueve una transferencia cognitiva positiva (Burgos-Videla, 2015). En este caso de transferencia de su contexto original a otro, surgieron dificultades en su aplicabilidad a una cultura profundamente diferente, con otras necesidades y problemáticas, principalmente por su escasa significación para el entorno cultural de los estudiantes y sus familias.

En consecuencia, investigar e innovar en educación debe tener como punto de partida la comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva de la complejidad según la cual, cualquier intervención pedagógica que ignore el contexto educativo y la multiplicidad de factores propias de la vida escolar, hace que los esfuerzos de los maestros disminuyan su capacidad transformadora (Guerrero, 2005).

De manera importante, áreas del conocimiento como la biología, la neurofisiología, psicología o la física también contribuyen a la comprensión sobre el proceso de desarrollo del pensamiento. La teoría cuántica aporta referentes conceptuales sobre los pensamientos, palabras, intenciones, emociones y sentimientos como corrientes de energía de diferentes frecuencias vibratorias que configuran un espacio energético y vibracional (Torre y Moraes, 2002). Es de resaltar la teoría de Bohm (2002) sobre el pensamiento como un proceso de movimiento real y continuo, lo cual conlleva a afirmar que el acto creativo también es energía en movimiento. En esta línea se ubica Csikszentmihalyi (2007) al afirmar que la energía psíquica es necesaria para producir estados de flujo que favorezcan el surgimiento de la creatividad, y que la vida significa experimentar a través del hacer, del sentir y del pensar.

Este bagaje conceptual incluye la neurobiología de la emoción y los sentimientos para cualquier teoría que quiera dar cuenta de lo humano, de donde se puede inferir que un ámbito como la pedagogía, difícilmente podría prescindir de considerar los sentimientos de dolor o placer como parte de la estructura del niño, pues ellos son “los cimientos de la mente” (Damasio, 2009, p. 9). Si se consideran las emociones como fuente del pensamiento, por ende, la afectación en el fluir de las emociones puede generar bloqueos en el proceso de pensar (Maturana y Verden, 2003). Enfoque que resulta contradictorio en sus fundamentos al enfoque del pensamiento como un evento que se genera exclusivamente en la dimensión racional. El cuerpo y el cerebro integran un solo organismo e interactúan completa y mutuamente a través de rutas químicas y neurales. De allí que sería erróneo considerar la mente como un fenómeno que no es físico y que puede apartarse del cuerpo donde tiene origen (Damasio, 2010).

Desde esta perspectiva, la conciencia se construye en el cerebro a partir de imágenes sensoriales, visuales y olfativas que se transforman en mapas de rutas neuronales. Se vislumbran implicaciones para la pedagogía, pues la danza o la música van creando en el cerebro de los artistas un trazado que les permite acceder al conocimiento de un modo diferente al racional. Se ratifica la importancia del cuerpo en la relación del ser humano con su realidad. La noción de que el ser humano actúa como un todo, que pensamiento y sentimiento se encuentran en holomovimiento, sin que uno prevalezca sobre el otro, es retomada pedagógicamente por Torre y Moraes (2002), para mostrar que en la generación de procesos de conciencia en los escolares se requieren el cuerpo y el movimiento. De allí que afirma que esa integración entre emoción y pensamiento es la base del “sentipensar” (Torre, 2006b).

Si el pensamiento no acontece en un orden exclusivamente cognitivo, a espaldas de la experiencia corporal, cabe considerar que el énfasis en lo racional consciente ha conducido a relegar las emociones y sentimientos a un ámbito de lo irracional, de menor valor (Maturana y Verden, 2003). La escuela no escapa a esta negación de lo emotivo y

sensible, puede verse cómo en la dinámica escolar se identifican actividades de aprendizaje rutinarias, adversas a las expectativas de conocimiento de los jóvenes. A pesar de que la educación física y las artes son asignaturas favoritas, su presencia en el currículo es secundaria, y cada vez son más escasas las formas de aprender donde el cuerpo tiene protagonismo. La prevención contra el coronavirus también ha restringido a su mayor expresión las actividades de tipo relacional.

La necesidad de recrear las prácticas escolares después de vivenciar la pandemia se ha fortalecido, y son visibles los esfuerzos de algunas comunidades educativas para superar la resistencia ante nuevas apuestas pedagógicas. La investigación en educación ha evidenciado que el advenimiento de propuestas de transformación estructural deviene en resistencias de difícil resolución entre los docentes (Guerrero, 2005). Sin embargo, cada vez más voces en el mundo académico claman por replantear los fines y los medios en la escuela. Desde esta recuperación del valor de la corporeidad, del cuerpo como mediador en la búsqueda de sí mismos, una escuela para el pensamiento crítico y la creatividad puede emerger si se involucran la sensibilidad, la emocionalidad, la energía vital de los estudiantes y los maestros, con el cuerpo como epicentro y la cabeza en un plano secundario, en busca de descubrir quiénes somos (Restrepo, 2019). Como el cuerpo y la razón no se conciben escindidos, la vivencia de la corporeidad debería conducir al pensamiento. La escuela creativa permitiría orientar a cada individuo para conocerse a sí mismo, para que sea capaz de evolucionar desde su condición de receptor pasivo, a la sabiduría (Pérez, 2012).

Una vez establecido que el pensar crítico y creativo no consiste en argumentar de manera diestra mientras el mundo relacional se relega a un segundo plano, se concluye que la intervención sobre el currículo implica articular el enfoque, la metodología, los recursos y el talento humano, y es aquí donde la educación artística resulta más relevante.

El arte favorece que el estudiante pueda asumir el riesgo de intentar, experimentar, equivocarse, ir más allá de los esquemas conocidos, insertar nuevos elementos en una rutina, para que pueda emerger la novedad. Esto es posible por la vía de vincular las

emociones al ejercicio de aplicación de los criterios. La educación por el arte ofrece las oportunidades para interactuar, construir en colectivo, investigar con el lenguaje de la imagen y el sonido, y poner la experiencia propia al servicio de generar significados.

Cajiao (2009) sugiere que en lugar de educación artística debería mejor denominarse educación estética para aludir a una forma de vivir la vida, de disfrutar con la contemplación del cosmos, y emocionarse con la expresión del afecto humano. Considera que la educación en artes le resta espacio a la sociedad de consumo, a la invasión comunicativa que sufren los estudiantes, y los prepara para afrontar esos elementos que el mundo le ofrece. Hay aquí una concepción intrínseca de desarrollo de la racionalidad del sujeto, que emerge desde su dimensión subjetiva.

Ahora bien, ¿de qué manera una pedagogía basada en las artes puede transformar la escuela? Son diversas las experiencias innovadoras en pedagogía, pero es poco frecuente encontrar proyectos basados en la educación artística. Para desarrollar esta cuestión, es interesante retomar el proyecto pedagógico para la formación de bachilleres en artes de la Institución Educativa Ceinar, en Neiva, Huila. La cual fue recogida y analizada en el trabajo doctoral denominado: *Estrategias pedagógicas para el pensamiento crítico y creativo a través del arte (Borrero, 2019)*.

Con una intensidad horaria significativa en los niveles de secundaria y media del Ceinar, las artes protagonizan la vida cotidiana escolar y los proyectos transversales articulan la educación artística y las ciencias. Entre sus fundamentos se encuentra la formación por competencias para la educación artística (Ministerio de Educación Nacional, 2010), pero implícitamente se pueden leer saberes y prácticas propios de una cultura que ha transitado, experimentado, y construido un conocimiento propio. La experiencia particular de la institución, a pesar de ser irrepetible, permite abstraer referentes de interés para otros centros educativos sobre los cuales podrían pensar en un desplazamiento hacia la integración del arte en su proyecto educativo. La investigación colaborativa realizada con

los docentes del Ceinar como parte de una tesis doctoral, permitió la reflexión a partir de temas centrales que aquí se han venido sugiriendo: el cuerpo, el movimiento, la sensibilidad, el diálogo, la relación del arte con la tecnología, entre otros (Borrero, 2019).

En la práctica de la educación artística se pueden encontrar estrategias de *creación*, de *apreciación* y de *comprensión sociocultural* a través del arte, que hacen posible el desarrollo de procesos cognitivos (Merchán, Carrillo y Castaño, 2008). Se entiende que las estrategias son procedimientos adaptativos que permiten organizar secuenciadamente la acción para el logro de las metas previstas; se encaminan a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora sociocognitiva (Torre, 2000b). La reflexión con el grupo colaborativo durante la investigación se centró en las estrategias de carácter contextual o de implementación abierta, y su aporte para el pensamiento.

La *creación o producción* hace referencia a la utilización de ejercicios artísticos de creación individual o grupal de obra o productos visuales, sonoros, escénicos, literarios, de interpretación musical, poética, teatral u otros, que son construcción propia del estudiante, no una reproducción o imitación de un producto anterior. Las estrategias de *apreciación*, entendidas como aquellas donde está implicada una aproximación responsiva del estudiante, que asume la forma de interpretación, enjuiciamiento, análisis o valoración del arte y las obras de arte. Por último, se encuentran aquellas donde aquel se aproxima al arte desde un marco interpretativo dado por el contexto sociocultural, político, histórico donde toma sentido el quehacer artístico, con la expectativa de poder establecer relaciones o conexiones entre campos del conocimiento, y entre estos y eventos de su vida, también denominadas estrategias de *comprensión socio-cultural* (Borrero, 2019).

Es así como en las prácticas de aula y taller, los eventos académicos, culturales, lúdicos, se identificaron acciones de los docentes para hacer posible la imaginación, la originalidad, la expresión corporal, la expresión oral, la interactividad, la fluidez, la significatividad, la experimentación, el disfrute, el humor, la valoración, la integración, la

sensibilidad, la relación con el entorno, la reflexión, la significación, la transferencia crítica y la interpretación. Los hallazgos de la investigación dan lugar a esclarecer los aportes de la educación artística, para el desarrollo del pensamiento. Para entender sus implicaciones para la escuela, se propone enseguida un juego de polaridades que reflejan las posibilidades que ofrece el arte, si bien la práctica pedagógica tiene matices el presente ejercicio permite comprender movimientos que se dan en el proceso formativo, y adoptar las decisiones pedagógicas consecuentes en el currículo.

Realidad vs. Imaginación

Los maestros del Ceinar reconocen que para el estudiante es difícil despegarse del aquí y el ahora, no están acostumbrados a fantasear, en palabras de un maestro de teatro: *“los estudiantes no han descubierto aún la belleza de crear, imaginar, soñar”*. Se encuentran también ataduras por miedo a intentar otros caminos, para que pierdan el susto a hacerlo de otro modo. Torre (2006a) sugiere para este fin la experimentación, la manipulación, la relajación o la utilización de analogías; las prácticas subliminales y los juegos oníricos, donde se induce a los alumnos a un estado de semi vigilia para generar imágenes de orden sensorial. Se utiliza en educación artística, tomar riesgos al palpar, tocar, explorar, jugar, experimentar con los materiales y los elementos, pues le ayuda al niño y el joven a perder el miedo, le motiva a innovar. El arte muestra la realidad de los niños, visibiliza sus situaciones y los problemas que atraviesan, por esto los temas para las producciones sea una obra instrumental inédita, una pintura o una coreografía siempre remitirán a su intimidad y relaciones con otros. En este sentido, la imaginación se convierte en *“la fábrica que absorbe y mezcla sueños, fantasías, realidad, deseos, temores, expectativas, problemas [...] para generar propuestas nuevas”* (Torre, 2006a, p.92).

En el mismo sentido, la educación artística debería hacerse extensiva a las familias, para que logren diferenciar los diversos talentos de sus hijos, se comprometan a apoyarlos en sus intentos y reducir la censura a ideas que les parecen absurdas o ilógicas. Sin un

entorno que apoye la fantasía y la imaginación, será difícil despegar hacia el terreno de lo posible. El poder del arte requiere también su comprensión por parte de las familias.

Letargo vs. Movimiento

El movimiento permanente y la interacción entre los estudiantes son bien vistas por los maestros, en contravía de la quietud y sobriedad que caracterizan al aula tradicional. El arte requiere movimiento, iniciativa, poner en acción la energía, dar libertad al niño para crear montajes, combinaciones, usar efectos sonoros, mecánicos, auditivos, o híbridos con multimedia. Se privilegia la integración de los formatos en el momento de la creación: lo literario, lo sonoro, plástico, visual, corporal, se pueden integrar para crear productos híbridos. Es común el reciclaje de elementos aparentemente inútiles como tapas, pitillos de malteadas, trozos de costal, pepas, etc., para transformar los escenarios. La combinación de formatos es frecuente, por lo que puede verse estudiantes de la modalidad de música prestando asistencia en alguna presentación de artes plásticas, o de danzas colaborando con cualquier evento del área académica en el Día del Idioma o izadas de bandera. Se resalta la importancia de la interacción en todo el proceso de creación de productos artísticos. La fuerza de la educación artística y la diferencia observada con otras áreas reside en su poder para encauzar la interacción entre los estudiantes en el proceso creativo, pues es tal interrelación de los elementos de un sistema vivo, lo que le permite ser transformador (Torre, 2006a). El investigador resalta la presencia de grupos heterogéneos, y cómo las ideas compartidas generan ambientes creativos más potentes.

La energía que fluye en virtud del arte permitió a los docentes hacer propuestas de mejoramiento curricular, como la creación de una nueva asignatura que representaba un desafío: Creatividad. Como se citó en (Borrero, 2019), para el maestro en artes escénicas concretar esta apuesta en el aula implicaba un trabajo de planeación intenso: *“Arrancamos porque ya veníamos trabajando de alguna manera la creatividad. Cuando arrancamos decimos: ¡mierda! Lo que he trabajado y con lo que he jugado toda la vida, no sé qué hacer”*.

La han practicado durante su ejercicio como educadores artísticos, pero se enfrentan a las condiciones reales propias de la planeación pedagógica. Al respecto, afirma un maestro de música: *“aparecen mil paredes: el currículo”*. De manera frecuente se observa que su tendencia a la acción choca con el proceso lento de concretar y operacionalizar las metas a nivel curricular.

La elaboración de escenografías, coreografías y montajes, la utilización de música, canciones, relatos, poesías, imágenes, películas, historias de vida, expresión corporal, estímulos táctiles y multisensoriales, entre otros, promueven el sentipensar. Las actividades dramáticas también contribuyen a estimular la fluidez, la implicación personal y el lenguaje metafórico (Motos, 2006), lo que confirma que las habilidades dramáticas participan en el desarrollo de las habilidades creativas. El solo hecho de ser espectadores aporta a su formación, apreciar el trabajo de sus compañeros puede contribuir para crear conciencia social, pero es el maestro quien debe proponerlo y orientarlo de manera sistemática. Si bien muchos estudiantes en formación para ser bachilleres en artes no escogen continuar su vida profesional en el arte, el propósito es desarrollar sus talentos. Por fortuna, su experiencia los forma como público experimentado, experto, sensible a la oferta cultural y crítico, como se requiere en la gestión cultural (Merchán, 2008).

Sensibilidad vs. Reflexión

En esta día se integran las percepciones y acciones de los maestros sobre la influencia de las emociones en el proceso de composición musical, pintura o creación literaria. También se puede evidenciar su propia implicación en la medida que ellos también se consideran artistas y se comprometen emocionalmente en los procesos institucionales, a veces en contravía de su bienestar personal. Concluye un experto visitante durante la investigación: *“en los profesores de acá hay un componente emocional grandísimo que no lo tienen todos los colegios. Entonces el CEINAR parte de una estrategia única diría yo que en Neiva y quizás a nivel nacional”*. (González, C.A., 2018). El elemento emotivo y sensible

intrínseco al ejercicio artístico es necesario, pues es la fuente de donde emanan los proyectos de los artistas y la energía para llevarlos a cabo. Es así como en el artista la creación no tiene un origen puramente intelectual o cognitivo, ratificando que la emoción y el pensamiento se entrelazan para producir nuevas ideas y objetos (Torre y Moraes, 2002), mediante la utilización de imágenes, música, poesía y ejercicios respiratorios se enfocan a facilitar la armonía, la relajación, o la fluidez.

Surge durante la investigación una estrategia de “*encantamiento*”, acuñada por un docente de matemáticas para describir el enganche que el maestro debe hacer al joven para motivarlo hacia su disciplina. En el aula se conjugan situaciones personales y familiares diversas, en ocasiones dramáticas o cómicas que, en lugar de considerarse obstáculos para el proceso, se vinculan a la producción artística. Es preciso que recuperen el sentir pues las emociones son el sustento para la creación. A partir de aquí se reflexiona, se propone, se sugiere. Sin sentir agrado por la propuesta el estudiante no se comprometerá totalmente. El placer es un componente central en cualquier proceso pedagógico, pues permite a quien aprende transformar su mirada al facilitar la reflexión sobre los propios imaginarios y recrearlos (Acaso, 2016).

Como lo manifiesta (Eisner, 2002), si bien la pintura permite la descarga de sentimientos, esta descarga debe acompañarse de reflexión, imaginación y control, de lo contrario no habrá un crecimiento estético de la persona ni emergerá una obra que sea estéticamente satisfactoria. El desarrollo de la dimensión sensible conduce al pensamiento creativo: en un ciclo donde la mirada atenta y enfocada (Cuenca, 2003), despierta la sensibilidad y la interrogación (Torre, 2006b), activando así la capacidad de observación y el interés del alumno. Sin lo cual difícilmente podría iniciarse una acción creativa.

Lo reafirman varios maestros, el “hacer” es una prioridad para el estudiante y el docente en artes, aunque siempre se le pide que piense por qué hace las cosas, se enfatiza en que resuelva y tome decisión sobre su obra o montaje. Desde el inicio de las secuencias

didácticas uno de los procesos permanentes que se realizan en el quehacer formativo del teatro es la reflexión, como bien lo afirma un maestro de la institución: *“hasta los estudiantes cansones se cuestionan”*. Se conversa desde espacios de confianza en lo que sucede cada día en los ejercicios, ya sean dirigidos a montaje, o sencillamente como parte del “entrenamiento” (Merchán, 2008).

Sobriedad Vs. Humor

El humor resulta ser un componente básico en las actividades artísticas, se observa en los maestros de artes su versatilidad para encontrar el lado cómico o divertido en cualquier situación. Los juegos de palabras son frecuentes en las reuniones, la burla elegante, la risa o el uso del chiste durante los momentos más tensos de la vida en comunidad, así verbalizan impresiones, ideas o sentimientos, por eso en cada expresión jocosa se requiere una segunda interpretación sobre esos símbolos que ponen en juego para descubrir la paradoja, la hipérbole o la ironía que son productos sofisticados del pensamiento. Los estudiantes lo saben y manifiestan que, a diferencia de las clases de artes, en otras, falta la risa. El efecto es doble, pues si bien libera, relaja, y permite desahogarse, también en el toque humorístico que revelan los productos puede encontrarse el enfoque crítico y trascendental sobre problemas sociales o situaciones de interés. Educarse en esa capacidad de disfrute representa una ganancia para los estudiantes ya que desarrollan la habilidad para producir respuestas rápidas y utilizar metáforas para sus mensajes. En relación con el humor, Rodríguez y León (2011) retoman el concepto de cultura matrística de Maturana, pues aquel favorece el reconocimiento del otro como igual, sin dominación, ni jerarquización, además estimula la búsqueda de lo positivo en medio de situaciones difíciles. Se trata de humor, diferenciable de la burla con propósitos de bullying, el cual les enseña a forjar el carácter para afrontar el público.

Repetición vs. Originalidad

La originalidad como un rasgo por excelencia en el proceso creativo, consiste en producir elementos nuevos, propios, resulta ser de difícil consecución, atribuible en parte a la tendencia de los estudiantes a confiar menos en sus propias ideas que en las de otros. Un maestro de la modalidad de danzas manifiesta su frustración al encontrar escasa novedad y frecuente reiteración en los temas, no encuentra creatividad porque los estudiantes están “enmarcados”, en que “*no se les ve pasión sino repetir*”. Sin embargo, no se percibe como tal la intención de plagio, y se asocia la tendencia a la copia con la pereza de pensar. Por ello, sugieren que la dimensión emocional requiere ser trabajada a través del fortalecimiento de la autoestima, de la autoconfianza y la seguridad del estudiante. Torre (2000a) considera que deben priorizarse los entornos y materiales que brinden seguridad, confianza en el estudiante, reconocimiento de sus logros y que favorezcan su autoimagen positiva. Pero, igualmente, se trata de conducir a los niños a desaprender actitudes adquiridas que propician la formación de candados psicológicos y mentales desde la infancia (Betancourth y González, 2010), tarea que asume la institución a través de la educación artística, a través de un entorno enriquecido con procesos, productos y escenarios significativos de formación.

Un hábito en tal sentido se relaciona con la práctica de exponer al estudiante a dar y recibir crítica, y hacer autocrítica para aprender a superar la inseguridad y fortalecer las estrategias creativas. En los montajes teatrales, se utiliza la estrategia llamada: estudio de mesa, que consiste en mirar la obra, definir el montaje a realizar, leer, buscar los espacios, indagar dónde se está dando esa obra, identificar el contexto histórico, social y económico de la obra y cómo pueden contextualizarla. En cada ensayo se sigue dialogando entre espectadores y actores para perfeccionarlo. En otros ejercicios se exploran las reacciones de los espectadores, para indagar en ellos si los ejercicios escénicos se consideran como sorprendentes, innovadores, únicos, experimentales, inusuales o guiones originales, como lo enuncia Motos (2006). Se estimula la libertad en la producción de las obras, permitiendo

la libre expresión en la construcción de guiones, libretos, coreografías, pinturas y piezas musicales. Copiar y pegar son desestimados como medios al elaborar un producto artístico, tal como lo expresa un docente de teatro de la institución: *“voy a hacer un montaje, pongo a crear a los muchachos, entonces los pongo a hacer una copia, entonces dónde está la creatividad? qué es eso hermano, eso es una copia, corte baje y pegue”*.

A medida que avanzan en su ciclo académico, los niños manifiestan menos interés por el trabajo intelectual en el aula. Ocurre en una sesión de creatividad en la que tienen que hacer adivinanzas con rima, se observan preocupados y le dicen a la maestra que eso los hace pensar mucho, que no sea mala, que les valga lo que han hecho, tratan de persuadirla haciendo gestos de tristeza. La maestra reitera que no tienen que recordar o repetir una adivinanza que ya hayan leído, se la tienen que inventar y lo más importante es que sea original. No se puede crear e inventar algo novedoso si no se conoce primero lo que existe, es una convicción presente en algunos maestros al orientar sus talleres. Por eso la repetición y la novedad son parte de un ciclo, es importante aprender a observar lo existente, para luego innovar. El internet se visualiza como un factor que dificulta el surgimiento de productos originales, es una de las razones por las cuales los docentes más antiguos rehúyen a incorporar las TIC al trabajo de creación.

Aislamiento vs. Colaboración

Esta polaridad se visualiza en las estrategias pedagógicas que propician la interacción, la valoración y la coevaluación en el proceso artístico. A diferencia de las metodologías de evaluación tradicionales, donde se establece una jerarquía -entre quien evalúa y quien es evaluado-, donde los criterios son inamovibles, se observa en la educación artística una metodología unificada en la cual se recogen conceptos de compañeros de grados inferiores, de pares en el proceso formativo, del maestro y, finalmente, la valoración que el evaluado hace sobre su propio trabajo. En la construcción de una composición, la elaboración de una obra inédita o la interpretación se cuenta con el apoyo de otros

estudiantes que han ensayado con él sus obras además de las propias, avanzando así en un mayor dominio de los instrumentos. La valoración se hace con una intencionalidad constructiva, por ello la apreciación está regida por el respeto al trabajo de cada persona. La evaluación en este contexto se puede identificar con los principios: formativa, holística, transparente, flexible, plural y relevante. Además de respeto y honestidad se requiere también que quienes tienen mayores conocimientos técnicos apoyen a quienes conocen menos. Se puede apreciar en una estrategia de la maestra de música en primaria, llamada “de pequeños y grandes maestros”, donde un niño que ya ha alcanzado la comprensión de un tema se encarga de enseñar a otro.

En la presentación del proyecto de grado de los bachilleres de teatro o danzas, previa puesta en escena, los estudiantes de décimo ayudan a los graduandos a armar escenarios, estudiantes de otros cursos y modalidades sirven como teloneros, el montaje requiere de muchos esfuerzos integrados que difícilmente podrían verse en una evaluación de un área académica donde el estudiante compite consigo mismo, contra el docente y contra el saber instituido. En la etapa final del proceso formativo, los futuros graduandos de todas las modalidades artísticas presentan sus proyectos de grado como requisito a la calificación de los jurados, llamados “curadores”.

El trabajo en equipo es fundamental en la educación por el arte, no se enfatiza la competencia para ser el mejor, sino la colaboración para lograr un resultado satisfactorio; se aprende a compartir el material, a ser coequipero, a aceptar al otro. En concreto sobre el taller de teatro, el trabajo de creación colectiva permite que pasen de la apatía inicial a ser muy tranquilos frente al público y aprendan a criticar sin destruir y sin sentirse lastimados por un concepto desfavorable. La pena, la timidez y el temor al ridículo disminuyen con la exploración corporal en la danza y el teatro.

Con relación a la articulación de las TIC al trabajo artístico, fueron escasos los productos efectivamente desarrollados durante el periodo de trabajo de campo. Los

docentes consideraban que cualquier incorporación de la tecnología debía hacerse con un sentido, frente al dominio fuerte que los dispositivos logran sobre los estudiantes y que se vuelve contraproducente para la originalidad, la imaginación o la capacidad crítica. Meses más tarde, concluido ya el proceso investigativo, el advenimiento de la pandemia impuso la necesidad de la educación a través de las TIC para poder dar continuidad al proceso académico en el mundo. He aquí que retoma su importancia el enfoque de la institución hacia la creación colectiva, solidaria, en red desde el hogar de cada educador y estudiante, que ha sido propicio para viabilizar la integración entre maestros, áreas del conocimiento y niveles educativos. Se ha visualizado la flexibilidad de las diferentes disciplinas para evolucionar hacia un modelo transdisciplinar, el cual ha trascendido hacia proyectos de aula, con el propósito de superar el asignaturismo y la fragmentación del currículo. La actitud de una mayoría de docentes es consistente con prácticas colaborativas visibles en el escenario institucional, sembrado durante el periodo de investigación y de formación de docentes en proyectos de aula, mostrando el impacto de la metodología de investigación acción colaborativa.

Digitalización vs. Humanización

Esta polaridad se hizo visible en los discursos de los maestros durante la investigación, donde parecían contraponerse la formación del verdadero artista y el arte espectáculo. La expresión: *“La carreta no es de espectáculo, es de formación”*, lema de un docente de teatro, resulta diluida durante la educación en casa durante la pandemia pues no se cuenta ya con la proximidad maestro-aprendiz, la conexión sentimental, la relación humana para hacer modelamiento persona a persona. Ahora, el recurso formativo se encuentra en el universo digital, no solamente en el ejercicio del estudiante con el andamiaje del docente. Ya no tiene espacio la crítica de algunos maestros tradicionales a quienes utilizaban de más el multimedia en los montajes. Desaparece la tensión entre estilos formativos que llevaba a un docente a cuestionar: *“muy buena la imagen atrás, muy buena la música, el espectáculo, pero ¿dónde está el ser humano?”* Si bien no se trata de

invitar a los estudiantes a utilizar las TIC de cualquier manera, se recupera el valor atribuido por algunos docentes al uso de las imágenes. Entendida como un medio para llevar a la interpretación de la imagen, plataformas como YouTube se han puesto al servicio de la apropiación del conocimiento. Se materializó la imagen que algún docente de primaria sugirió durante la investigación: *“Nuestros niños podrían ser un youtuber explicando los ejercicios que el maestro les ha dejado”*. Ahora internet es un recurso válido, a pesar de que se ha actualizado el cuestionamiento a los tiempos de dedicación de los estudiantes a lo académico y al ocio en la digitalidad, pero se reconoce que se trata de orientarlos mejor y de manera más continuada. Ya no resulta chocante que las Tablet o los celulares sean atractivos para el estudiante, como lo afirmó una maestra con desilusión: *“¿cómo le gana un libro lindo, hermoso, a una tablet?, cuando reconocía su dificultad para competir contra las preferencias de los estudiantes por la tecnología.*

En la realidad pre pandemia, donde el maestro sabía que no podía continuar negándose a la tecnología porque ya habitaban en la sociedad digital, se quejaban al encontrar a los estudiantes relajados en los pasillos próximos a las zonas de internet durante los recesos, jugando con el celular: *“el problema de los muchachos que solamente quieren estar ahí jugando o matando, todos esos juegos que hay, pero meterse a descubrir otras cosas no les interesa”*. La angustia no es menor, porque se presentan dificultades de adhesión al proceso académico, por razones que varían desde la carencia de dispositivos y conectividad, hasta situaciones psicosociales que no favorecen la persistencia del estudiante en el proceso.

Con el confinamiento obligado los niños y jóvenes agotaron su capacidad de resistir a un modelo pedagógico carente de contacto físico y relaciones interpersonales. Estuvieron expuestos a la deprivación afectiva, al distanciamiento físico y las relaciones pedagógicas mediadas por las TIC. Lo manifestó en su momento Maturana: *“Pienso que si queremos comprender cómo ha ocurrido un cambio de cultura histórico, tenemos que imaginar las condiciones del vivir que hicieron posible el cambio en el emocionar bajo el cual tuvo lugar tal cambio”* (Maturana y Verden, 2003, p. 39). Ahora se fortalece en su potencial para

recuperar el afecto y la solidaridad ese diseño pedagógico configurado a lo largo de tres décadas donde quienes enseñan y quienes aprenden valoran las emociones porque son el insumo en el proceso de aprendizaje. Esa misma emotividad ha permitido a los docentes trabajar para llegar a los hogares de sus estudiantes desde la virtualidad, para hacer emerger en ellos la creatividad. Son numerosos los productos artísticos obtenidos en la pandemia, producto de sus angustias también, de los conflictos familiares, de las necesidades sentidas en los hogares. La confianza entre compañeros y la cooperación de los profesores convierten los ambientes de aprendizaje en lugares de crecimiento, aptos para generar conciencia social (Merchán, 2008).

Concentración vs. Distribución del conocimiento

El modelo pedagógico emergido en la institución antes del confinamiento presenta rasgos de una pedagogía consistente con la forma del rizoma (Borrero, 2019). Esta forma de hacer visible la distribución de los elementos de la institución educativa artística tiene sentido en la medida que no se perciben relaciones jerárquicas dominantes entre maestros y aprendices, el conocimiento se halla disperso, distribuido entre todos los miembros de la organización: un estudiante puede saber más que un maestro, o su saber es irremplazable porque es un conocimiento deviene de su propio ser, por eso no es posible rebatir. “Sugerir una pedagogía rizomática es inventar una práctica donde cada quien se haga cargo del ser que es, es inventar otra práctica del ser pedagogo como territorio de pensamiento” (Molina, 2012, p. 216).

De igual modo, en la práctica el aprendizaje no parecía estar dirigido, programado o cerrado, había apertura a la crítica y capacidad para desviar el rumbo si el producto lo ameritaba (Maioz, 2015). En su momento, la investigadora en sus hallazgos resaltaba esta estructura organizativa por demás escasa en los sistemas escolares y los currículos, pero claramente visible en el funcionamiento de un sector de la institución: los talleres de educación artística. En las clases de educación artística se revierten los roles tradicionales

del maestro y el estudiante, pues también el alumno puede reírse de su maestro, decirle sus fallos y controvertir. A diferencia del modelo pedagógico tradicional donde “el aprendizaje es un acto de autoridad y disciplina” (Rodríguez & León, 2011, p. 145), este modelo alternativo se plantea como desafío al desarrollo del potencial humano: lo cual se opone a una jerarquía de tipo vertical donde el maestro es el eje del proceso educativo.

Como limitación se encontró que esta horizontalidad era notoria en la enseñanza de las artes, pero las ciencias mantenían su estructura rígida, con el conocimiento centrado en el maestro, impermeable a metodologías de evaluación más flexibles e interactivas, en la lógica de un modelo lineal y estandarizador, propio del sistema educativo tradicional.

El trabajo en red puede equiparse con una red neural cuyos nodos son las personas (Ridley, 2012). No por el hecho de estar conectado tecnológicamente podría hablarse de la existencia de una red, pues esto lo determinan las formas de trabajo que empoderen a sus diferentes integrantes hacia la producción de innovaciones en un nuevo espacio de conocimiento: la virtualidad. Se ha materializado a través de las plataformas y los recursos digitales el pensar juntos, entendido como “concentrar nuestras fuerzas intelectuales y espirituales, multiplicar nuestras imaginaciones y nuestras experiencias, negociar en tiempo real y a todas las escalas las soluciones prácticas a los problemas complejos que debemos afrontar” (Lévy, 2004, p. 11). Del mismo modo que durante la presencialidad en la institución, la metodología de proyectos puesta en acción ha permitido que docentes y estudiantes pongan su saber en acción, asuman roles, participen, disientan y aporten en condiciones de horizontalidad. El conocimiento más avanzado que tienen unos y otros se ve potencializado en los proyectos de los diferentes equipos de trabajo. Ha perdido vigencia la sentencia de una maestra de música evocando cuando se inició el trabajo de campo: *“los estudiantes son del siglo XXI pero los maestros no evolucionamos más allá del XX”*.

Objetividad vs. Subjetividad

Los elementos que se han venido presentando confluyen en un lineamiento más amplio, según el cual el propósito formativo en la educación artística consistente en la mera expresión libre debería evolucionar hacia la educación en criterios para aprender a mirar, a observar, a analizar los mundos visuales que los rodean: “Aprender a quitarnos la venda y dejar de estar ciegos, quizás sea la meta más importante de un profesional de la educación artística del siglo XXI” (Acaso, 2014, p. 117). Se busca la autonomía mediante la orientación hacia la formación de criterios propios emergidos de una construcción personal, que fortalezcan la identidad de los chicos y los estimulen a producir saberes a partir de la integración entre la experiencia personal y su talento artístico. Observar también hacia dentro de sí mismos para que los estudiantes “se descubran, que descubran lo que tienen porque desde ahí pueden crear, aflorar” (Docente de artes plásticas, Ceinar, 2018).

Antes de la pandemia el horizonte estaba puesto en la búsqueda de la libertad, entendida como una actitud personal, consciente y creadora (Cuenca, 2003), como se expresa en el lema institucional “**Con el arte hacia la libertad**” (Institución Educativa Ceinar, 2019). La perspectiva del crecimiento personal que caracteriza el propósito educativo: “no podemos dejar de conectar la creatividad con el crecimiento interior, dissociar el crear del crearse” (Cabrera, 2014, p. 11) requiere la liberación de esquemas preestablecidos a partir de una reflexión permanente sobre las actividades. Es deseable la liberación de estereotipos y clichés que impone la sociedad de consumo, para alcanzar una emancipación, no solamente del individuo sino de la cultura.

Referencias bibliográficas.

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. (3ª ed.). Catarata.
- Acaso, M. (2016). *La educación artística como herramienta para desarticular la promesa del paraíso, o ¿es posible hoy un modelo educativo sin la presencia de las artes?* <https://cutt.ly/9bcQcSI>
- Alfonso, M., Bos, M. S., Duarte, J., y Rondón, C. (2012). Panorama general de la educación en América Latina y el Caribe. En M. Cabrol y M. Székely (Eds.), *Educación para la transformación* (pp. 1-49). Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43 (3), 25-38. <https://doi.org/f9xs>
- Betancourth, J., y González, C. (2010). La Educación Creativa. Elementos didácticos para dimensionar y fortalecerla creatividad en el aula. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Memorias Simposio Inclusión y talento en el aula* (pp. 45-63). Ediciones Buinaima. <https://cutt.ly/UbcQ0YA>
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad* (L. Nichol, trad.). Kairós.
- Bono, E. de (2004). *El pensamiento creativo*. Paidós.
- Borrero, M. (2019). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del arte* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. Repositorio institucional UNISALLE. <https://cutt.ly/SbcnqN1>
- Burgos-Videla, C. (2015). Nuevas propuestas para una educación de calidad en Chile, el programa Acciona y sus alcances. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 257-283. <https://doi.org/f9xt>
- Cabrera, J. (2011). *Creatividad, Conciencia y Complejidad: Una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Cabrera, J. (2014). Creatividad y educación. Implicaciones educativas desde una creatividad con conciencia compleja-evolutiva. *Educadores. Espacio de ideas y proyectos educativos. Revista Escuelas Católicas*, (249), 9-22.

- Cajiao, F. (2009). La educación artística. (*pensamiento*), (*palabra*)...Y oBra, (1), 78-82. <https://cutt.ly/tbcn7DD>
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir* (T. A. Colodrón, Ed.) (5ª ed.). Kairós, S.A.
- Cuenca, A. (2003). El ejercicio de la mirada como respuesta creativa a la realidad. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 167-175.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos* (6ª impr). Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre* (C. Mundi, Ed.). Imago Mundi.
- De Sánchez, M. (1996). *El pensamiento lógico-crítico: Bases conceptuales y metodológicas*. IACAT.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. (Yale University Press, Ed.). Yale University Press.
- Elder, L., y Paul, R. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report: Critical Thinking*. California Academic Press. Millbrae, CA. <https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>.
- Forés, A., Sánchez, J.A., y Sancho, J. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214. <https://cutt.ly/1bcfqvY>
- Gardner, H. (2016). El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal. *Uaricha*, 13 (30), 26-52. <https://cutt.ly/XbcxFqs>
- González, A. (2019). Calmar la educación. En P. Mato (Ed.), *Calmar la educación* (págs. 4-11). Asociación Educación Abierta.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhé*, 14 (1), 31-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>
- Institución Educativa Ceinar (2019). Proyecto Educativo Institucional PEI. Archivo institucional.
- James, C., y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, 46. <https://cutt.ly/kbckZYs>

- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. (C. N. de I. de C. M. (INFOMED), Ed.). Organización Panamericana de la Salud.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª ed.). Ediciones Torre.
- Maioz, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Digital Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3279>
- Martín, J. L. (2011). Economías de la subjetividad. En R. Marín-Viadel (Ed.), *Infancia, mercado y educación artística* (pp. 11-24). Aljibe.
- Maturana, H., y Verden, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano* (J. Editores, Ed.) (6ª ed.). JCSAEZ Editores.
- Menchén, F. (2015). *Escuelas creativas*. Ediciones Díaz de Santos.
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas. *Revista Folios*, 28, 93-107. <https://cutt.ly/QbcQoxC>
- Merchán, C., Carrillo, M., y Castaño, E. (2008). Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística: escénica, musical y visual. (*pensamiento*), (*palabra*)...*Y oBra*, 1(1), 138-141. <https://cutt.ly/kbcnF5S>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. (Ministerio de Educación Nacional, Ed.) (1ª ed.). Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media.
- Molina, C. A. (2012). Otra pedagogía rizomática como desplazamiento de pensamiento. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 213-233.
- Motos, T. (2006). Habilidades escénicas y de expresión. En S. Torre y V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad* Vol.2 (pp. 292-297). Aljibe.
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Project Zero. (2006). *Artful Thinking. Stronger thinking and learning through the power of art*. Harvard Graduate School of Education. Cambridge, MA.
- Pulido-Cortés, O. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10 (23), 9-17. <https://doi.org/f9xr>

- Restrepo, A. (2019, marzo 13). Fracaso, educación y cuerpo. *El Espectador*.
<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/fracaso-educacion-y-cuerpo/>
- Ridley, M. (2012). *La inteligencia colectiva*. En: Este libro le hará más inteligente. John Brockman (ed). Paidós. 978-84-493-2800-8 (epub)
- Rivero, M., y González-Reiche, L. (2009). PEPV Programa Educativo de Pensamiento Visual. Guatemala.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2 (4), 179-200.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1121
- Sancho, J., y Brain, B. (2013). Cuando la sociedad digital solo es un eco: el caso de la formación inicial de los maestros de primaria. *Digital Education Review*, (24), 69-82.
<https://cutt.ly/cbcdGAm>
- Tishman, S., y Palmer, P. (2005). Visible Thinking. *Leadership Compass*, 2 (4), 1-3.
- Torre, S. de la (2000a). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 543-572.
- Torre, S. de la (2000b). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En O. Barrios y S. Torre (Eds.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 108-128). Octaedro.
- Torre, S. de la (2006a). Características y referentes de la creatividad bajo el pensamiento complejo. En V. Violant y S. Torre (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad*. vol.2 (pp. 73-137). Aljibe.
- Torre, S. de la (2006b). Sentipensar la creatividad. Estrategias emocionales para evaluar la creatividad. *Educreate*, 333-350, 15-23.
- Torre, S. de la, y Moraes, M. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56.



Lo que las Ciencias Sociales pueden hacer y lo que no por ahora, en la región sur de Colombia es más que un proyecto de coyuntura: es un proceso que requiere trayectoria, estructura y acompañamiento crítico de los altibajos como parte misma del desarrollo, por parte de los autores de ahora y los nuevos que se sumen a tal aventura del conocimiento y la acción.

El campo de operación (acción – reflexión) de las Ciencias Sociales es denso, complejo, variado y cada día surgen temáticas específicas y generales que entremezcladas desafían el ingenio del investigador: lo global y lo local, por ejemplo, en la consideración de sus interacciones, construye el concepto de glocal en un intento de síntesis superior.

Henry Granada Echeverri
Universidad del Valle



UNIVERSIDAD

SURCOLOMBIANA



CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL