



PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO:

Maneras de comprensión del Otro y de lo Otro

Compiladores y Autores:
Willmar de Jesús Acevedo Gómez
Jhon Wilmar Toro Zapata



Universidad
CATÓLICA
de Pereira

Editorial

VIGILADO MINEDUCACIÓN

Pedagogía y desarrollo humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro. Compiladores y autores: Willmar de Jesús Acevedo Gómez, Jhon Wilmar Toro Zapata. Prologuistas: Carlos Andrés Hurtado Díaz, Camila Lima Coimbra.

Autores

Willmar de Jesús Acevedo Gómez, Jhon Wilmar Toro Zapata, Emilio Ibargüen Pertuz, Darío Fernando Arboleda Hincapié, Juan Gabriel Rodríguez Ramírez, Víctor Hugo Serna Collazos, José Helio López Soto, Andrea Catherine Cardona Montoya, Angélica María Franco González, Nilsa Esperanza Zúñiga Mejía, Luis Adolfo Martínez Herrera, Jorge Luis Muñoz Montaña, Juliana Villegas Restrepo, Daniela Andrea Ramírez Vargas, Beatriz García Rojas, Mario Fernando Londoño Marín, María Jaqueline Zuluaga Duque, Albán Mauricio Guapacha Martínez, Paola Andrea Reinosa Osorio, John James Gómez Gallego.

-- 1 a. ed. -- Colombia: Pereira. 160 p.

ISBN: 978-958-8487-84-7 (Electrónico).

DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66>

1. Sujeto ético. 2. Adolescencia. 3. Jóvenes. 4. Rehabilitación. 5. Humanismo cristiano. 6. Imaginarios de paz. 7. Postacuerdo. 8. Comprensión intersubjetiva. 9. Discapacidad cognitiva I. Willmar de Jesús Acevedo Gómez, II. Jhon Wilmar Toro Zapata. III. Universidad Católica de Pereira.

CDD: 370 - Educación

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Pereira.

Primera edición 2021

Universidad Católica de Pereira

Rector: Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos

Vicerrector Académico: Nelson Londoño Pineda

Directora de Investigaciones e Innovación: María Luisa Nieto Taborda

Coordinadora de Gestión de la Investigación: Daniela Torres Morimitsu

Diagramación:

GRÁFICAS BUDA, SAS.

Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35

Pereira – Risaralda - Colombia

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica de Pereira, 2020

Carrera 21 No. 49-95 Pereira

Teléfono 312 40 00

ucp@ucp.edu.co

www.ucp.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento de las Instituciones participantes, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia

Diciembre de 2021

CONTENIDO

Prólogo.....	4
Introducción	6
<i>Camila Lima Coimbra</i>	
Capítulo I:	
Sujeto ético y modernidad líquida: un acercamiento desde la pedagogía narrativa.....	18
<i>Emilio Ibargüen Pertuz, Willmar de Jesús Acevedo Gómez</i>	
Capítulo II:	
Miradas del reconocimiento en jóvenes	39
<i>Jhon Wilmar Toro Zapata</i>	
Capítulo III:	
El humanismo cristiano en perspectiva axiológica.....	59
<i>Willmar de J. Acevedo Gómez, Darío Fernando Arboleda Hincapié, Juan Gabriel Rodríguez Ramírez, Víctor Hugo Serna Collazos, José Helio López Soto</i>	
Capítulo IV:	
Imaginarios de paz en el postacuerdo: configuración de apuestas pedagógicas en entornos educativos	80
<i>Andrea Catherine Cardona Montoya, Angélica María Franco González, Nilsa Esperanza Zúñiga Mejía, Luis Adolfo Martínez Herrera</i>	
Capítulo V:	
Comunicación y comprensión intersubjetiva: Una propuesta para la educación como formación.....	108
<i>Jorge Luis Muñoz Montaña, Juliana Villegas Restrepo, Daniela Andrea Ramírez Vargas, Beatriz García Rojas</i>	
Capítulo VI:	
Prácticas artísticas y procesos de inclusión social con jóvenes sordos del Proyecto para Niños, Niñas y Jóvenes en Situación de Discapacidad, Cognitiva, Auditiva y Visual de la Fundación Colsalud y Comfamiliar	133
<i>Mario Fernando Londoño Marín, María Jaqueline Zuluaga Duque, Albán Mauricio Guapacha Martínez, Paola Andrea Reinosa Osorio, John James Gómez Gallego</i>	

PRÓLOGO

Cuatro elementos fundamentales y estructurales forman parte del maravilloso y, sobre todo, sentido recorrido científico, social, político, educativo, pedagógico, artístico y comunicativo que hoy nos presenta este comprometido libro, estos cuatro elementos son los siguientes.

La pedagogía, con su apuesta de convocar siempre a la reflexión profunda respecto de las actuaciones de cada integrante del mundo de la vida, es tomada en los diferentes capítulos del libro como un concepto que se funda sobre un pluralismo epistemológico, el cual se configura, a su vez, como producto de las distintas reflexiones y discusiones sobre todos los elementos de la formación humana. Y es aquí, en el sentido que se decanta del trabajo realizado en cada una de las investigaciones plasmadas con jóvenes universitarios, con jóvenes sordos, con niños, con mujeres y con el Estado y la paz, que, como bien es señalado en la *Propuesta Pedagógica de la Universidad Católica de Pereira (UCP)*, la formación humana se convierte en el principio sistematizador de una pedagogía sustentada en el proceso de humanización y que permite al sujeto desde su interior ir construyendo su propia racionalidad autónoma y universal desde cuatro dimensiones: la autonomía, la universalidad, la inteligencia y la fraternidad, que son las que dan contenido al ser humano.

Por su parte, el *desarrollo humano*, evidenciado en las lógicas de cada capítulo, nos expone un concepto que se ocupa de la persona y sus múltiples dimensiones, acciones y actuaciones, en que las llamadas “cuestiones humanas” no son otra cosa que el reflejo de una existencia que transita entre lo que irreductiblemente le sucede y afecta a las personas y la sociedad en general, puesto que en la idea de los autores se logra develar en sus resultados investigativos un deseo de querer transformar aquello que inquieta y atormenta de las poblaciones abordadas, no solo desde el punto de vista individual y social, sino también con un compromiso científico e investigativo a la altura académica.

Son estos dos primeros elementos presentados como fundamentales en la apuesta pedagógica y de desarrollo humano que se asienta en el lugar que asumimos en torno al tipo de persona y de sociedad que queremos formar desde la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.

Ahora bien, respecto de la *comprensión*, es enriquecida en las reflexiones pasadas por el sentido de lo que implica el otro y lo otro, y que, en palabras de Freire, no es otra cosa que intentar, en primera instancia y antes que nada, “comprender la sabiduría del otro”. Sin esto no será posible reconocer que el otro, en su plena identidad, configura el mundo y lo

reconfigura con otros, como esencia primordial de humanidad. Los escenarios y las personas con las que se trabajó en cada investigación de este libro logran resolver problemas que dejan, no solo juiciosas reflexiones teóricas, sino que, además, contribuyen a la vida social, política, económica, educativa y psicológica de todos los actores.

De tal manera que, frente al elemento *del otro y lo otro*, sin duda, en cada uno de los capítulos se muestra como una necesaria y urgente herramienta académica y reflexiva que nos ayuda a pensar en lo que está pasando hoy día en nuestra casa, como un mensaje sentido sobre el cuidado de la casa común y sobre el cuidado propio, el cual debe traducirse y comprenderse como un nuevo y profundo desarrollo humano que instale una sabiduría entre todos los que, como bien se indica en la carta encíclica *Laudato si'* (143), se trata de una sabiduría que propicie un bien común que presuponga el respeto a la persona humana en cuanto tal, con derechos básicos e inalienables ordenados en su desarrollo integral. Entre estos derechos básicos destaca especialmente la familia como la célula básica de la sociedad. Finalmente, el bien común requiere la paz social, es decir, la estabilidad y seguridad de un cierto orden, que no se produce sin una atención particular a la justicia distributiva. Es esta la carta de navegación de este maravilloso libro sobre pedagogía y el desarrollo humano, en clave de una sentida comprensión del otro y de lo otro.

Carlos Andrés Hurtado Díaz

Decano

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación

Universidad Católica de Pereira

Do projeto-sonho ao caminho-sonho

Camila Lima Coimbra¹

Para citar este capítulo:

Coimbra, C. L. (2021). Do projeto-sonho ao caminho-sonho. En W. de J. Acevedo y J. W. Toro (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 6-17). Universidad Católica de Pereira.

DOI:

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 55)

Recebi o convite para a escrita de uma introdução ao livro: “Pedagogía y Desarrollo Humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro” com honra e orgulho, pois a temática tem sido objeto de minhas preocupações no campo das pesquisas e dos projetos, que tenho desenvolvido no caminho como professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)², desde 2006.

Por isso, essa introdução revisitará artigos, pesquisas, reflexões e experiências que fazem parte dessa trajetória profissional no encontro com esse tema, mais especificamente com a área temática “o pensamento de Paulo Freire na educação pública” da linha de saberes

1 Camila Lima Coimbra. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2000). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1993). Professora Associada do Núcleo de Didática na Faculdade de Educação (Faced) da UFU. Professora permanente da Linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFU. Coordenadora do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU). Autora do livro: *A pesquisa e a prática pedagógica no curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática*, fruto da tese de doutorado (2011). Trabalha com as disciplinas de Didática e Princípios Éticos Freireanos nos cursos de formação de professores/as (licenciaturas).
Contacto: camilima8@gmail.com

2 A Universidade Federal de Uberlândia é uma das mais de 20 (vinte) Instituições de ensino superior que temos no estado Minas Gerais, Brasil.

e práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU que habito e onde essas reflexões fazem morada.

Pensar em Pedagogia e desenvolvimento humano exige o anúncio de alguns princípios que considero estruturantes para uma perspectiva progressista. O primeiro princípio, freireano³, diz sobre o mundo de gente pelo qual lutamos. “O discurso da globalização que fala da ética, esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos pela verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 1996, p. 144). Lutamos, acreditamos e educamos nesta perspectiva, nessa concepção, acreditamos em um mundo de gente, onde o “ser mais” é uma busca constante. Queremos viver em um mundo de gente!

O segundo princípio, dusseliano, diz sobre os sujeitos éticos que acreditamos formar. A modernidade vai chegando ao seu fim semeando na terra, na maioria da humanidade, o terror, a fome, a enfermidade e a morte (...) entre os excluídos dos benefícios do sistema-mundo que se globaliza. Esta é a globalização (...) e destrói a vida humana, pisoteia a dignidade de milhões de seres humanos, não reconhece a igualdade e muito menos se afirma como responsabilidade da alteridade dos excluídos. (...) É necessário levantar um princípio absolutamente universal que é completamente negado pelo sistema vigente que se globaliza: o dever da produção e reprodução da vida de cada sujeito humano, especialmente peremptório nas vítimas desse sistema mortal, que exclui os sujeitos éticos e só inclui o aumento do valor de troca (DUSSEL, 2002, p. 573).

Defendemos a vida, defendemos a dignidade humana, defendemos as condições iguais. Acreditamos em direito, nessa ótica, da vida. Uma ética da libertação. Somente com condições existenciais podemos dizer da liberdade e da dignidade humanas.

O terceiro princípio anunciado por Lara (2016a) é a sua concepção de vida. Qual o sentido da humanidade? Qual o valor que damos para as pessoas? “A vida é que interessa. Vida Humana. Convivência humana.” (LARA, 2016a, p. 15) Nesta vida, por meio da convivência humana, Lara define “conviver é a única chance que temos para viver ricamente. Mas conviver implica com-promisso, o que significa acordo, acerto prometido, em pontos fundamentais que possibilitam a vida”. (LARA, 2016b, p. 17)

3 Em Coimbra (2021), explico: “assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em Educação como prática da liberdade) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. (...) Defendo, assim, que usemos o freireano/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire.” (p. 130)

Assim, a preocupação em torno de estabelecer uma educação voltada para os Direitos Humanos, considerando a importância do processo educacional na promoção da dignidade humana e garantia dos direitos, torna-se o eixo dessa reflexão. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos brasileiro (PNEDH), elaborado em 2006, apresenta linhas gerais de ação em cinco eixos de atuação: (1) educação básica; (2) educação superior; (3) educação não-formal; (4) educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e (5) educação e mídia. Diante desse contexto a ONU consolidou uma ideia de Educação em Direitos Humanos (EDH) a qual espera que seja parâmetro de conceito nos países membros:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p. 3 apud COELHO, 2018, p. 13).

A autora indica a EDH como formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovido por meio da vivência dos valores —[...] da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz e que deve impactar o educando para a apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, devendo transformar-se em prática na vida das pessoas. (BENEVIDES, 2000, p. 1 apud COELHO, 2018, p. 13).

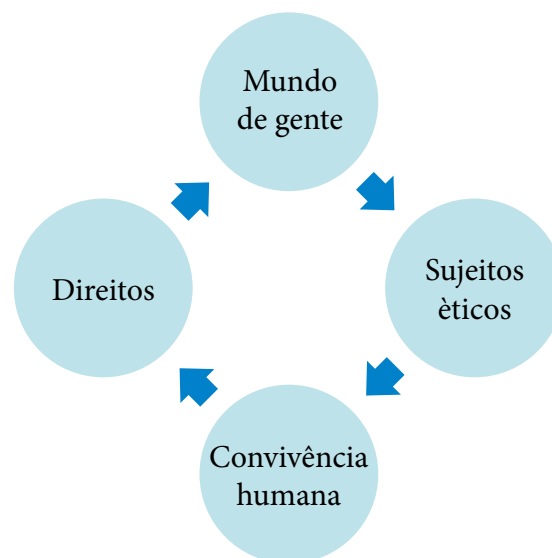


Figura 1: Princípios basilares para uma pedagogia progressista

Ao delinear os princípios basilares, compreendemos importante aprofundar na concepção de ser humano, em uma perspectiva de educação libertadora:

Entendemos que, para o homem (e a mulher)⁴, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem (e a mulher), ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39)

Como ente de relações, o ser humano desumaniza-se ao adaptar-se, acomodar-se, ajustar-se, massificar-se, desenraizar-se. O que liberta esse ser humano, o que o conscientiza, o que o transforma, o que a educação pode fazer é resistir à massificação e ao desenraizamento, por isso, talvez pudéssemos usar o plural na unicidade: os seres humanos, da multiplicidade freireana. Somos seres múltiplos, somos seres de relações, de conexões, seres conectivos.

Em “Educação e Mudança”, Freire diz: “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem (e a mulher)” (1979, p. 22). Esse ser humano temporal, portanto, histórico, cultural, social que age, também é um ser da práxis. Um ser que pensa e age a partir da realidade. Essa concepção de ser humano freireana considera um princípio de que somos seres inacabados e condicionados, como a epígrafe dessa introdução. A ideia do inacabamento é que provoca a(s) possibilidade(s) de mudança, especialmente pela educação. É nessa definição de ser humano que habita a história, um sujeito fazedor de história, que é gerado o conceito de práxis, pois, o ser humano enraizado é um ser da práxis. E de qual educação falamos?

Paulo Freire (1970) faz uma crítica ao que denominou educação bancária, em que o/a estudante assume a posição de agente passivo e o/a docente como agente detentor de um conhecimento absolutizado que “deposita” esse conhecimento no/a estudante, como uma ação bancária de depósito em um caixa eletrônico. Essa concepção considera o/a estudante como um objeto. Ao criticar esse modelo de educação tradicional ou de educação bancária, Freire apresenta suas pedagogias (do Oprimido, da Esperança e da Autonomia), fundamentadas em uma educação libertadora. Assim, diz que ensinar não é transferir conhecimentos, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (1996, p. 47)

Para melhor compreender essa crítica freireana e a sua proposição no campo da educação libertadora, faz-se importante compreender algumas categorias que sustentam essa concepção: historicidade, politicidade e dialogicidade, dentre outras.

4 Para mudar o mundo, os trechos de obras transcritos nesse texto foram alinhados para a flexão de gênero.

Ao assumir as histórias, as memórias e as trajetórias da profissão docente, entendemos que a leitura de mundo, coerente com a leitura freireana que fazemos, nega o imobilismo ou o fatalismo. “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”. (FREIRE, 1996, p. 22) Como sujeitos fazedores de história constroem tempo de possibilidades?

O que importa é que somos seres, de tal maneira constituídos, que o presente, o passado e o futuro nos enlaçam. A minha tese, então, é a seguinte não pode existir um ser permanentemente preocupado com o vir a ser, portanto, com o amanhã, sem sonhar. É inviável. Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar, significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã. (IPF, 2022)

Sonhar implica, em uma perspectiva freireana, projetar, arquitetar e sendo assim, faz parte da existência humana, ao pensar no presente, no passado e no futuro. Entrelaçadas estão as categorias da historicidade e do sonho. Um ser de possibilidades, em um tempo de possibilidades, com sonhos na realidade.

(...) questão fundamental é saber com que sonho e contra que sonho. Porque eu não posso sonhar em favor de alguma coisa senão sonho contra outra, que é exatamente aquela que obstaculiza a realização do meu sonho. Eu não posso sonhar se eu não estou claro, também, a favor de quem eu sonho. Daí que o ato de sonhar seja um ato político, um ato ético e um ato estético. Quer dizer, não é possível sonhar sem boniteza, sem moralidade e sem opção política. (IPF, 2022)

O ato de sonhar é um ato político, em um sonho-projeto não existe neutralidade. Aliás, para Freire o ser humano é um ser político. Suas ações, decisões, têm concepções expressas. Esse sonho carregado dos princípios, em uma base democrática, faz parte de um projeto-sonho de sociedade, de um projeto-sonho de educação que transforme sujeitos e sociedade.

O meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje, menos injusta, mas que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza. (IPF, 2022)

É o sonho-projeto como ato político que acredita na transformação social necessária, na liberdade como condição humana, na democracia como base da sociedade, no direito e no respeito para todos/as.

Retomo, desta forma, o conceito fundante: “A situação dos direitos humanos no mundo é dramática, mas se queremos definir e propor outra sociedade, outro mundo possível, no sentido de que ele é possível, temos que falar de um mundo em que os direitos humanos sejam reconhecidos” (HINKELAMMERT, 2014, p. 113). Só podemos falar de um sonho, de um projeto de sociedade, em que os direitos humanos sejam reconhecidos, sem isso, o diálogo democrático não tem o lugar para acontecer.

Em um tempo que vivemos uma guerra (Rússia x Ucrânia), parece necessário retomar esses princípios e categorias freireanas. Existe algo mais desumano do que uma guerra? A indignação, a ira daquilo que denunciamos desde o início: o que uma sociedade capitalista preza? Qual o “valor” do ser humano nessa sociedade? Em uma disputa de territórios, justifica-se o fim de vidas? Pessoas, seres humanos, milhões saindo de seu país porque um país exige ter mais poderes sobre os bens e materiais do território do outro. Claro que aqui expresse de forma simplificada, mas é uma realidade que problematiza nossos princípios. Sonho a favor de quem?

Nesse movimento de crise mundial, com vidas sendo perdidas diariamente, como afirma Cuban (1984 apud Goodson, 1995, p. 22), “[...] a universidade parece uma concha no meio de um mar revolto”, tudo em nosso entorno está em inconstância e estamos ainda presos às grades, às estruturas curriculares, ao conteúdo que é preciso trabalhar para a formação deste ou daquele profissional. Não podemos acreditar que o mundo passando lá fora, nós nos voltemos para o que enxergamos como “essencial”: nossos componentes curriculares, nossas atividades complementares, nossas atividades de extensão. Isso seria o essencial? Só se for o olhar de dentro de uma concha e para dentro de uma concha. Um olhar ensimesmado. Distante da realidade. Onde perdemos a humanidade na Universidade? Onde perdemos a criticidade na Universidade? Onde está o nosso projeto de universidade popular? Defendemos, como elemento constitutivo de uma educação libertadora, para uma sociedade justa e democrática, as universidades públicas brasileiras. Defendemos como princípio, defendemos suas finalidades, a sua organização democrática, o tripé que a sustenta: ensino, pesquisa e extensão. Defendemos como produtora de conhecimento, como produtora de humanidades, como produtora de profissionais em suas dimensões política, ética, técnica e humana. Defendemos como produtora de culturas, como produtora de ciência. Porém, ao anunciarmos a defesa, fazemos a crítica e denunciamos o que entendemos que pode ser transformado, em uma perspectiva do sonho-projeto de uma sociedade.

Essa realidade injusta, desigual, provoca o que Freire (1996) denomina de justa ira: “A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos”. (FREIRE, 1996, p. 30) A raiva, a rebeldia, a desacomodação contribuem para a ampliação da leitura de mundo e nos mobilizam, como sujeitos, para a transformação. “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’”. (FREIRE, 1992, p. 51) Os inéditos viáveis são a materialização da práxis, nesta perspectiva humana.

É opção, é escolha uma práxis que defenda os direitos para todos/as, que defenda o respeito, que defenda uma sociedade justa, uma sociedade antirracista, uma sociedade feminista, uma educação libertadora. Uma universidade pública popular, laica, diversa e democrática. A utopia verdadeira de Freire (1996) anuncia uma crença incondicional no “ser mais”, na possibilidade de mudança na educação porque feita de sujeitos históricos, sujeitos da práxis, sujeitos que se libertam em busca do “ser mais”, mobilizados/as pela utopia e pela esperança de transformação social necessária. (A esperança aqui usada como verbo, como ação concreta.)

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 1996, p. 30)

Para Freire (1996), esse discurso de que não adianta discutir a realidade porque nada muda, desresponsabiliza o sujeito de seu compromisso histórico. Por isso, é importante identificar as pedagogias que têm sido construídas na América Latina. O empenho com a riqueza da cultura latina, inserida na riqueza e diferença que a América Latina é, e em solidariedade com a África, não é questão irrelevante. É questão de resistência ideológica à dominação colonialista, que sobre nós pesa. É questão ética também (...) Nenhuma cidadania se dá sem a afirmação das próprias diferenças no conjunto da humanidade. (LARA, 2016b, p. 20) É questão de rebeldia.

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 31)

Como transformar esse projeto-sonho em caminho-sonho? Em inéditos viáveis? Como uma práxis educativa pode ser um caminho-sonho de um projeto-sonho? Nessas andanças, tive a oportunidade de participar de um projeto coletivo de um Curso de Formação de educadoras e educadores populares⁵. Esse projeto coletivo delineou diretrizes metodológicas de um curso como um movimento de materializar concepções e categorias ancoradas nos quatro princípios que anunciamos. Para isso, criaram-se alguns momentos.

O momento inicial de uma práxis educativa parte da apreensão da realidade. Quem somos? Quais identidades trazemos? Um diálogo inicial sobre esta realidade torna-se o mobilizador para o processo educativo. A ideia é fazer um inventário de nós como sujeitos no processo formativo, escavando as nossas memórias e identidades na busca por desvendar as nossas identidades. Este é um espaço, é um dispositivo pedagógico, portanto, tudo que fazemos é aprendizagem.

Um segundo momento é aquele em que os saberes da experiência são trazidos para o conflito pedagógico. A experiência é o ponto principal desse processo, pois ela traduz as singularidades dos sujeitos na construção de saberes e não-saberes que se dão na medida em que estes são encarnados, ou seja, na medida em que se tornam corpo. Os saberes diferentes, promovidos pelas diferentes e singulares experiências, são os propulsores de uma compreensão mais ampliada do conhecimento. Quais saberes nos compõem?

O terceiro momento, após a compreensão das pessoas e suas experiências, trata-se da busca por formas de inspiração para os diferentes conhecimentos que se processam como saberes diversos. Qual a razão de existência desses conhecimentos? Por que conhecer é importante para a vida destes/as educandos/as?

A problematização é fundamental para a materialização dos princípios anunciados. Por meio da pergunta é que traduzimos a nossa compreensão de unidade e complexidade do conhecimento. Quais perguntas temos e fazemos? Neste momento, a realidade e as identidades provocam as perguntas. As perguntas entonam a concepção da construção do conhecimento, de seu movimento contínuo, algo mutável, histórico e contextualizado. Os momentos inspiração e problematização também fazem parte da aula expositiva dialogada, em uma perspectiva freireana, criada por Coimbra (2017a).

5 Essas diretrizes metodológicas fazem parte de um projeto coletivo de elaboração de um Curso de Especialização em Formação de Educadoras e Educadores Populares, coordenado pelo Laboratório de Educação Popular, do Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, do qual faço parte.

Esta construção do conhecimento, inspirada na metodologia dialética em sala de aula de Vasconcellos (1992), apresenta-se para que o senso comum, as experiências, as identidades possam ser o ponto de partida, mas não apenas este seja o movimento realizado. É importante que tenhamos a oportunidade de construir novos conhecimentos, novos saberes. São desafios assumidos coletivamente. O/a educador/a assume a mediação do processo, construindo possibilidades de busca, de investigação, de registro deste processo de construção dos conhecimentos. A síntese do conhecimento, também inspirada na metodologia dialética em sala de aula de Vasconcellos (1992), é o momento da criação, da invenção, do espaço de cada educador/a fazer o exercício de explicitar as aprendizagens construídas.

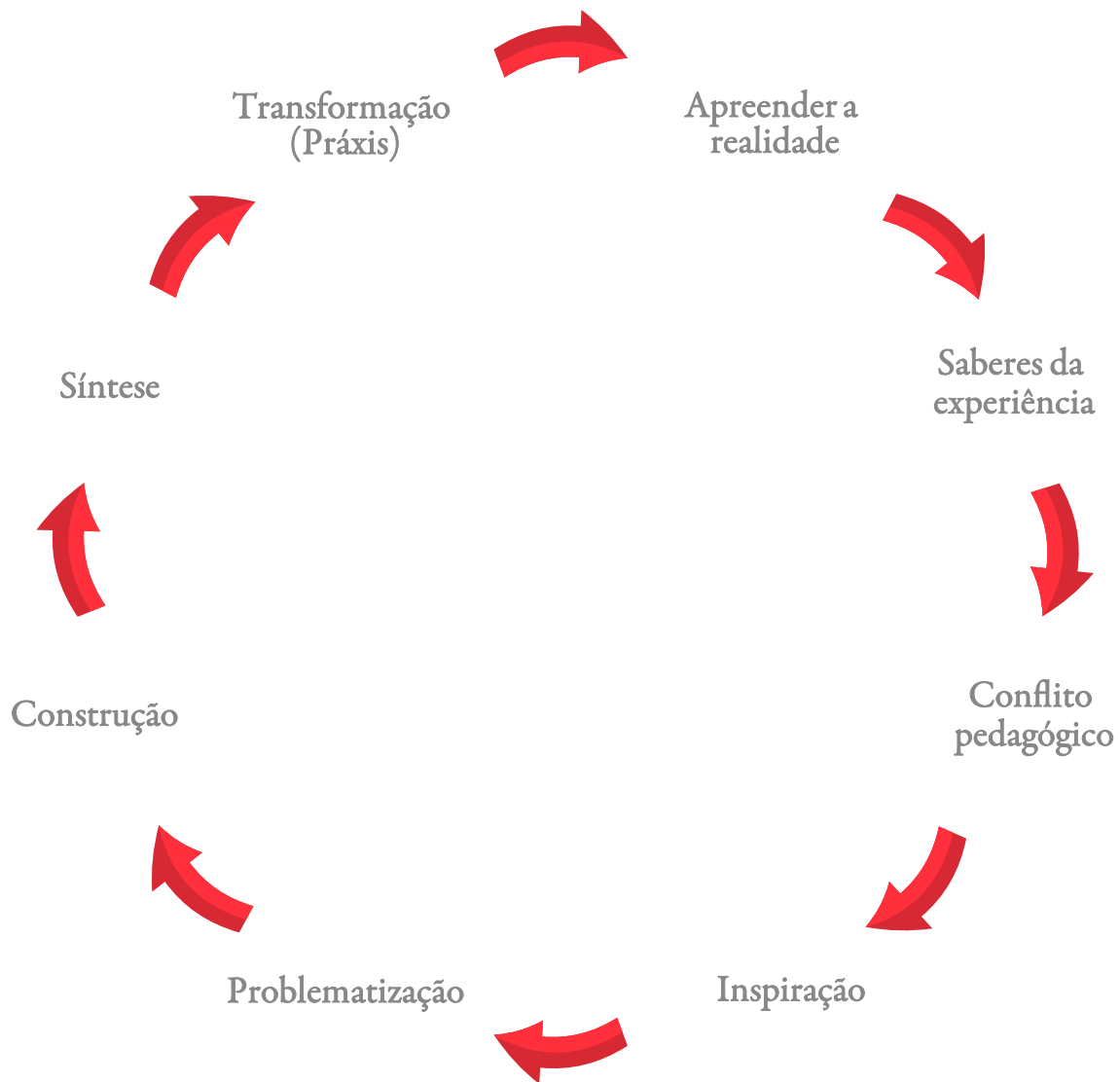


Figura 2: Caminho-projeto de um inédito viável.

É o ser humano freireano em uma práxis autêntica, transformadora, revolucionária. Uma práxis, forjada na ação humana, ação intencionalmente transformadora de uma sociedade opressora. Práxis exige busca, práxis exige luta, práxis exige o meio para a libertação. Na práxis está a possibilidade da construção da consciência crítica para a libertação. É ação e reflexão. A práxis exige a dimensão dialética, de que tantos outros conceitos fazem parte. Um conceito ontológico, epistemológico e metodológico de objetivar a transformação, à medida que ela se adjectiva como práxis revolucionária.

Revolucionária porque escolhe a favor de quem luta, porque respeita a identidade do sujeito e produz transformação. O movimento dialético desses momentos de um caminho-sonho criando inéditos viáveis busca a materialização dos princípios, do sonho-projeto em sonho-caminho.

Voltamos a epígrafe dessa reflexão: o inacabamento, talvez seja a categoria chave freireana para nos mobilizar na luta, na práxis, de que somos processo, somos seres em busca de. A opção política que fazemos, a escolha ética que fazemos pressupõe: liberdade, democracia, diálogo e transformação.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p. 51)

Nessas escolhas, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem, o livro “Pedagogía y Desarrollo Humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro” faz um convite a uma pedagogia progressista, faz um convite a sairmos de nossas conchas e construirmos uma pedagogia com o outro, uma pedagogia do diálogo, uma pedagogia da comunicação, uma pedagogia do encontro. São tantas pedagogias possíveis quantos inéditos viáveis podemos criar em nossos espaços-tempo com os projetos-sonho nos caminhos-sonho que nos comprometemos a transformar.

Referências

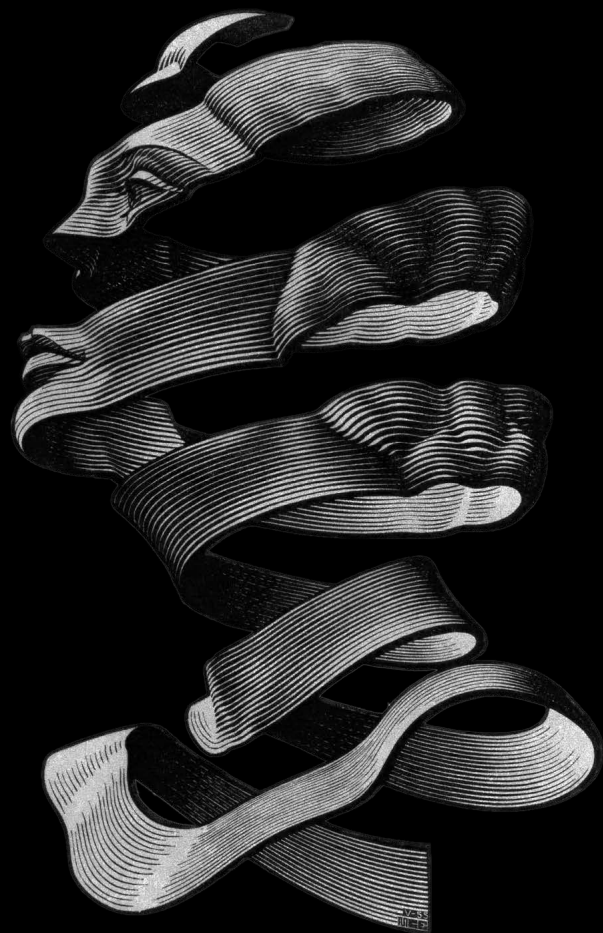
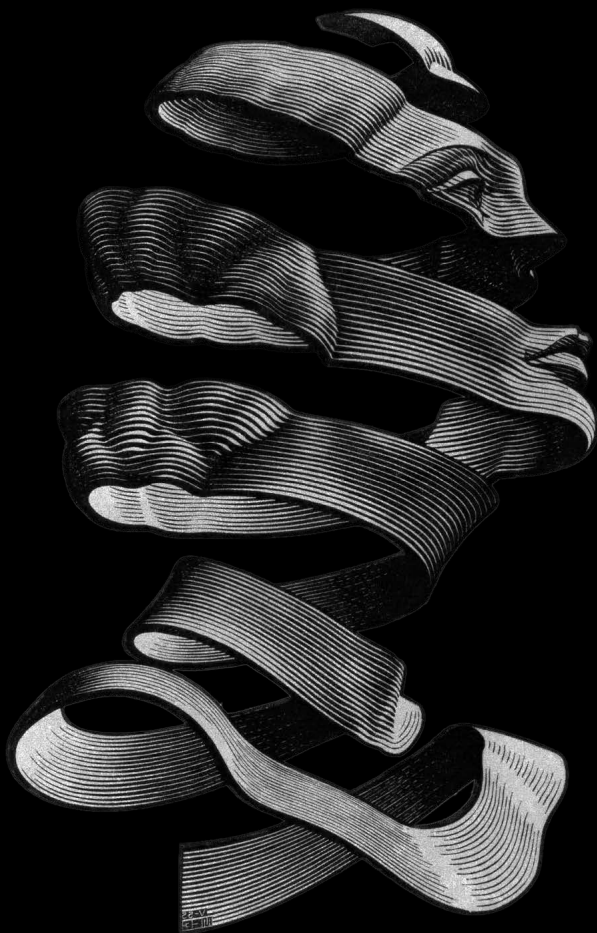
- Coelho, F. M. S. (2018). *As concepções de direitos humanos que fundamentam a educação em direitos humanos* [tesis de maestría, Universidade Metodista de Piracicaba].
- Coimbra, C. L. (2021). A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: A. H. Paixão, D. Mazza e N. Spigolon (orgs.), *Centelhas de Transformações - Paulo Freire e Raymond Williams*. Editora HN.
- Coimbra, C. L. (2017). A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: Leal, E. A., Miranda, G. J. e Casa Nova, S. P. de C. (orgs.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 1-13). Atlas.
- Coimbra, C. L. e Spigolon, N. (2010). Inspirações e práxis freireana: contribuições de Elza Freire para o diálogo e a convivência. *Caderno de Textos do GEPEJA (UNICAMP)*, 1, 78-86.
- Coimbra, C. L. e Valente, L. F. (2009). Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos. In: A. N. Quillici e S. E. Orrú (orgs.), *Docência e formação de professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas*. CRV.
- Dussel, E. (2002). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade* (introd. de Francisco C. Weffort). Paz e Terra.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Vozes.
- Hinkelammert, F. J. (2014). *Mercado versus direitos humanos*. Paulus.

Instituto Paulo Freire. (s. f.). Memorial Virtual Paulo Freire. Glossário. <http://glossario.paulofreire.org/>

Lara, T. A. (2016a). *Educar?* Gryphon Edições.

Lara, T. A. (2016b). *Envolvidos e envolvendo-se*. Gryphon Edições.

Vasconcellos, C. D. S. (1992). Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, 21(83), 28-55.



CAPÍTULO I

Sujeto ético y modernidad líquida: un acercamiento desde la pedagogía narrativa¹

¹ Este capítulo corresponde al producto final de la investigación *Sujeto ético y modernidad líquida* desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

**Emilio Ibargüen Pertuz²,
Willmar de Jesús Acevedo Gómez³**

Para citar este capítulo:

Ibargüen Pertuz, E. y Acevedo Gómez, W. de J. (2021). Sujeto ético y modernidad líquida: un acercamiento desde la pedagogía narrativa. En W. de J. Acevedo Gómez y J. W. Toro Zapara (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: Maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 18–38). Universidad Católica de Pereira.
DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66.c645>

-
- 2 Licenciado en Educación Religiosa de la Corporación Universitaria Lasallista. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.
Contacto: emilio.ibarguen@ucp.edu.co
 - 3 Magíster y Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor investigador Universidad Católica de Pereira.
Contacto: willmar.acevedo@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5642-0029>

Resumen

Pensar la ética en los tiempos actuales supone, además de un desafío, una seria reflexión sobre las propias convicciones más profundas que cimentan la identidad de cada sujeto. En este sentido, este capítulo aborda la pedagogía narrativa como potenciadora de la configuración ética de los sujetos teniendo como contexto la “modernidad líquida” planteada por Zygmunt Bauman. Se presenta también el contexto de la modernidad y sus rumbos impulsados por la tecnociencia y la era digital. La investigación cualitativa con enfoque hermenéutico y diseño documental concluye que es posible potenciar la configuración ética de los sujetos en un entorno de modernidad líquida, desde una intervención pedagógica a través de la narrativa, la cual emerge desde el interior de los entornos educativos.

Palabras clave: modernidad líquida, configuración ética, sujeto, pedagogía narrativa.

Abstract

Thinking about ethics in current times implies, in addition to a challenge, a reflection on one's own deepest convictions that cement the identity of each subject. In this sense, the present text approaches narrative pedagogy as an enhancer of the ethical configuration of subjects, taking as context the “liquid modernity” proposed by Z. Bauman. It also presents the context of modernity and its directions driven by techno-science and the digital era. The qualitative research with hermeneutic approach and documentary design, concludes that it is possible to enhance the ethical configuration of the subjects in an environment of liquid modernity which emerges from within the educational environments.

Keywords: liquid modernity, ethical configuration, subject, narrative pedagogy.

A manera de introducción

La modernidad es, aparte de otras cosas y tal vez por encima de todas ellas, la historia del tiempo: la modernidad es el tiempo en el que el tiempo tiene historia. (Bauman, 2012, p. 119)

Este capítulo da cuenta de la configuración ética del sujeto moderno que se construye bajo la mediación de la pedagogía narrativa como experiencia que la posibilita en el contexto social de lo que Bauman ha llamado “modernidad líquida”. En este contexto, también se tienen en cuenta nociones conceptuales de pensadores como Sibilía, Harari, Han, Meza, entre otros. La pregunta que moviliza nuestra investigación es la siguiente: ¿cómo potenciar por medio de la pedagogía narrativa la configuración ética del sujeto dentro del contexto social de la modernidad líquida? Para entender el sentido de la pregunta, hemos de considerar que la modernidad

es un pacto. Todos firmamos este pacto el día en que nacemos, y él regula nuestra vida hasta el día en que morimos. Muy pocos podemos llegar a rescindir o trascender este pacto. Modela nuestra comida, nuestros puestos de trabajo y nuestros sueños, decide donde habitamos, a quién amamos y cómo pasamos a mejor vida. (Harari, 2016, p. 225)

En una sociedad que modela nuestras formas de vida en todas sus dimensiones, la escuela también se ve permeada por los cambios y las transformaciones que ello conlleva. Por esto, Bauman (2013) plantea que nuestra época se caracteriza por estar viviendo una “crisis de la educación contemporánea” (p. 9). Siguiendo la consideración anterior, podremos entender la necesidad de generar procesos de reflexión en torno a la escuela que redirijan el sentido de la educación hacia la configuración ética del sujeto moderno. La ética emerge aquí como propósito existencial y como certeza ante las incertidumbres que agobian al sujeto de la modernidad, quien vive en la sociedad de la positividad (Han, 2017). Ante una sociedad que convulsiona a causa de sus apresuradas transformaciones, “ya no podemos estar seguros de nada, ni siquiera de aquello que parecía fijo y eterno” (Harari, 2018, p. 285); por ello, es válido preguntarse: “¿qué hemos de enseñarle a ese niño o esa niña que le ayude a sobrevivir y a prosperar en el mundo?” (p. 285).

Una respuesta posible a la pregunta anterior es que los procesos pedagógicos han de estar atravesados por un sentido profundo de configuración ética del sujeto por medio de sus prácticas y acciones. No obstante, pareciera ser que estos propósitos no pasan de ser buenas intenciones, arraigadas en un imaginario que está lejos de ser una realidad (Meza, 2009). Los procesos pedagógicos requieren la intervención articulada de la mayor cantidad

de actores posibles, en atención a que estos no se gestan de un momento a otro. Así pues, todos estamos en el deber de formar parte activa de la reflexión en torno al futuro de nuestra especie (Harari, 2018).

Para generar aportes a la construcción de una sociedad que favorezca la configuración ética de los sujetos, esta investigación expone en qué forma la pedagogía narrativa potencia la configuración ética del sujeto moderno absorto por la liquidez, la incertidumbre, el consumo y demás fenómenos emergentes tanto de la modernidad líquida de Bauman como de los nuevos escenarios de la vida contemporánea, entre ellos la tecnociencia. Ahora bien, hablar de contemporaneidad no es lo mismo que hablar de modernidad. Mientras que la primera está compuesta por los acontecimientos del momento actual, la segunda es el fenómeno histórico desatado a causa de la Revolución Industrial y sobre el cual Bauman desarrolla su teoría. “Para Bauman, la modernidad líquida es como si la posibilidad de una modernidad fructífera y verdadera se nos escapara de entre las manos como agua entre los dedos” (Hernández, 2016, p. 278).

Así pues, la falta de aprehensión de la realidad por parte del sujeto de la modernidad lo lleva a la vivencia de realidades sin sentido, tales como la inmersión en el mundo de la virtualidad como realidad existencial, la exhibición de la intimidad como garantía del ser, la práctica de una libertad ilusoria como camino de emancipación y la búsqueda de la identidad a través de la negación del otro. En este sentido, el sujeto se pone en el centro de esta reflexión para exponer los aportes que otorga la pedagogía narrativa a la configuración ética, aun en medio de las características sociales de la modernidad líquida.

Aunque la ética explica el porqué de la acción e “indica los hábitos que las personas vamos adquiriendo para obrar bien o mal y que componen el carácter” (Cortina, 2019, p. 34), también permite dar cuenta de quien se es, de lo que se hace y de lo que se dice. La ética tiene dentro de sí un componente fundamental que es la razón y, por ello, toda persona es capaz de dar cuenta de lo que hace. De esta manera, se pueden ver claramente los dos elementos esenciales de la ética, a saber: por un lado, la razón por la cual se justifica la acción y, por otro, la acción misma, la cual es justificada por la razón. Sin la razón y sin la acción, la ética carece de sentido; sin la ética, la vida misma. Así, la ética es el móvil que permite al sujeto de la modernidad estar en la capacidad de determinar sus acciones aun en medio de la liquidez, como es el caso del consumismo, el exhibicionismo, el crepúsculo de la alteridad y la construcción de la identidad a partir de la fluidez. La ética guarda una estrecha relación con la libertad; “no hay ética sin libertad”:

Aun dentro de una concepción “determinista” —como pudiera ser, por ejemplo, la *Ethica* de Spinoza— hay “ética” propiamente dicha porque no hay determinismo absoluto; porque, implícitamente, está presente la libertad; o sea, la capacidad de “opción”, de “valoración” y de “decisión”; porque existen, de un modo u otro,

alternativas y posibilidades abiertas; porque la realidad ética, en suma, es obra del “esfuerzo” y la “lucha”, del “empeño” y la “acción” constantes y voluntariamente asumidos. (González, 1997, p. 9)

Entendemos entonces la ética y la libertad como realidades interconectadas. En su mutua relación de interdependencia, el ejercicio de la libertad presupone también una justificación (ética), de aquello que se elige. Siguiendo a Perales (2013), Bauman se pregunta: “¿es posible la existencia de una ética del individuo en un mundo controlado por el ansia consumista?” (p. 160).

El consumo es uno de los fenómenos de la modernidad vinculado al capitalismo, el cual está asociado al tener y al acumular. En nuestra sociedad contemporánea, el consumo determina el valor de la persona conforme a su poder adquisitivo y le otorga un estatus social. Por esto, debe existir “una ética del consumo que intente responder a la pregunta qué se debería consumir, para qué se debería consumir y quién debería decidir lo que se consume” (Cortina, 1999). Es decir, el sujeto de la modernidad, aunque modelado por los fenómenos y las transformaciones sociales de su entorno, sigue teniendo la posibilidad de elegir sus acciones de forma autónoma y sentido crítico. Para Martínez (2005), “el consumidor prudente toma en sus manos las riendas del consumo y opta por la calidad de vida frente a la cantidad de los productos” (p. 12).

No obstante, para ejercer acciones desde la libertad y el sentido crítico, es menester pensar en los procesos formativos que desencadenarán en ello. Por esto, “hablar de ética en la sociedad actual y el momento histórico en el que nos encontramos debiera ser una necesidad, sino casi un imperativo existencial, debido a las crisis a las que nos enfrentamos como comunidad y como especie” (Vila, 2004, p. 48).

Puesto que la modernidad ha logrado transformar de forma acelerada y convulsionada los paradigmas culturales desde mediados del siglo XVIII (Harari, 2014), pareciéramos no tener muchas razones para considerar que podríamos vivir de mejor manera. Por ello, es válido preguntarnos lo siguiente: ¿qué sentido tiene hablar de configuración ética de los sujetos en una sociedad en la que el valor de la persona está medido por el nivel de su consumo? ¿De qué medios puede valerse el sujeto de hoy para hacerle frente a la liquidez? ¿Cuál es el papel de la pedagogía como potenciadora de la configuración ética de los sujetos en medio de este proceso?

Para responder a estos cuestionamientos, acudiremos a la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico y diseño documental para exponer que la modernidad líquida no es una realidad adversa para la configuración ética del sujeto, sino más bien un motivo para ser y actuar en la sociedad conforme a principios y valores fundamentales, y que la pedagogía narrativa posibilita esta relación.

Sociedad del artificio y modernidad líquida: la libertad como paradoja

Milan Kundera describió “la insoportable levedad del ser” como eje de la tragedia de la vida moderna. (Bauman, 2012, p. 128)

Cada época de la historia ha traído consigo cambios significativos, pero ninguna de manera tan rápida y acelerada como la modernidad. En la revolución cognitiva (siglo X a. C), la sociedad nómada desarrolló formas impresionantes de vida para sobrevivir a las circunstancias climáticas y especies depredadoras de su entorno. Después, en la revolución agrícola (9500 a. C), el asentamiento de la población en pequeñas comunidades dedicadas a la agricultura permitió el cultivo de la tierra y la domesticación de ciertas especies animales. Y, finalmente, en la revolución científica (1500 d. C), gracias al dominio de la ciencia y su uso para fines como la guerra y la colonización, la humanidad comenzó a experimentar cambios acelerados, lo cual supuso un cambio inminente en la historia (Harari, 2014).

Este fenómeno determinó nuevas formas de concebir el mundo y al sujeto. Según Sibilía (2013a), durante los tiempos “el hombre se ha configurado de las maneras más diversas a través de las historias y las geografías” (p. 12); no obstante, no hay punto de comparación en la fuerza de impacto en la transformación entre la revolución científica y aquellas que la precedieron. Con su llegada, no tardaríamos en experimentar la era industrial, la cual marcó un hito histórico en la humanidad; a este fenómeno lo conocemos como *modernidad*. Para Bauman (2012), “la modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y avance pueden evaluarse empleando diferentes parámetros” (p. 14). La solidez es todo lo contrario a la modernidad líquida que plantea Bauman, además, es la antítesis de las prácticas contemporáneas, puesto que actualmente los fenómenos sociales están marcados por la futilidad y la celeridad en la vivencia de las experiencias.

La modernidad desdibuja todo intento de inmutabilidad de las prácticas existenciales de cualquier índole. Por esto, en *Amor líquido*, Bauman (2005) asegura que “la moderna razón líquida ve opresión en los compromisos duraderos; los vínculos despiertan su sospecha de una dependencia paralizante. Esta razón le niega sus derechos a las ataduras y los lazos, sean espaciales o temporales” (p. 70). De igual forma, en la modernidad líquida, converge la necesidad de encontrar nuevas formas de vida que permitan salvaguardar el estado emocional del sujeto. Por esto, la era digital es el lugar propicio para que el sujeto pueda experimentar el paso de una “modernidad sólida” a una “modernidad fluida” o, en otros términos, “líquida” (Bauman, 2012, p. 134).

El sujeto moderno defiende a toda costa su bienestar individual. Para ello, establece rutas de escape rápidas y efectivas ante los “dolores de cabeza” que supone estar en una relación (Bauman, 2005, p. 30). En este contexto, la virtualidad se convierte en el camino por excelencia para ello, puesto que en ella “las conexiones [humanas] son relaciones virtuales” (p. 13), lo que las hace “de fácil acceso y salida” (p. 13). A este fenómeno se le conoce como “relaciones de bolsillo” (p. 10). Sostiene Bauman (2005):

Una relación de bolsillo exitosa es agradable y breve, [...]. Podemos suponer que es agradable porque es breve, y que resulta agradable precisamente debido a que uno es cómodamente consciente de que no tiene que hacer grandes esfuerzos para que siga siendo agradable durante más tiempo: de hecho, uno no necesita hacer nada en absoluto para disfrutar de ella. Una relación de bolsillo es la encarnación de lo instantáneo y lo descartable. (p. 38)

Las relaciones de bolsillo son una clara prueba de que el compromiso atemoriza al sujeto de la modernidad. Este pretende hacerse cargo de la menor responsabilidad posible y todo lo asume bajo la ley del mínimo esfuerzo. Para el sujeto de la modernidad, la consolidación de relaciones afectivas de largo aliento supone un riesgo emocional que está poco dispuesto a asumir. Para el sujeto de la modernidad, la libertad no implica una conquista existencial, puesto que lo otro y el otro carecen de sentido; por ello, es imposible que emerja el *yo*. Bajo el liderazgo de Emmanuel Kant, la Ilustración fue, durante el siglo XIX, la fuerza más grande de lucha por la libertad. Según Kant, el sujeto moderno, en una dinámica de conocimiento de sí mismo, estaba en capacidad de determinar sus acciones morales de acuerdo con las prescripciones de su propia razón (Martínez, 2006).

El problema, sostiene Marcuse, citado en Bauman (2012), “es la necesidad de liberarnos de una sociedad que atiende en medida las demandas materiales e incluso culturales del hombre” (p. 21). Este aspecto marca en nuestros tiempos una idea ilusoria de libertad, mas no una práctica real (Han, 2018). Para Bauman (2012),

“liberarse” significa literalmente deshacerse de las ataduras que impiden o constriñen el movimiento, comenzar a sentirse libre es comenzar a moverse, sentirse libre implica no encontrar estorbos, obstáculos, resistencia de ningún tipo que impidan los movimientos deseados o que puedan llegar a desearse. (p. 21)

No obstante, al sujeto de la modernidad no le interesa liberarse. El dominio de la era digital sobre la vida humana otorga distintas sensaciones de comodidad, genera un espejismo de autonomía y asigna una impresión de bienestar; existe en el fondo un “miedo a la libertad” (Freire, 2012, p. 27). Los espacios virtuales se han convertido en el nuevo lenguaje de las relaciones interpersonales y a través de ellos la responsabilidad por lo otro y

el otro se reduce. Paradójicamente, al mismo tiempo, se amplían las redes de comunicación y las relaciones vaciadas de compromiso y alteridad. Al respecto, Han (2017) señala:

El mundo digital es pobre en alteridad y en la capacidad de resistencia que ella tiene. En los espacios virtuales, el yo puede moverse prácticamente sin el principio de realidad, que vendría a ser un principio de lo distinto y de la resistencia que lo distinto opone. Lo que el yo narcisista se encuentra en los espacios virtuales es, sobre todo, a sí mismo. La virtualización y la digitalización hacen que lo real que opone resistencia vaya desapareciendo cada vez más. (p. 88)

En este sentido, “la red digital parecía un instrumento de libertad, pero, finalmente, el nuevo panóptico se revela más eficaz que el disciplinario propuesto por Bentham, al lograr que el sujeto se desnude voluntariamente, se desinteriorice en su comunicación permanente” (Marchese, 2015, p. 134). Así es como “la coerción externa es reemplazada por una auto coerción que se hace pasar por libertad” (Han, 2017, p. 96).

Sibilia, en *La intimidad como espectáculo* (2013b), además de hacer un recorrido por el *yo identitario*, también despliega una disertación sobre el contexto social de la era digital en sus diferentes ámbitos. A causa de esto, podemos argüir que la identidad del sujeto moderno está domeñada por las apariencias que se configuran a través de la virtualidad, situación que genera una sociedad construida de apariencias, determinada por la exhibición y caracterizada por la nimiedad. En conclusión, la nuestra parece ser una sociedad del artificio. Dado que la virtualidad está diseñada para elaborar un perfil de la personalidad que identifica y manipula los intereses individuales, termina asignando al sujeto moderno, gracias a la genialidad de los algoritmos, un micromundo que lo puede llevar a considerar su realidad ficticia como única realidad universal.

Foucault planteó el concepto de *biopolítica* para dar cuenta de los mecanismos de sometimiento social por parte de las estructuras vinculadas al capitalismo: “biopolítica se asocia fundamentalmente a lo biológico y a lo corporal” (Han, 2018, p. 41). Para la primera década del siglo XXI, Sibilia (2013a) retoma el término para manifestar que estas formas de sometimiento ancladas en estructuras físicas e intramurales como cárceles, escuelas, fábricas y hospitales se han transformado, gracias a la virtualidad, en mecanismos más efectivos y eficientes. Al respecto, Sibilia (2013a) sostiene que, “en la sociedad contemporánea, marcada por cambios rápidos y constantes, imperan ciertas técnicas de poder cada vez menos evidentes, pero más sutiles y eficaces, pues permiten ejercer un control total en los espacios abiertos (p. 23).

También Berman (2001) considera que aquellas experiencias que permiten compartir las vivencias vitales son a lo que se le denomina modernidad. Además, considera que

“ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos” (p. 1). Así pues, “se puede decir que en este sentido la modernidad une a toda la humanidad [...], pero es una unidad paradójica, la unión de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y de contradicción, de ambigüedad y angustia [...]; ser modernos es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, ‘todo lo sólido se desvanece en el aire’” (p. 1).

Sujeto ético y modernidad líquida: el problema de la identidad

En la modernidad, aun con cambios y evoluciones importantes, no había dudas de que había algo que podíamos llamar sujeto y que constituía el núcleo duro de una identidad. (Arteaga et al., 2004)

La cita anterior nos permite suponer que, aun en la liquidez, “el sujeto resiste a su muerte” y se niega a sucumbir ante los avatares de la modernidad líquida (Leff, 2010, p. 152). A pesar de la incertidumbre que produce la modernidad, la reflexión respecto de la configuración ética del sujeto sigue teniendo valor en las ciencias humanas y sociales (Leff, 2010). Así pues, todo sentimiento de melancolía que emerge del sinsentido de vida que plantea la modernidad se constituye en la razón fundamental para caminar hacia la resignificación de la identidad del sujeto en la modernidad líquida.

Para esclarecer el significado de configuración ética del sujeto, abordaremos a continuación el concepto de *sujeto* en relación con la ética.

El porqué del sujeto

Para entender la idea de sujeto, haremos un breve análisis sobre el concepto desde su concepción metafísica (siglo XVII), después desde su relación con la alteridad (siglo XIX) y, finalmente, el lugar que ocupa desde la identidad narrativa (siglo XX). Con Descartes, el siglo XVII significó una reflexión filosófica de amplia envergadura respecto del concepto de sujeto. Para Descartes, el sujeto es una estructura biológica compuesta esencialmente por dos naturalezas: *cuerpo y alma*. A este panorama lo conocemos como *dualismo* (Leff, 2010). Además, según Sibilía (2013a), para Descartes, la naturaleza orgánica se entiende como

aquella que se revela ante los sentidos; desde allí, el sujeto intenta comprender su realidad existencial para dar cuenta de sí mismo.

No obstante, Descartes consideraba que la realidad que se percibe desde la naturaleza orgánica es solo un espejismo de la verdadera realidad (Sibilia, 2013a), puesto que el entendimiento que ella provee está sujeto a las limitaciones del cuerpo orgánico. Así pues, las respuestas que recibe el sujeto desde su realidad orgánica no son suficientes para generar un conocimiento pleno de sí mismo. Ante ello, Descartes plantea que el sujeto necesita ir más allá de sí mismo para encontrar respuestas que den cuenta del *yo soy*; para ello, requiere superar su condición existencial orgánica. En este sentido, según Descartes, la metafísica es el medio por el cual el sujeto puede dar cuenta plena de las preguntas fundamentales de su existencia (Sibilia, 2013a, p. 86). También Leff (2010) asegura que para Descartes el sujeto se define a sí mismo desde el *yo soy* (p. 153). Así, la perspectiva del sujeto está marcada por una frecuente búsqueda de sí mismo que la persona hace de la realidad que le embarga. A partir de ello, la reflexión que se plantea el sujeto a través de los cuestionamientos sobre su identidad, su origen y su destino (¿quién soy?, ¿de dónde vengo? y ¿hacia dónde voy?) denotan una búsqueda imposible de alcanzar mientras las limitaciones del cuerpo orgánico perduren.

Esta posición generó para los teóricos hasta el siglo XIX un arduo esfuerzo por desentrañar desde los distintos puntos de vista todo lo concerniente al dualismo. Dicho esfuerzo fue realizado con la intención de lograr comprender que la dinámica binaria entre *cuerpo* y *alma* no riñen entre sí, sino que se complementan como esencia única de la existencia. No obstante, los esmeros realizados por resolver la naturaleza del sujeto resultaron ser infructíferos: “la marca que el dualismo cartesiano imprimió sobre la condición humana parece casi indeleble” (Sibilia, 2013a, p. 88).

Hasta los albores del siglo XIX, el dualismo cartesiano (ya suficientemente precedido por el dualismo platónico) fue importante en la reflexión sobre el sujeto y moviliza toda la reflexión hacia las realidades que están más allá de la materia. Sin embargo, conforme al avance de la modernidad, el pensamiento en torno al sujeto se fue haciendo más evidente desde una perspectiva material; es aquí donde entran en acción las consideraciones sobre la vida en sociedad como fundamento primordial para dar cuenta del sujeto. Estas consideraciones están dadas desde la perspectiva social, realidad que es inherente al sujeto. Marx consideraba que el sujeto se configuraba “desde sí y para sí” a través de la conciencia (Leff, 2010, p. 158); por tanto, el sujeto puede dar cuenta de los misterios sobre su existencia fundamentalmente desde la razón.

Así pues, a la par con la revolución científica, el sujeto fue comprendiendo la importancia del entorno como elemento constitutivo de su existencia. Entre las vivencias

de la vida social, se resalta la cooperación como acontecimiento que le valió al sujeto la “conquista del mundo” (Harari, 2016, p. 152). De igual forma, la cooperación y su reflexión filosófica engendraron una nueva configuración del sujeto que permitió la construcción del *yó*; desde allí, emerge la subjetividad como nueva categoría conceptual. Arteaga et al. (2004) consideran que la construcción histórica del sujeto se genera a partir de los consensos, además, arguyen que la historia es en sí misma historia del sujeto. Consideran que “los consensos surgen de los procesos cooperativos” (p. 6) que le permiten al sujeto estar en indagación frecuente sobre sí mismo en relación con los otros.

Aquella preocupación imperante del dualismo por comprender la realidad del sujeto en el siglo XVII más allá de las realidades materiales se entiende desde la cooperación como una realidad comunitaria propia de la existencia (Arteaga et al., 2004); por tanto, la reflexión sobre el sujeto no puede prescindir de los hechos que acontecen a su alrededor. Es decir, pensar en la naturaleza del sujeto moderno supone entenderlo desde un contexto, lugar donde se configura y transcurre su devenir. Así, la dimensión social es connatural a la existencia. Los anteriores escenarios, aunque otorgaron unos acercamientos para la comprensión del sujeto, dejaron a su paso otras situaciones frente al concepto de *identidad* que no fueron resueltas. Por un lado, mientras el dualismo estaba más interesado en dar cuenta de la naturaleza humana por fuera de las condiciones orgánicas del sujeto, el materialismo del siglo XIX centró su mirada en el otro como condición inmutable para la configuración del sujeto. Así es como ambos panoramas dejan dificultades para desarrollar una idea que satisfaga todas las inquietudes sobre la identidad.

Sin embargo, con la llegada del siglo XX, aunque se terminó de afianzar la crisis de la civilización, y junto con ella la del sujeto moderno (Toledo, 2012), también se generó una evolución en la comprensión del sujeto desde su dimensión social. Es decir, gracias al auge de la era industrial y al advenimiento del mundo digitalizado, la reflexión sobre el sujeto consiguió anclarse en la idea de que no es suficiente la cooperación en sí misma, sino también los valores y compromisos emergentes de la cooperación; por ello, el siglo XX es el siglo de la alteridad y fundamento para la construcción de identidad. Pero, aun así, la cooperación también trajo consigo un problema para resolver en torno a la formación de la alteridad: dado que las experiencias de alteridad se viven dentro de un escenario colectivo y específico, ellas no solo representan a un sujeto en particular, sino también a una muestra poblacional; por ejemplo, la tragedia de las Torres Gemelas es un acontecimiento común a los 280 millones de habitantes que vivieron el terror en los Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001.

¿Quiere decir esto entonces que la identidad que se construye a partir de la colectividad es compartida por quienes viven las mismas experiencias? Si la construcción de identidad se da en la interacción con otros, ¿no es individual, sino localmente colectiva? ¿No tiene

más remedio el sujeto de la modernidad que resignarse a una identidad fraguada y casi que asignada por una colectividad local? Definitivamente, no. Con el surgimiento de las ciencias sociales y disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, entre otras, se logró defender la importancia de la diversidad cultural y social para comprender en esencia la naturaleza humana de manera subjetiva.

Para Ricoeur, según Arregui y Basombrío (1999), la identidad “solo puede establecerse narrativamente. Del mismo modo en que son los sucesos narrados en una trama los que hacen decantar la personalidad del personaje, y no al revés, la identidad de cada uno se precipita en el relato de los sucesos que configuran su existencia” (p. 27). Es decir, por más que los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 hayan sido comunes a 280 millones de habitantes, cada uno de ellos construye un relato a partir de su experiencia vivida en el marco colectivo de lo sucedido. Ello permite que la configuración de la identidad se dé en la exclusividad de cada individuo, mas no desde una asignación predeterminada.

En esta nueva dinámica, el sujeto se analiza y da cuenta de sí mismo a partir de sus acontecimientos históricos (Leff, 2010). Ello supone una responsabilidad más porque obliga al sujeto a adquirir conciencia y responsabilidad sobre sí mismo y genera una lectura crítica, lógica y proyectiva de su propia historia, contexto y realidad. Si bien el contexto es inherente al sujeto, la configuración ética es exclusiva de cada individuo. Por esto, hablamos de subjetividad (Briuoli, 2007). No en vano, Arregui y Basombrío (1999) piensan que “el hombre solo sabe de sí al contar y contarse lo que hace y lo que le pasa. La ipseidad —la identidad del quien— se asienta en el relato de lo que ha hecho con su vida o de lo que en ella le ha pasado. A lo largo de la existencia nos pasan muchas más cosas que las que hacemos. Y también estas configuran nuestra identidad narrativa” (p. 27). Adentrados en la identidad, recorramos ahora el camino de la ética como categoría que le da vida.

La necesidad de una ética emergente

En Ética posmoderna, Bauman propone una ética emergente de la interacción con los otros, es decir, una ética proveniente de las relaciones interpersonales que se construyen en la experiencia histórica (Monopoli, 2007). De igual forma, Bauman (2009) considera que, desde siglo XVII al XIX,

la ética se denigra o se considera una de las restricciones típicas de la modernidad, cuyas cadenas finalmente han sido rotas y echadas al basurero de la historia; los grilletes antes considerados necesarios son ahora claramente superfluos: una ilusión sin la cual pueden vivir perfectamente el hombre y la mujer actuales. (p. 7)

Bauman piensa que los valores, que en su momento fueron indelebles ante las transformaciones sociales, en la modernidad son fácilmente negociables y generan la despersonalización del sujeto. Su objetivo es proponer una ética que devuelva la importancia a las relaciones interpersonales y que ante la individualidad recupere su estatus social para la configuración ética de los sujetos. Así, según Bauman, la ética “busca restablecer el significado de la proximidad. Para ello, coloca al Otro como personaje central del progreso moral del yo. Solo aquí el yo será libre, aunque será una libertad siempre ligada al Otro” (Monopoli, 2007, p. 115). Podemos colegir entonces que la libertad es un asunto que está muy presente en el pensamiento de Bauman. Para él, el sujeto moderno no es libre, ya que la libertad supone una responsabilidad frente a la vida y un esmero por tomar las riendas de la propia existencia con dedicación, perseverancia y paciencia; valores todos derogados por la modernidad. Con el arribo de la era digital, los mecanismos de alineación y dominio social se hicieron más agudos y efectivos a través de la acción del capitalismo (Han, 2018); pero el sujeto moderno no se da cuenta de esto. ¿Cómo darse cuenta de ello cuando apenas se vive? La celeridad con la que se impusieron las nuevas formas de vida direcciona la toma de decisiones al respecto. Sin más remedio, tuvimos que entrar en la dinámica de la “aldea global” y desplazar nuestra existencia hacia la idea de una “sociedad de rendimiento”, consumista y globalizada (Han, 2017, p. 25).

Después de abordar el problema de la configuración ética del sujeto, queda por resaltar la importancia de consolidar una ética emergente de los procesos no solo interrelacionales, sino también de interiorización profunda de los acontecimientos personales para construir a partir de ellos un relato.

En el siguiente apartado, veremos de qué manera la pedagogía narrativa interviene en la modernidad líquida para potenciar en medio de ella la configuración ética de los sujetos. Lo anterior no es una tarea fácil, puesto que la modernidad líquida está sometiendo las voluntades humanas. Por ello, Bauman (2007) considera que “la masa de seres humanos convertidos en superfluos por el triunfo del capitalismo global crece sin parar y, ahora, está a punto de superar la capacidad del planeta para gestionarlos” (p. 45).

Pedagogía narrativa y modernidad líquida: configuración ética del sujeto

Necesitamos una nueva forma de vida, una nueva narrativa de la que surja un tiempo distinto, otro tiempo vital, una forma de vida que nos redima del desenfrenado estancamiento. (Han, 2017, p. 106)

Bauman recoge bajo la metáfora de lo líquido su pensamiento en torno a las transformaciones sociales de la modernidad. Lo líquido es aquí lo fugaz, lo frágil y lo pasajero; es el hilo del cual penden aquellas viejas estructuras sólidas y rígidas imperantes en la premodernidad y que se rehúsan a rendirse ante lo gaseoso. Una de estas “viejas” estructuras es la ética, razón por la cual abordaremos el valor trascendental y la manera en que la pedagogía narrativa potencia la configuración ética del sujeto.

Primero, es menester reconocer que “la escuela es el lugar desde el que deberíamos empezar de nuevo” (Bauman, 2013, p. 42); por ende, las reflexiones en torno a las prácticas educativas en el contexto social de la modernidad líquida deben estar dirigidas hacia la construcción de subjetividades para que permita que la ética emerja.

La crisis de la educación de la cual hablamos en la primera parte se refiere a la fragilidad humana que invade las prácticas educativas en la era moderna; por tanto, se requieren procesos pedagógicos que permitan al sujeto moderno aferrarse a algo en medio de las convulsiones de nuestros tiempos. Es decir, la pedagogía narrativa propicia una razón por la cual *ser*, aun en medio de las circunstancias que promueven el *no ser*. Así pues, todo acto pedagógico que, bajo la mediación de la narrativa como eje fundamental de sus prácticas, permita que los sujetos se narren en un contexto específico de historicidad, alteridad, verdad y conciencia, se denomina pedagogía narrativa (Meza, 2008).

El lenguaje es el medio por el cual se expresa la narrativa (Meza, 2008). Si en verdad se han de propiciar escenarios de configuración de subjetividades, de ética, estos requieren una prelación en las prácticas pedagógicas. Ahora bien, el lenguaje no siempre representa las formas de subjetividad y la manera en que estas se constituyen. Dado que la narrativa “estabiliza el espacio y ordena el tiempo” (Sibilia, 2013b, p. 38), el lenguaje tiene que estar mediado por la construcción consciente que hace el sujeto de sí mismo, a través del reconocimiento de su yo histórico, en que el espacio-tiempo están contruidos de manera armónica y propician la construcción de un relato lleno de significados (Meza, 2008).

En este sentido, el lenguaje ha de ser liberador; pero, en medio de su dinámica, mientras estos dos conceptos continúen a merced de la liquidez, antes de ser fuente de configuración, son mecanismos de represión ética de los sujetos (Meza, 2008). En la modernidad líquida, la narrativa no cuenta con la misma relevancia que engendró en la sociedad burguesa del siglo XIX. Sibilia (2013b) asegura que el exceso de exhibición de la intimidad (*extimidad*), idea que también desarrolla Han (2018) bajo la metáfora de la transparencia, genera una brecha entre lo que se narra como verdad y lo que se narra para el consumo. La narrativa requiere una predilección por la intimidad, pero que, a su vez, se exprese en alteridad. Ambos conceptos también están sometidos por la modernidad líquida; por tanto, la narrativa ha muerto (Sibilia, 2013b). El problema anterior nos pone en la siguiente tensión: *¿tiene algún caso seguir apostando por una reflexión en torno a la pedagogía narrativa?* Afirmamos que sí.

Para ello, las prácticas pedagógicas han de tener un anclaje en la narrativa que suscite una manera de resistencia frente a la vida líquida, la cual “se caracteriza por no mantener ningún rumbo determinado, puesto que se desarrolla en una sociedad que, en cuanto líquida, no mantiene por mucho tiempo su forma” (Bauman, 2007, p. 1). En la modernidad líquida, aquellas prácticas pedagógicas forzadas a base de inmutabilidad también han sido testigos de su fragilidad ante los fenómenos sociales de la era moderna (Durán, 2014). Por ende, la pedagogía narrativa implica el reconocimiento de la propia historia y devela que “el sujeto se construye como interpretación de sí” (Zapata, 2008, p. 82). La pedagogía narrativa es potenciadora de la configuración ética en medio de la modernidad líquida, porque el sujeto emerge desde la apropiación de sí mismo.

La pedagogía narrativa también es el escenario que se propicia en el ámbito educativo para que los actores que intervienen en ella se reconozcan como sujetos en construcción de sí mismos. Al narrarse, el sujeto lo hace desde un estado de conciencia histórico que lo lleva a reconocerse desde su subjetividad (Sibilia, 2013b). La narrativa se construye a partir del relato emanado por el reconocimiento responsable, consciente y permanente que hace el sujeto de sí mismo (Salcedo, 2016). Así pues, de la narrativa surge la identidad como expresión de la configuración ética comprendida como conciencia responsable del actuar humano y facultad de acción libre y permanente del sujeto.

Sabemos que conceptos como *permanecer, solidez, inmutabilidad y rigidez*, entre otros, son la antítesis de la modernidad líquida. Esto supone otro problema al argumento. ¿Cómo resolverlo? Podríamos considerar dos caminos complementarios. En primer lugar, la tarea no es lograr “que la identidad perdure, sino, evitar que se fije” (Mármol, 2018, p. 13). Desde este plano, se contempla hablar de éticas (*en plural*) y no de ética (*en singular*), puesto que esta, al igual que la identidad, se configura según las transformaciones sociales. En segundo lugar, dado que la pedagogía narrativa necesita la solidez y definición del espacio-tiempo,

en tanto el sujeto se afiance en la firmeza del yo soy (“*mismidad*”), se puede determinar la injerencia de las transformaciones sociales que modelan su conducta (“*ipseidad*”) (p. 157).

Esto quiere decir que, mientras haya una identidad construida a través de la narrativa como posibilidad para la configuración ética del sujeto, por un lado, la *mismidad* es garantía de estabilidad y soporte, mientras que, por el otro, la *ipseidad* determina cuáles son las transformaciones sociales que van a ser modeladas dentro de la identidad. Ya indicamos que la alteridad es inherente a la narrativa (Sibilia, 2013b). Ella propicia el escenario para que el sujeto se narre; pero ¿cómo hablar de este valor fundamental, no solo para la narrativa sino también para todo el tejido humano, en una sociedad de individualidad radical (Bauman, 2013) marcada por el ansia de consumo, exhibicionismo, incertezas y celeridad en los cambios?

Todo ello está sujeto a la implementación de prácticas educativas que rescaten la narrativa en el ámbito pedagógico y al interés por favorecer la construcción de identidad en medio de ellos. En este sentido, la narrativa configura una ética distinta en cada sujeto, puesto que este demanda su propio ritual y ritmo desde la subjetividad. En consecuencia, no se contempla una pedagogía narrativa estandarizada desde la globalidad y colectividad, sino desde la *ipseidad* de los sujetos (Salcedo, 2016). Al respecto, la narrativa supone procesos paulatinos de reconocimiento. No conviene forzar ninguna clase de iniciativa. Narrativamente, el sujeto es quien va descubriendo las formas de progreso sobre sí mismo. Esto conviene hacerlo por pasos.

Bauman (2013) piensa que forzar la ética no es lo más pertinente, puesto que, “cuando una cantidad cada vez más grande de información se distribuye a una velocidad cada vez más alta, la creación de secuencias narrativas, ordenadas y progresivas se hace paulatinamente más dificultosa” (p. 45). No forzar la ética permite que el sujeto “sea lo que es y no otra cosa; que tenga algo propio y diferente a los demás que lo haga reconocible, comprensible como totalidad, como singularidad, como realidad por sus caracteres propios, esto implica que un determinado ser no pueda tener su identidad en otro ser que no sea él mismo” (Salcedo, 2016, p. 118), a pesar de que exista una permanente situación de cambio. La reflexión presentada hasta aquí no pretende agotar la discusión en torno a la pedagogía narrativa como potenciadora de la configuración ética del sujeto en la modernidad líquida; antes bien, busca aportar a la disertación pedagógica frente a la responsabilidad que tiene el acto educativo hacia la formación narrativa de los sujetos.

Cambiar la historia y transformar el contexto suponen no una cuestión de forma, sino de contenido; es decir, “en un mundo inundado de información irrelevante”, la pedagogía narrativa da claridad a los procesos de humanización y de configuración ética del sujeto ético; en un mundo convulsionado por la celeridad de las transformaciones de forma y no de contenido, “la claridad es poder” (Harari, 2018, p. 11).

A manera de conclusión

La pedagogía narrativa conlleva a una apuesta por la recuperación del ser humano como sujeto no solo cognoscente, sino también emotivo y volitivo. (Meza, 2009, p. 103)

La pedagogía narrativa reconoce que “la vida cotidiana en las escuelas es peculiar, diversa, policromática” (Suárez, 2011, p. 388); por tanto, el acto pedagógico requiere atravesar el umbral de lo aparente, de lo inestable y de la celeridad agreste de la modernidad líquida a través de prácticas pedagógicas que posibiliten en los sujetos un reconocimiento de sí mismos como seres históricos. En la pedagogía narrativa, “la tarea central es crear un mundo que de significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones” (Bonilla et al., 2015, p. 31), tal significado ha de estar mediado por la capacidad de propiciar escenarios para el encuentro, la interacción y la construcción de subjetividades a través del relato que emerge de cada sujeto.

Las dinámicas correspondientes al acto educativo en la modernidad líquida deben estar encaminadas hacia un proceso de configuración de la identidad del sujeto moderno. En *La agonía del eros*, Han (2018) advierte que la “sociedad de rendimiento” es aquella que está mediada por la *autoexplotación* (p. 31); es decir, que *el yo puedo* es el nuevo imperativo categórico de la actual era moderna. Ante este panorama, el sujeto ya no requiere emprender caminos de *heteroemancipación*, sino de *autoemancipación* (Han, 2018), es decir, el sujeto necesita liberarse de sí mismo y de la modernidad basada sobre la ley del más fuerte; de lo contrario, la naturaleza humana se reduce a una simple capacidad de producción.

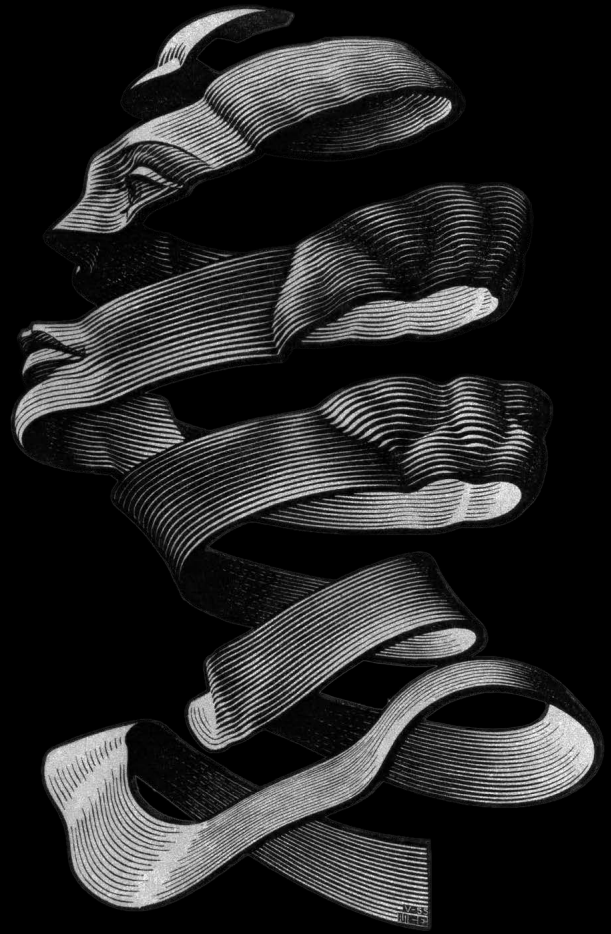
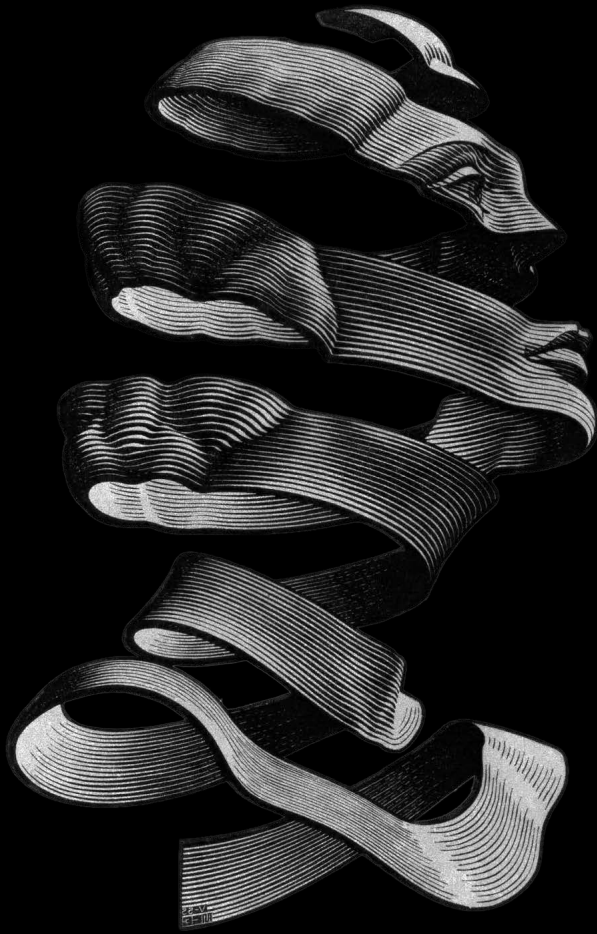
Por esto, la pedagogía narrativa favorece el liderazgo del sujeto en las prácticas educativas e incentiva que los actores se apropien de su historia y que, a partir de ella, puedan narrarse como forma de configuración ética. Pensar en la configuración ética desde la pedagogía narrativa en la modernidad líquida le otorga un valor adicional a la construcción de identidad. El valor fundamental de la narrativa está en que implica la construcción de la propia historia (Sibilia, 2013b). La pedagogía ha de favorecer estos escenarios en sus prácticas educativas; por ello, hablamos de una pedagogía narrativa. Desde este punto de vista, la narrativa está al servicio de la humanidad como forma de resistencia ante las turbulencias de la modernidad. La pedagogía narrativa debe convencernos de que, si bien nos encontramos viviendo en la modernidad, no estamos obligados a llevar una vida líquida. La narrativa posibilita, aun en medio de la modernidad y sus afanes por despersonalizarnos, que la ética llegue a *ser* en el sujeto. ¡Ahora es cuando!

Referencias

- Arregui, J. V. y Basombrío, M. A. (1999). Identidad personal e identidad narrativa. *Thémata*, 22, 17-31. <https://idus.us.es/handle/11441/27422>
- Arteaga, C., Gatti, N. y Piteo, P. (2004). El sujeto en la modernidad y su decadencia. Instituto de Formación Política y Cultural Hannah Arendt.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbres*. Tusquets.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida* (13.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo* (4.ª ed.). Paidós.
- Berman, M. (2001). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad* (12.ª ed.). Siglo XXI.
- Bonilla Marquinez, O. P., Buriticá Ospina, J. J. y Escárraga Vallejo, S. L. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: La voz del estudiante. *Textos y Sentidos*, 28(12), 25-40. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/272>
- Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad: El impacto de las políticas sociales. *Historia Actual Online*, 13, 81-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479324>
- Cortina, A. (1999, 20 de enero). Ética del consumo. *El País*.
- Cortina, A. (2019). ¿Para qué sirve realmente...? La Ética (3.ª ed.). Paidós.
- Durán Vázquez, J. F. (2014). Tiempos líquidos: Configuraciones de la temporalidad actual en la obra de Zygmunt Bauman. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 60, 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4540287>

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Nueva.
- González Valenzuela, J. (1997). *Ética y libertad* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.-. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio* (2.^a ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2018). *La agonía del eros* (2.^a ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2018). *Psicopolítica*. Herder.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Debate.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hernández Moreno, J. (2016). La modernidad líquida. *Cultura y Política*, 45, 279-282. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000100279
- Leff, E. (2010). El desvanecimiento del sujeto y la reinención de las identidades colectivas en la era de la complejidad ambiental. *Polis: Revista Latinoamericana*, 27. <https://journals.openedition.org/polis/862>
- Marchese Flórez, S. M. (2015). Han, Byung-Chul (2014). Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 55, 134-136.
- Mármol Peña, J. A. (2018). *Zygmunt Bauman y el problema de la identidad en la modernidad líquida y en la globalización* [tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/29426>
- Martínez Ferro, H. (2006). Kant: Una ética para la modernidad. *Diálogo de Saberes*, 24, 2013-3294. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/4307>
- Martínez Navarro, E. (2005). *Por una ética del consumo responsable*. http://www.emiliomartinez.net/pdf/Etica_Consumo.pdf

- Meza Rueda, J. L. (2008). Narración y pedagogía: Elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 1(51), 59-72. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss51/4/>
- Meza Rueda, J. L. (2009). Pedagogía narrativa: Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, 1(54), 97-105. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss54/8/>
- Monopoli Martín Arranz, G. (2007). Ética posmoderna desde la sociología crítica: Bauman Zygmunt, *Ética posmoderna*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004. *Laguna: Revista de Filosofía*, 20, 115-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6180523>
- Piñón Perales, F. (2013). Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global-Zygmunt Bauman (reseña). *452ºF: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 8, 160-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4979815>
- Salcedo, E. (2016). La identidad personal como identidad narrativa en Paul Ricoeur. *Apuntes Filosóficos*, 25(49), 117-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5991124>
- Sibilia, P. (2013a). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2013b). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416. <https://www.scielo.br/j/edur/a/zWJ9DCWHfgXkpWxWg8RKKYb/abstract/?lang=es>
- Toledo, V.M. (2012). Diez tesis sobre la crisis de la modernidad. *Polis: Revista Latinoamericana*, 11(33), 1-7. <https://journals.openedition.org/polis/8544>
- Vila Merino, E. S. (2004). Pedagogía de la ética: De la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6, 47-55. <https://ddd.uab.cat/record/5299>
- Zapata Díaz, G. (2008). Ética narrativa en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 50, 121-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3029457>



CAPÍTULO II

Miradas del reconocimiento en jóvenes universitarios¹

¹ Este capítulo corresponde a la discusión y conclusiones parciales de la tesis doctoral *Prácticas de reconocimiento en jóvenes universitarios de primer semestre* desarrollada en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación de la universidad Cuauhtémoc de México.

Jhon Wilmar Toro Zapata²

Para citar este capítulo:

Jhon Wilmar Toro Zapata, J. W. (2022). Miradas del reconocimiento en jóvenes universitarios. En W. de J. Acevedo Gómez y J. W. Toro Zapata (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: Miradas del otro y de lo otro* (pp. 39–58). Universidad Católica de Pereira.

DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66.c646>

2 Licenciado en Educación Religiosa y Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Doctor © en ciencias de la Educación, Universidad Cuauthémoc de México. Contacto: Jhon.toro@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4101-6028>

Resumen

En este capítulo, se presentan la discusión y las conclusiones de la tesis de doctorado *Prácticas de reconocimiento en jóvenes universitarios de primer semestre de la Universidad Católica*. El objetivo es comprender la configuración de las prácticas de reconocimiento (dimensión afectiva, de derecho y solidaria) en jóvenes universitarios de primer semestre de la Universidad Católica de Pereira (UCP). Se utiliza una metodología mixta, con dominancia cualitativa; el trabajo de campo se hizo a través de cuestionarios Google y entrevista semiestructurada. Se encuentran unas respuestas con códigos correspondientes a respuestas directas de los participantes, que sirven para comprender las dinámicas que se plantean a través de la teoría crítica. Lo más significativo y novedoso encontrado es la movilización que se teje del concepto de *autorrespeto* y su concepción en la juventud, y el traslado subjetivo que, por más que se les pregunta por el sujeto, las respuestas se encaminan hacia la persona.

Palabras clave: reconocimiento, afectivo, derecho, solidario.

Abstract

This chapter presents the discussion and conclusions of the doctoral thesis *Practices of recognition in first semester university students*. Its objective is to understand the configuration of recognition practices (affective, law and solidarity dimensions) in first semester university students of the Catholic University of Pereira. A mixed methodology is used, with qualitative dominance. The field work was done through Google questionnaires and semi-structured interviews. In the text there are some answers with codes corresponding to direct responses from the participants that serve to understand the dynamics raised through the critical theory. The most significant aspect found is the mobilization of the concept of self-respect and its conception in the juvenile field and the subjective transfer that, even when asked about the subject, the answers are directed towards the person.

Keywords: acknowledgement, affective, right, solidarity.

Como preámbulo

La teoría crítica proviene de la escuela de Fráncfort y su mayor realce se logra con la tercera generación de la cual se empodera Axel Honneth, en que le da sentido al reconocimiento como propio de esta perspectiva. El autor desde décadas viene insistiendo en que el ser humano se moviliza a través de tres dimensiones. La primera es la afectiva, la cual comienza desde el encuentro materno (madre e hijo): cuando da alimento a su criatura desde su pecho, aumenta su sentido en la interacción con la familia; luego con su entorno social de amigos y relaciones afectivas, para generar la autoconfianza; pero, cuando esto no se da, pasa a la desconfianza. La segunda se refiere al empoderamiento del derecho y se conjuga a través de la colectividad desde el autorrespeto, la autorrealización, la libertad, la ética, para dar paso a la autonomía; cuando no se cumple el derecho, se moviliza hacia lo negativo como la exclusión y la marginación, y permite a la vez el surgimiento de la lucha para lograr el lugar que le corresponde en la sociedad. En esta dimensión, se aborda el Estado como el garante de derechos y libertades.

La tercera dimensión se preocupa por revisar las dos anteriores y ayuda a reivindicarlas; cuando fallan, se refiere a la solidaridad, la cual actúa en defensa de los otros, del medio ambiente y de los animales bajo la premisa “cuando ayuda a los demás se ayuda a sí mismo”, en la búsqueda de potenciar la autoestima y la dignidad. Con estas tres dimensiones, Honneth busca la reivindicación moral y social del ser humano; primero, en saber cómo se moviliza en los jóvenes universitarios el reconocimiento para revisar qué aportes se puede dar a la academia sobre su forma de ver el mundo; segundo, para comprender qué nuevos aportes se transmiten de su pensamiento, tarea que se presenta a continuación.

El encuentro con la realidad juvenil

A partir de este espacio, se comenta lo encontrado en la investigación con lo más sobresaliente. Es momento de debatir con la realidad encontrada en la Universidad Católica de Pereira (UCP) en los estudiantes de pregrado de primer y segundo semestre, como del tercer semestre y siguientes sobre la dinámica del reconocimiento, con el experto de la teoría del reconocimiento, y la posición del investigador que dará cuenta de la teoría crítica y su movilización en el mundo de los jóvenes, en busca de entender su subjetividad desde lo afectivo, el derecho y la solidaridad.

La movilización afectiva en el mundo de los jóvenes

Lo afectivo pareciera ser un tema que poco se comenta, pero que se vive desde la subjetividad; en él convergen la autoconfianza y la desconfianza como maneras de contemplación del reconocimiento; a veces, no se cree o no se toma en cuenta el papel

protagónico que esta dimensión ocupa en las decisiones, en los caminos que se emprenden, y menos un tema que se debe trabajar en los jóvenes y, lamentablemente, solo se deja a las consultas psicológicas. Lo afectivo, según Honneth, se debiera trabajar desde la familia, las relaciones de amigos, sociales y afectivas; en ese orden, se les preguntó a los estudiantes de pregrado sobre el acompañamiento que hacen los padres y su impacto para el fortalecimiento de la autoconfianza durante toda la vida; hay una coincidencia en todos los semestres, en que su relevancia, desde el punto de vista de la valoración y el empoderamiento, en el ámbito familiar es muy alta.

En la entrevista semiestructurada, se destaca la pregunta sobre la comunicación con los padres en temas personales, lo que refiere un aspecto faltante en la relación de lo afectivo. Al respecto, comentan los entrevistados: “Faltó comunicación sobre todo para situaciones de orden personal que poco se comparten para los padres” (E1); “Sí, le falta algo: mayor entendimiento, escuchar los puntos que uno tiene, no tomarse todo a la ligera, que no se vayan a extremos” (E3). En ese mismo orden, se interroga por las carencias, qué hizo falta en esa relación afectiva por parte de los padres, cuyas respuestas enuncian la importancia de la comunicación y el apoyo; por ejemplo, la soledad que sintió en el colegio la (E5) al ser obligada a estar en uno que no quería estar: “Estuve muy infeliz en mi época de colegio, nunca quise estudiar allí y no tuve apoyo” (E5). En los resultados de la encuesta, hay una valoración del acompañamiento de los padres; sin embargo, hay cuestiones que faltaron por abordar en estas relaciones que quizá pudieran afianzar la confianza en la memoria de los jóvenes. Gil (2015, p. 72) hace una lectura de Honneth y menciona que son relaciones de la inmediatez, en que el cuidado es su máxima en las necesidades, lo cual genera seguridad emocional. Se puede decir que los estudiantes de pregrado de la UCP no se ven afectados en mayor intensidad por las situaciones que pasaron afectivamente con sus padres, lo cual da un indicio sobre la autoconfianza y su fortalecimiento. En ese sentido, la desconfianza no se deja ver en los asuntos con los padres; por tanto, en reconocimiento desde lo afectivo, se cumple.

El círculo de amigos ayuda a iluminar lo afectivo y la autoconfianza; este ambiente exterioriza lo afectivo y muestra un matiz subjetivo fundamental en el fortalecimiento del carácter y, con él, la confianza; los lazos de amistad se fortalecen en la universidad, a través del trabajo en equipo, y que desde allí se comparte lo fundamental de la vida y se aprende a confiar, se releva la importancia en el ámbito universitario, lo cual se constituye en elemento que vale la pensar; esta naturaleza gratifica el sentido de los jóvenes para superar situaciones, que pudieran ser difíciles de llevar durante el colegio o en sus familias. La vida universitaria ayuda desde los amigos a fortalecer estos lazos y, por ende, los procesos de autoconfianza.

Entre los procesos académicos, se considera su ayuda a fortalecer lo afectivo desde la autoconfianza, sin desestimar su importancia en el aprendizaje: “La escuela no solo entrega

contenidos, sino que también opera en el mundo subjetivo de las relaciones interpersonales, los valores y las experiencias” (Conejeros et al., p. 6). Es decir, que mientras se estudia, no solo se aprenden contenidos, también se comparten experiencias, se empodera el propio ser y se revitalizan los procesos de autoconfianza; al ámbito escolar universitario se va a socializar y el aprendizaje se constituye en un momento de encuentro con los otros para fortalecerse como persona.

El derecho: la forma en que se exterioriza el reconocimiento desde lo subjetivo y lo objetivo

Esta es la dimensión que exterioriza lo que el ser humano piensa, y aunque lo que se busca es la autorrealización y el autodomínio, es en relación con el otro que se logra el desenvolvimiento del derecho para el reconocimiento, entendido, según Arresé (2009), como un legislador potencial, el cumplimiento de unas obligaciones, lo que implica unos sentidos por ahondar en lo social.

El derecho: la fuerza de la lucha en la búsqueda del reconocimiento.

El derecho lo concibe Honneth como la “forma que tiene el sujeto de autolegislarse moral y jurídicamente” (Arresé, 2009), de no apartarse del camino, de seguir un direccionamiento; se plantea en la dinámica del actuar correctamente en un marco jurídico, el cual lleva consigo unos deberes que se consagran desde el orden constitucional. El derecho es una de las dimensiones que más se despliega en la teoría crítica, según Tello (2011), y es quizá la que les da sentido a las luchas por el reconocimiento cuando esta dimensión se vulnera en lo personal en relación con el colectivo. Exigir los derechos que corresponden, el autor lo encamina hacia la responsabilidad moral que todo hombre y mujer debieran considerar; este concepto es muy importante en el ámbito juvenil universitario.

Preguntar por la defensa de los derechos a algún familiar, amigos o alguien que se conozca o desconozca, y si ayudaría a reivindicar lo que le fue vulnerando, sigue siendo oportuno y relevante en el mundo de los jóvenes, lo cual direcciona un salto a la tercera dimensión en un sentido de solidaridad por el que sufre y merece ser ayudado, para que se le reconozca lo que constitucionalmente se le brindó. Se pregunta en la entrevista si se uniría a una marcha que luche por los derechos, y la mayoría respondieron que sí solo después de indagar las causas, porque es algo que puede repercutir en el futuro en relación con lo personal o afectar directamente a alguien del colectivo familiar.

El derecho es una condición subjetiva, que se exterioriza y se comprende en relación con el otro, y cuando este es pisoteado por lo social o lo estatal, el colectivo se une para luchar por esta situación, lo que resulta indignante para el Estado que en la mayoría de los

casos no reconoce la protesta; pero gratificante para el que marcha porque ubica su voz en lo social, para indicar “aquí estoy y usted no me puede pisotear”. Honneth (1999) comenta respecto del derecho que “solo en la medida en que esta ha podido desligarse de la autoridad inmediata de las tradiciones morales y se ha trasladado a un principio universalista de fundamentación” (Tello, 2011).

El autorrespeto: la relación con lo social

El núcleo de esta categoría se encuentra en la teoría de la justicia de Rawls, quien afirma que el autorrespeto es uno de los bienes primarios que ayudan a cualquier plan de vida, en el cual se incluyen los derechos, las libertades y oportunidades (Pérez, 2004, p. 263). Para los jóvenes, el autorrespeto va más allá de lo académico y se entiende en ellos como la forma de compartir el saber desde la experiencia de quien habla. Pérez (2004) asegura que esta condición no es natural en el ser humano, sino que se construye socialmente, lo cual indica que los jóvenes valoran más la interacción con los otros que se encuentran en el proceso académico, que la misma teoría que se discute, la cual se encuentra en los libros y en internet; pero el encuentro con el otro se puede considerar como una oportunidad que no puede ser desaprovechada. Rawls, citado por Pérez, afirma que el autorrespeto depende de la estima que los otros tienen de mí, y para poder conseguirlo, se debe interactuar, y la excusa perfecta para lograrlo es el ambiente académico que propicia este entramado a través del diálogo de saberes y el debate. El espacio universitario es fuente de autorrespeto, no desde la academia, sino desde las relaciones sociales que allí se tejen, el cual se entiende como una filosofía de vida.

La autorrealización: sentido por la vida

Anticipación, decisión y acción con el proyecto de vida son las significaciones que alcanzan al mencionar la autorrealización (D’Angelo, 2004). Este concepto ilumina la ruta a seguir respecto del alcance de las metas, lo cual abarca su planificación para buscar la manera de ser alcanzables. La autorrealización es el deseo de triunfo, de saber que ya se llegó o se está avanzando, y que la subjetividad y la objetividad al unísono trabajan para dar sentido de vida y contribuyen para que esto pase y la persona sienta que lo ha logrado.

La autorrealización se hace camino en la vida universitaria y los jóvenes ven importante estudiar, le dan sentido a lo que hacen desde la academia, los hace personas realizables y con sentido de futuro, lo cual se hace indispensable en las dinámicas existenciales de la vida, vinculan esta idea con la identidad, lo cual agrega a la discusión que el paso por la universidad hace personas maduras y, con ello, contribuyen a su búsquedas ante la pregunta del yo desde los constructos identitarios.

La libertad: la capacidad de decisión del joven

Este concepto lo aborda Coronado (2017), quien lo toma de Honneth (2014): “la experiencia de una falta de coerción y de una ampliación personal que resulta que mis propósitos son promovidos por los propósitos de otros”. Con esto, se indica que la libertad consiste en la amplitud de los deseos propios en relación con los límites de otros.

La libertad no consiste en hacer lo que pudiera ser conveniente, sino en el bien colectivo que lleva a la persona a actuar en función de los otros; es decir, que el principio de libertad involucra necesariamente las apuestas colectivas y los principios de justicia que cada cultura pueda poseer. Y aunque hay cierta dependencia del otro para suponer hablar de libertad, no se esclaviza a este; y en la familia, pese a existen privaciones, pasan desapercibidas en el mundo juvenil o lo ven como algo normal. Honneth, citado en Coronado, sobre la libertad comenta: “La libertad [...] refiere no solo a la exención de obstáculos, sino a una capacidad de los hombres de tomar sus propias decisiones por el solo influjo de su voluntad” (Coronado, 2017). Este tema tiene que ver con la madurez que se alcanza, de buscar los bienes acertados para la vida entendida como proyecto, el cual es realizable en la medida en que se construye. Ahora bien, en la concepción juvenil, se denuncia al Estado como el mayor detractor de libertades y se argumentan sentidos desde la perspectiva universitaria en el ámbito académico y se aviva la noción de *empoderamiento* para desde la autocrítica entender que el Estado no libera sino que reprime.

A esto se suma Honneth (2014), quien comenta: “el sujeto humano debe considerarse libre debido a que y en la medida en que tiene no solo la capacidad de darse a sí mismo leyes para actuar sino también la de operar según ellas” (Coronado, 2017). Aquí se encuentra una encrucijada que, al parecer, es lo que reclaman los jóvenes en el buen uso de su libertad, y no es más que el cumplimiento de las leyes que los legisladores han impuesto para que se cumplan los derechos; no se pide más de lo que la Constitución otorga y es el Estado el que vulnera; pero, como la pregunta era por el mundo universitario y su ruta por alcanzar la libertad, se evidencia en la encuesta y en la entrevista que hay libertades en medio de las normas, y hay conciencia de esta; se propicia la universidad y su apuesta teórica como patrocinadora de derechos. Esto motiva a pensar que, cuando el joven protesta, lo hace por la convicción de libertad que la misma Constitución le da como derecho.

La exclusión: lo opuesto a la integración

Es la forma negativa del reconocimiento desde la dimensión de derecho. En palabras de Rizo (2006, pp. 3-4), lo opuesto a la integración o inserción son llamados exclusión, en que emerge lo cultural, lo normativo, lo comunicativo y lo funcional, así como se vincula directamente al tema de la ciudadanía, lo cual necesariamente involucra lo social y lo estatal.

La exclusión se percibe en el ámbito juvenil en diversos escenarios como en el colegio y la familia, pero son situaciones que pasan desapercibidas.

La humillación: maneras de control social

Restrepo (2010) sostiene sobre la humillación que es consecuencia o muy similar a la marginalización en que se evidencia una ruptura con el mundo social y una percepción dolorosa de una imposibilidad o dificultad, y resulta poco posible que encaje en los niveles ontológicos y sociales en que se mueve la persona al menoscabo de los derechos. Ser humillado es ser menospreciado de su condición social y ubicado al margen de sus derechos como ser humano latente en medio de su entorno cultural; es un atentado contra la dignidad humana, vinculado al menosprecio, lo cual concuerda con lo que señala Molina (2018) respecto del reconocimiento sobre su entendimiento como socialmente tolerada del mal moral.

Es tan común la humillación en las esferas sociales que se normaliza, sin darse cuenta del daño que esta causa en la vulneración de derechos que lleva a su base. El reto enorme que tiene la academia para ayudar a hacer conciencia sobre la importancia de empoderarse de los derechos en los jóvenes universitarios y su postulado de cero tolerancia con la vulneración, la cual ataca directamente los derechos, afecta el cuerpo de lo tangible; este sentimiento individual de quien lo padece lo hace sentir inferior o, al menos, es la pretensión del humillador, con intención o sin ella, daña la relación social e incita a la violencia cuando el humillado se emancipa en la exigencia de lo que es suyo. La humillación, siguiendo a Molina (2018), es una práctica de control social que busca el poder a toda costa, lo cual es propio del autoritarismo, sobre todo, de algunos Gobiernos, o patriarcados familiares, lo cual puede indicar miedo a perder el poder. En ninguno de los aspectos, se enuncia que el mundo universitario es campo de humillación, lo que genera parte de tranquilidad por la lucha de la inclusión y la equidad que debiera producir la academia, en la que los jóvenes permanecen un buen tiempo de sus vidas.

La dimensión de derecho es la forma que toma el reconocimiento para decir “aquí estoy” y merezco ser tratado en igualdad de condiciones; no se concibe por fuera de la ley, la cual él mismo Estado regula, motivo por el cual el joven, en este caso, lucha para que cumpla la Carta Magna y sale en protesta para que lo gubernamental comprenda que no se puede saltar las leyes. Cuando el joven lucha por sus derechos, busca su autorrealización, autorrespeto, plenifica su ideal, lucha por un futuro posible; cuando lucha lo hace para no ser excluido ni humillado, lucha por su lugar en el ámbito social y contribuye con otros que han sido marginados. La universidad, desde el derecho, se comprende más allá del mundo académico, se entiende como la que potencia y empodera a los jóvenes desde su postura crítica en hacedores de reconocimiento.

Lo solidario: las formas que el reconocimiento toma para fortalecer la autoestima

La reflexión de lo solidario abarca la interacción en pro del otro o de lo otro, en que converge posiblemente el sufrimiento interno de quien actúa hacia afuera, para que esta situación no se repita y pueda tener gratificación en la exteriorización de su deseo de contribuir al mejoramiento de la situación. Ser solidario es servir al otro, dar el paso para que la equidad llegue, sacar de la marginalización al otro, es ayudar sin esperar que otro lo haga, es dar el primer paso. Con lo solidario, se enriquece la autoestima; o, por el contrario, cuando no se logra, la desestimación. Lo solidario debiera empezar por casa, y cuando se les pregunta a los estudiantes si ayudar a un familiar lo consideran una causa perdida, curiosamente los jóvenes coinciden en que no es perdida, hay confianza, autoestima, hay sentido por ayuda a los otros, sobre todo, por rescatar de la exclusión a los mismos familiares. Esta apuesta solidaria muestra que los jóvenes son filantrópicos y que hacer el bien está en ellos. La autoestima como manera positiva de lo solidario se entiende desde el postulado de Gil (2015) en tanto la confianza de poseer capacidades individuales que resultan de gran validez en lo comunitario. Se considera que la persona, cuando descubre este potencial de empatía, es consciente de su realidad, facultades, y la puede colocar al servicio comunitario, se fortalece a sí mismo, denota en los jóvenes un aprecio por el otro y lo otro, y así sentirse realizados.

Para afianzar más sobre el concepto desde la praxis, se menciona que, en el aprendizaje que se adquiere de ellos, hay satisfacción, se conecta con el hecho de la justicia social, se mueven fibras para acabar con la injusticia, satisfacción y felicidad, de modo que son las organizaciones, las organizaciones no gubernamental (ONG) y las fundaciones donde se acude para ayudar a niños huérfanos, adultos mayores, personas con cáncer, problemas depresivos o en rehabilitación por efectos de las drogas y el alcohol, y protectoras de animales, así como a los que han sido humillados, lo que deja entrever que creer en sí mismo es un sentido solidario consigo mismo, para el fortalecimiento de la autoestima; el tejido solidario empieza por la individualidad, para posteriormente ser exteriorizada, cuando se les pregunta si creer en sí mismo hace parte de la filosofía de vida.

La autoestima, en palabras de Pérez (2004), tiende a reducir la probabilidad del fracaso y ayuda a eliminar el sentimiento de autodesconfianza cuando este llega. Ayuda al crecimiento personal, hace sentir que es parte del mundo, de la colectividad, de los sentimientos de otros; hace ver que es posible luchar por los ideales, ser conscientes del dolor del otro, y ayuda a sanar heridas a través de la acción, se reconforta y sana las propias. Ayuda a entender que es posible erradicar la pobreza, desde la ayuda mutua, donde se crean lazos de cooperación. Revitaliza lo humano, enseña a compartir, elimina el egoísmo, lucha para que todos alcancen la felicidad; se solidariza para revindicar, no para opacar. Auxiliar al

otro parece algo que no tiene relevancia; pero es la forma en que la subjetividad toma para servir al que sirve, tender la mano al que socorre.

Momento de concluir

Una forma de puntualizar lo afectivo

Es prudente pensar que las perspectivas filosóficas se preocupen por lecturas aterrizadas al ser humano, como lo hace el reconocimiento y más desde la dimensión afectiva que propone Honneth, para con ella leer el ser humano en su subjetividad y saber desde el encuentro materno, familiar, social y las relaciones afectivas (noviazgo/pareja) lo que pasa con la persona, saber el grado de afectación positivo o negativo de dichos encuentros, para tratar de entender los niveles de autoconfianza, o desconfianza que resulta en las dinámicas sociales de los jóvenes y en especial de los universitarios de pregrado de la Universidad Católica de Pereira.

Aunque esta dimensión es poco abordada por la teoría crítica, resulta fundamental para entender proceso de vida y reacciones que los seres humanos llevan consigo y que a veces no se comprenden; porque tal vez llevan en su interior algo negativo que les sucedido en la vida que los llevó a confiar en ellos mismos o a desconfiar, siendo inseguros en la toma de decisiones, despreciando quizá oportunidades para la realización del proyecto de vida. Los jóvenes de pregrado de la universidad Católica de Pereira de primer segundo semestre, han tenido a lo largo de su vida dificultades con sus padres, compañeros de colegio; pero sienten al igual que los compañeros de los semestres avanzados que el paso por la universidad les ayuda a resarcir ciertas conductas que para nada les beneficia, a ser seguros a través de las relaciones con compañeros y con las nuevas perspectivas de vida que ofrece la lectura teórica disciplinar vista en cada carrera, llevándolos a ver las faltas del pasado como algo para enfocarse hacia adelante, percibiendo el abandono en el colegio como la oportunidad de ver el mundo real, para el enfrentamiento social. La universidad aporta a lo afectivo de manera significativa, planteando retos para que el mismo joven sea el motor y fuente de su propia vida y se emancipe ante la búsqueda de sus propias metas. El amor se ve en los jóvenes como una categoría que impulsa la seguridad y por ende la autoconfianza, sin desconocer, que se sigue desconfiando de las parejas sentimentales (sobre todo las mujeres son las que desconfían), por situaciones del pasado. Con este ejercicio tanto en las encuestas como en las entrevistas se concluye que la autoconfianza no nace con el ser humano, se construye con el paso del tiempo y en la vida universitaria se consolida un poco más a través de las interacciones que se logran hacer. La desconfianza en los jóvenes es llevadera y han aprendido a manejarla para no verla siempre como un problema. El reconocimiento desde la dimensión afectiva toma un camino de superación frente a las dificultades presentadas y aunque afectó sus vidas en un momento, no lo ven como una preocupación y deciden luchar

por sus intereses. Con esto se indica que el primer auto, el de la autoconfianza, se cumple. Es importante revisar esta dimensión en la vida, porque, aunque en el mundo universitario se maquilla desde la interacción, la cual actúa en defensa del olvido, en algún momento puede surgir nuevamente y hacer daño al que padeció la ausencia y convertirse en una lucha con sentido de venganza, porque puede actuar con mayor fuerza por la voluntad que le llevó a adormecerla. El sentido de las luchas por el reconocimiento desde esta dimensión puede resultar muy dolorosa si no se interviene.

Se sugiere que, desde las dinámicas de la vicerrectoría de proyecto de vida a través de los talleres de desarrollo humano, se movilice la teoría curricular propuesta para sus encuentros y dediquen con mayor relevancia tiempo para lo afectivo, para generar procesos que ayuden a la autoconfianza, a sanar el pasado, el dolor, procesos que lleven al reconocimiento de la persona inmersa en un mundo que pareciera que lo afectivo no es importante y más en una universidad humanista.

Una forma de puntualizar el derecho

La dimensión de derecho se dinamiza en varios componentes para el logro del reconocimiento en miras de la autorrealización, para lo cual se tiene en cuenta el autorrespeto, la libertad, la justicia desde la perspectiva positiva; como también la humillación, la exclusión, y la marginación, desde la mirada negativa. En cuestión del empoderamiento de los derechos, los jóvenes exteriorizan lo que creen en defensa de su identidad, exigiendo sus derechos, como también cuando ven en dificultades a un familiar, compañero, incluso alguien que no conozcan, pero que está siendo marginado, excluido; agregan, además, que el paso por la universidad enriquece ese proceso desde el desenvolvimiento relacional y teórico que allí se produce. Los derechos no son teoría, se movilizan en la practicidad; según las evidencias se explica como algo importante visto desde lo subjetivo lo cual merece ser tomado en cuenta en la cotidianidad de la vida en defensa de los otros, reclamando principios mínimos de equidad.

Cuando se piensa en el autorrespeto, como la manera de empoderarse de la dignidad, y reflejando el auto-reconocimiento desde una perspectiva subjetiva, los jóvenes universitarios relieves el encuentro con el otro, más que con la teoría expuesta al interior de las clases, es decir, que los estudiantes de pregrado consultados, valoran las discusiones, los puntos de vista que tienen con sus compañeros de clase y con sus profesores y poco porcentaje revela el interés por lo teórico, indicando que con estas inter-relaciones dialógicas, al escuchar y ser escuchados con sus puntos de vista, se revitaliza el autorrespeto, hay una perspectiva de orgullo por participar, es otra manera de ver el derecho en igualdad de condiciones; aunque esto se da en el espacio académico; se infiere que el valor institucional impera en la

integración del saber disciplinar que se construye entre todos y no en el académico que ya existe condensado en los libros.

El autorrespeto que se pensaría se adquiere en la exigencia de los derechos frente al Estado o los estamentos gubernamentales, lo comprenden los jóvenes universitarios de la Universidad Católica de Pereira como formas de enriquecerse personalmente con los aportes paralelos de compañeros y profesores, desde una óptica de crecimiento en comunidad. En este sentido autorrespetarse es la posibilidad de escuchar y ser escuchado entre pares, es sentirse parte de una organización académica que lo reconoce como persona. Con estas apuestas se puede decir que el paso por el pregrado ayuda a los estudiantes a vincularse con el segundo auto, el cual asumen con responsabilidad y es el del autorrespeto bajo nuevas perspectivas del derecho.

La autorrealización entendida como la satisfacción de haber llegado o cumplido una meta, los jóvenes universitarios desde la madurez que adquieren con el paso del tiempo, de la dedicación por el estudio, del debate permanente y confrontación con sus propias vidas, que son personas autorrealizables; pero que están en construcción, que la carrera universitaria ayuda a ese logro, pero aún no lo han alcanzado. Es importante comentar que, según este pensamiento juvenil, la universidad no solo se dedica a entregar contenidos en busca de una tecnificación del profesional, sino que debe plantear otros escenarios que les ayuda a entender que la madurez no se adquiere de manera momentánea, sino que se va construyendo y entienden la carrera universitaria como parte de ese proceso.

En el mundo de los jóvenes universitarios el ser humano es un devenir de oportunidades y que de modo escalonado va cumpliendo metas que los ayuda a construir identidad y con ella la percepción del derecho el cual se debe buscar con dedicación desde la *Universitas*. Con este postulado de madurez adquieren el tercer auto, el de la autorrealización que solo se otorga cuando la conciencia del joven se enciende para comprender la vida bajo otros dilemas, aprendidos y conceptualizados desde la universidad. No se menciona en la indagación, pero se evidencia que a través de los procesos de reconocimiento que hacen los jóvenes en la universidad, adquieren autonomía, empoderamiento de aquello que llaman importante y se preparan para buscar la libertad.

Consecuencia de la percepción de autorrealización llega el dinamismo de la libertad, entendida como la apertura del camino posible en la marcha hacia las metas. La libertad se presenta como un antónimo de la esclavitud, los jóvenes universitarios comprenden que estudiar es la llave que quita esas cadenas que amarran el pensamiento. Las libertades en los jóvenes universitarios se reconocen condicionadas, por la familia y algunos amigos y más por el Estado por el incumplimiento de las leyes, cuando priva al colectivo social de lo que le pertenece y lo delega a unas minorías.

Este pensamiento que deviene de los jóvenes incita a la lucha, para defender lo que es propio, conciencia que se adquiere desde la criticidad de la academia. La libertad es un discurso de empoderamiento que se debiera hacer al interior de los claustros académicos para que los estudiantes comprendan el valor de la misma y no se la dejen quitar. La libertad es una perspectiva filosófica muy fuerte y los jóvenes entienden quién la quita y están preparados para defenderla en ellos y en otros que han sido marginados. La perspectiva de creer porque alguien lo dijo queda delegada porque la crítica les ayuda a comprender que hay otras verdades que vale la pena revisar y luchar por ellas como por ejemplo los derechos constitucionales.

Entre las formas del reconocimiento y desde la posición del derecho, se encuentran situaciones negativas que opacan el ideal de la teoría crítica y que pudieran dar origen a las luchas. En primer lugar, se encuentra la exclusión entendido desde Petrucciani como “*Domination that prevent then from finding their self-realization and satisfaction*” (2019, p.686).

La exclusión es la forma de opresión que realiza un dominante frente un dominado, lo cual no debiera existir; porque impide el encuentro positivo que toda persona debiera tener consigo mismo y si existe una forma de marginación, impide que el ser humano se encuentre satisfecho, dando cabida a que se excluya el individuo o empieza la lucha por lograr su espacio social en condiciones dignas. En este sentido hablar de exclusión es hablar de marginación lo cual no beneficia el reconocimiento del derecho. La dominancia se ve en los estudiantes de primer y segundo semestre, más que en los de tercer semestre en adelante y el mayor porcentaje se lo lleva el Estado desde la parte gubernamental con su “*disrespect*” mencionado por Petrucciani lo cual desde una manera injustificada priva de privilegios al individuo, dejando fuera al individuo de competición; la familia también excluye pero pasa desapercibido, se recuerda el espacio del colegio como representación de lo negativo en esta categoría; pero más se renombra cuando es el otro es quien sufre y necesita ser renombrado para que se le restablezcan sus derechos.

Dominar al otro no tiene sentido, porque solo demuestra la ineficacia del poder y su incapacidad de negociar lo que quiere mostrar, desde el ámbito familiar, colegial, de amistades, social y estatal, cubriendo todos los espacios que el ser humano en su naturaleza dinamiza. Al ser cuestionados los estudiantes sobre la exclusión en el espacio universitario, no se menciona, lo ven como un espacio de reconocimiento para construir lo positivo, haciéndole el quite a lo negativo y ayudando a otros que lo logren niveles de satisfacción acorde a sus metas deseables. Luchar en contra de la exclusión es ayudar a la estabilización de los derechos, el buen uso de la libertad, es la posibilidad de encuentro en igualdad de condiciones con el otro; el joven universitario tiene estas lecturas y contribuye desde sus reflexiones a que esto no continúe en los que tiene cerca, comprendiendo que lo que se

afecta es el estilo de vida que cada joven quiere emprender Restrepo (2010), para que el reconocimiento funcione de manera positiva y alcancen la autorrealización, motivan a emprender acciones a que se cumpla el reconocimiento.

Cuando Honneth menciona sobre la importancia de defender el derecho es ir en pos de defender al ser humano, la persona que subyace al interior de cada individuo es desde la no exclusión donde actúa la teoría del reconocimiento para que pueda surgir el ser sin preocupaciones con grandes metas que la exclusión no deja. Los jóvenes emprenden estas luchas y lo que se muestra es que no están dispuestos a pasar por alto cuando quiere mostrarse esta perspectiva negativa del derecho y el discurso universitario los anima a seguir luchando por sus ideales. Honneth planteaba esta problemática desde (1997) y parece que lo hablaba en prospectiva o era una realidad de los noventa que para nada ha cambiado y es necesario que los jóvenes se empoderen del discurso para que defiendan sus derechos y ayuden a otros a hacerlo.

La segunda forma negativa del derecho se da desde la humillación entendida como una ruptura y marginalización del mundo social, sumado a la acción de los sentimientos del que sufre, porque ha sido privado de algo que moralmente le pertenecía (Molina,2018). La humillación es la forma que toma la opresión para denigrar al otro, es cargar de negatividad al otro haciéndolo inferior a la dominante para que en figura esclava se siente menospreciado, poca cosa frente la realidad social. Molina indica que la humillación puede ser moralmente tolerada y se refleja en el mundo de los jóvenes universitarios; pero siguiendo el discurso de Honneth en la lucha por el reconocimiento, debe existir una maduración del concepto comprensión de que es algo muy negativo que ataca la subjetividad de la persona, y afecta la igualdad y la equidad en términos de justicia social.

No se puede tolerar la humillación y la injusticia en los ámbitos sociales y se debe comenzar a fomentar este discurso de la academia para que no se vea como algo normal; sino como una aberración contundente del sistema que oprime para que se tolere su actuar en medio de la colectividad. Empoderar al joven universitario de un discurso que eliminen la humillación, no puede verse como un factor aislado del currículo, sino como parte fundamental del mismo, para que comprenda que la vida se conforma en la complementariedad de muchas circunstancias y que todas deben conservar un equilibrio y que lo negativo que esclaviza y oprime, debe ser superado, así sea desde la lucha.

Los jóvenes universitarios construyen el reconocimiento desde la dimensión del derecho el cual comprenden como la forma de actuar en pos de la exclusión a través de la academia y el autorrespeto, consideran que se logra en la interacción con el otro, en el cual se agrupan los compañeros de clase y el maestro, como una oportunidad de edificar, con el colectivo; destacan el encuentro con el otro y ven la academia como disculpa de interacción,

restan importancia para el autorrespeto en el conocimiento teórico, valoran el conocimiento práctico que se construye en el debate con el otro; miran el derecho como una oportunidad de crecer juntos y están dispuestos a defender sus intereses.

Se propone desde una eventual reforma curricular de la universidad católica de Pereira, que se priorice el encuentro con el otro, desde escenarios de discusión teórica, producto de la investigación o de la realidad de los contextos sociales y no desde el saber enciclopédico que, aunque importante para el mundo empresarial y laboral, se encuentra en la red o en las bibliotecas y se puede consultar en cualquier momento. Se plantea que los docentes se ocupen en mostrar los resultados de las investigaciones y con ello, hablar de prácticas que ayuden a construir desde los resultados y no desde los supuestos, dando cabida a nuevas formas de ver la realidad; es un ideal que se puede abordar desde las humanidades, para ayudar a construir sociedad desde las significaciones verdaderas y positivas del derecho, donde se conozca la forma maliciosa de la exclusión y la humillación que busca marginar y menos-valorar lo humano y se trabaje por la autorrealización a través del cumplimiento de las metas, haciendo jóvenes críticos que aporten a su propia felicidad y a la de otros; que comprendan que la equidad es posible y que a lo gubernamental y social hay que decirles cuando los acontecimientos no están bien.

Hay que pensar en un currículo que sienta el derecho como la forma de emancipación del silencio y que la dominancia es la voz cobarde del que quiere un beneficio individualista y así en coherencia con Honneth, reivindicar al ser humano moralmente (2014); solo así, se puede decir que hay un currículo que centre su experiencia en la persona, cuando se preocupe verdaderamente de su proyecto de vida, de su felicidad.

Una forma de puntualizar lo solidario

El reconocimiento tiene una forma de interiorizarse en la lectura de solidario en la búsqueda de la autoestima o por el contrario la desestigmatización del ser humano cuando se ha vulnerado el derecho; es una forma de mostrar la resiliencia de la persona que busca en la ayuda a otros el unguento que refresque la herida que otros causaron en su vida. Con los jóvenes universitarios sucede algo particular, aunque tienen heridas que causaron otros desestimando su valor; se configuran en la ayuda a otros, no solo para reivindicar, sino también para que esto no suceda; es decir, que no necesariamente porque fueron timados deben actuar en solidaridad, antes bien actúan para evitar que esto suceda en otros.

El mundo universitario se apertura a la acción solidaria, le ayuda a la interiorización de significados que ayudan a construir los tejidos que otros dañaron, empoderarse de discursos renovadores que ayudan a entender que el otro es persona y que es necesario acompañarle para que salga de sus crisis y así pueda cumplir sus metas. Lo solidario leído en

esta universidad, llena de esperanzas al saber que la generación de relevo que está inmersa en ellos tiene un profundo sentido de compasión que su ideal es que el sufrimiento se erradica desde el tejido que se construye entre todos y se ofrecen a cuidar del otro, del que ha sido vulnerado y según lo arrojado en las respuestas solo porque quieren que no le suceda en lo personal o a alguien cercano.

Hay esperanzas de saber que en manos de ellos se puede construir autoestima en otros cuando sufren. Los jóvenes de pregrado de la universidad Católica de Pereira son fuertemente influenciados por el reconocimiento desde la dimensión solidaria y en diversos escenarios se ofrecen para luchar para evadir la desestimación y con ellos, elevar su grado de autoestima en la ayuda al otro.

Es una oportunidad de fomentar desde distintos espacios universitarios el sentido de ayuda por otros, donde se incluyen niños, jóvenes, adultos mayores, personas con dificultades de enfermedades terminales o problemas con las drogas alcohol; sociedades que protejan el medio ambiente y los animales. Será una agraciada ocasión para mostrar la perspectiva humanista cristiana que lleva consigo la filosofía institucional, en los lazos que unen desde la acción solidaria.

Como punto final

El reconocimiento se configura en la experiencia universitaria de manera práctica en el mundo de los jóvenes de pregrado, siendo conscientes que lo académico visto desde la acción dialógica y espacio de encuentro y de apertura hacia los pares y docentes es una forma de configuración de lo afectivo, olvidando incluso las significaciones negativas que estos causaron en el colegio, familia y círculos sociales que frecuentan. La desconfianza se queda al lado cuando descubren la perspectiva teoría que les presenta lo disciplinar desde las distintas asignaturas que ven en sus currículos. El derecho se presenta como una oportunidad de ser y realizar para el logro de la autorrealización, y que a través de él se logra el autodomínio, el cual se logra debatiendo, escuchando, promoviendo. Esta perspectiva es una gran esperanza para el futuro político del país.

Las luchas por el reconocimiento se pueden presentar de dos formas: la primera interna para salir de la marginación y ocupar el lugar que corresponde socialmente. La segunda exteriorizando las mismas, desplazándose al lugar del otro para ayudarlo a que logre lo que el Estado, o mejor la parte gubernamental le ha vulnerado, haciéndolo sentir inferior. El derecho para los jóvenes no es la exigencia, es la acción que se emprende para luchar por la equidad, para lograr la reivindicación. Lo solidario se ofrece desde la teoría de Honneth como la forma de elevar la autoestima ayudando y ayudándose, sintiendo con el otro, acompañando para apoyar y hacer que los otros lo logren con sus propios medios.

Lo solidario es la manera que usa la subjetividad para encontrarse de frente con la realidad, hacer una lectura de mundo interior y construir con el que sufre condiciones mejores para que todos ocupen un lugar privilegiado en esto que se llama mundo. La universidad es un espacio de encuentro donde convergen los sentimientos, los saberes y sobre todo la búsqueda de respuestas para optimizar el tejido solidario.

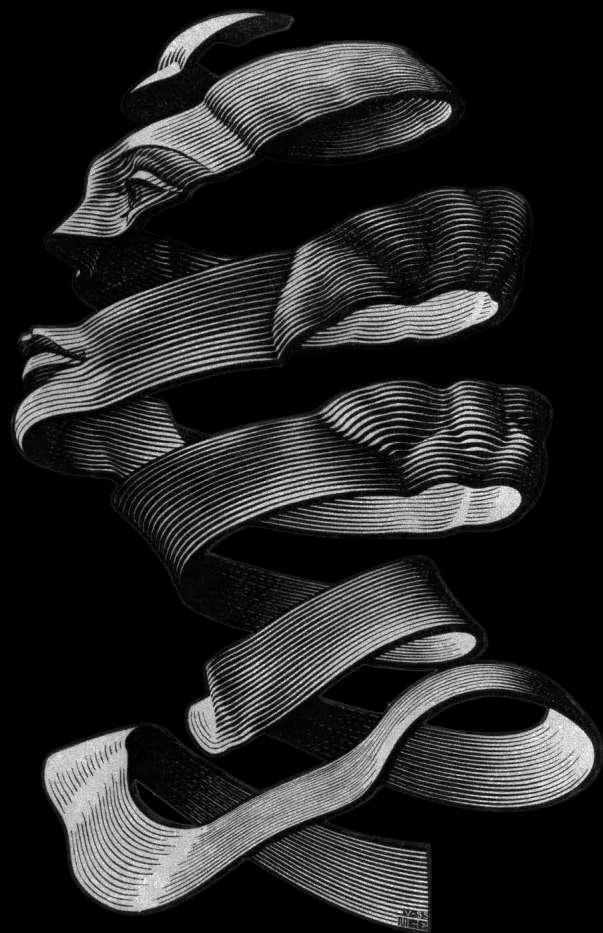
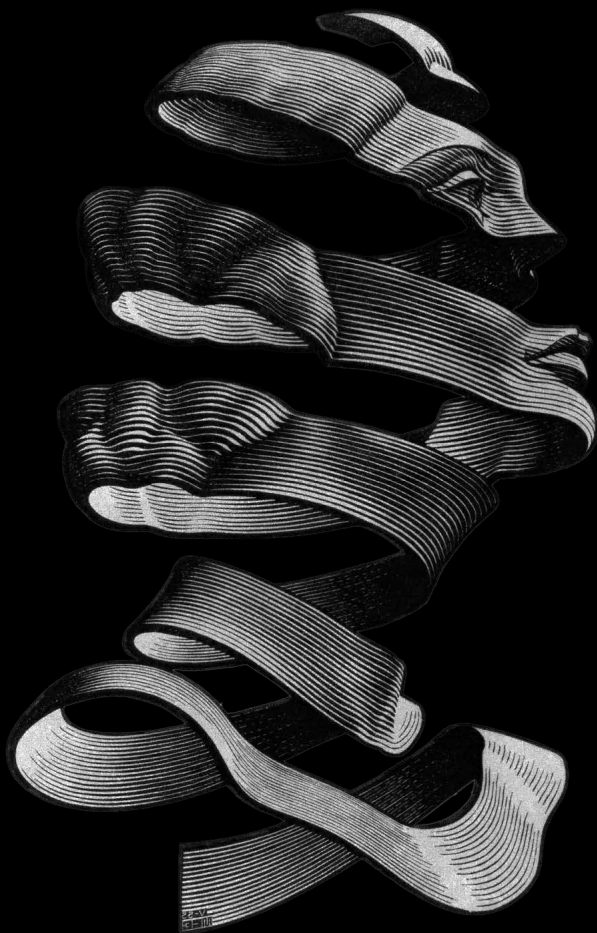
Fue interesante acercar la teoría crítica al escenario universitario y comprender el mundo de los jóvenes; pero mejor aún, comprender que a través de lo que piensan y hacen, se puede pensar en currículos que potencien la integralidad del ser humano y con ellos se puedan generar procesos que ayuden a comprender que las personas merecen respeto, independiente de su edad y rol, pero también que en los jóvenes universitarios se teje la esperanza de un futuro político leído en equidad. Vale la pena insistir en lo moral para el logro de la reivindicación social. En los jóvenes hay fuente de vida, y vida futura para todos.

La teoría crítica desde la lectura del reconocimiento sigue dando su matiz en Latinoamérica y, si Honneth pensó en un futuro reivindicado, considero que es con los jóvenes y sus lecturas que se puede pensar en esa transformación, es importante reconocer que el dinamismo académico universitario construye tejido social, o al menos así lo ven los jóvenes, dejando una vertiente bien comprometida para salir de las estructuras academicistas tradicionales y pensar en nuevas apuestas que dediquen su tiempo al diálogo a lo humano con sentido social. Para una lectura de mundo, considero que vale la pena escuchar a los jóvenes, si se quiere cambiar, hay que escuchar otras voces, no las mismas amañadas de siempre que mutan, pero siguen haciendo lo mismo. Si tienes dudas de acercarse a la indagación de lo que piensan los jóvenes sobre el reconocimiento o cómo se moviliza o no encuentra una manera pedagógica de hacerlo. Pregúntele por sus canciones favoritas, frases o algo que lo identifique y haga la lectura desde allí; y desde ese instrumento intangible o tangible, le dirá cómo se moviliza la dimensión afectiva, de derecho o solidaria en su vida y qué hace falta para lograr la felicidad.

Referencias

- Arrese, H. (2009). *La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo*. Universidad Nacional de la Plata.
- Conejeros, M. L., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: Un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*.
- Coronado, C. (2018). La libertad como condición de la justicia según Axel Honneth. *Revista de Filosofía Open Insight*, 9(15), 147-171. <https://doi.org/10.23924/oi.v9n15a2018.pp147-171.263>
- D'Ángelo Hernández, O. (2003). *Autorrealización personal y espiritualidad en las condiciones complejas de la sociedad contemporánea*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822020001/ovidio5.pdf>
- Gil Martínez, J. (2015). El reconocimiento afectivo como contenido moral. Feuerbach en diálogo: Fichte, Hegel, Honneth. *Tópicos*, 49, 54-79. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-66492015000200003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón: Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática*. Katz.
- Molina-González, L. C. (2018). La humillación como una forma socialmente tolerada del mal moral. *Co-Herencia*, 15(29), 37-64. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.15.29.2>

- Molina Ramírez, N. (2013). La moral: ¿Innata o adquirida? *Revista Colombiana de Bioética*, 8(1), 89-106. <https://doi.org/10.18270/rcb.v8i1.785>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en educación: Una experiencia concreta. *Revista Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pérez Triviño, J. L. (2004). La noción rawlsiana de autorespeto. *Diritto & Questioni Pubbliche*, 4, 261-274. http://www.dirittoequationipubbliche.org/page/2004_n4/studi_J_Perez-Trivino.pdf
- Real Academia Española. (2014). Autoconfianza. En *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?id=4Rgu5tA>
- Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Nómadas*, 32, 179-193. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502010000100012
- Rizo López, A. E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis: Revista Latinoamericana*, 15. <https://journals.openedition.org/polis/4792>
- Tello Navarro, F. H. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, 26, 45-57. DOI: 10.5354/0719-529X.2011.27487



CAPÍTULO III

El humanismo cristiano en perspectiva axiológica¹

1 Este capítulo es fruto parcial de la investigación *Estudio comparado de los currículos de formación humano-cristiana en las universidades pertenecientes al convenio UNICATÓLICAS. Fase II* desarrollada en el marco del convenio UNICATÓLICAS suscrito entre las universidades Católica de Pereira, Católica de Manizales y Fundación universitaria Católica Lumen Gentium de Cali.

Willmar de J. Acevedo Gómez,² Darío Fernando Arboleda Hincapié,³ Juan Gabriel Rodríguez Ramírez,⁴ Víctor Hugo Serna Collazos,⁵ José Helio López Soto⁶

Para citar este capítulo:

Acevedo Gómez, W. de J., Arboleda Hincapié, D. F., Rodríguez Ramírez, J. G., Serna Collazos, V. H. y López Soto, J. H. (2021). El humanismo cristiano en perspectiva axiológica. En W. de J. Acevedo Gómez y J. W. Toro Zapata (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: Maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 59–79). Universidad Católica de Pereira.

DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66.c647>

- 2 Magíster y Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor investigador Universidad Católica de Pereira. Contacto: willmar.acevedo@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5642-0029>
- 3 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Profesor investigador Universidad Católica de Pereira. Contacto: dario.arboleda@ucp.edu.co
- 4 Magíster en Dirección estratégica especialidad gerencia orientación en resolución de conflictos y mediación de la Universidad Internacional Iberoamericana. Doctor © en Educación, Universidad del Valle. Profesor investigador Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Contacto: jrodriguez@unicatolica.edu.co
- 5 Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Jefe de Departamento Ciencias Religiosas Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Contacto: vhserna@unicatolica.edu.co
- 6 Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Profesor investigador Universidad Católica de Manizales. Contacto: jhlopez@ucm.edu.co

Resumen

Este capítulo confronta elementos esenciales de los currículos de tres universidades católicas colombianas; se revisan sus perspectivas epistemológica, pedagógica y axiológica a través de la metodología de análisis de contenido. Los resultados muestran cómo la axiología, que actúa como horizonte amplio a través del cual el estudiante repiensa la realidad de acuerdo con lo que estima o desestima, fortalece el saber ser y posibilita el ordenamiento de su escala de valores. Finalmente, en dicha escala el estudiante encuentra bases sólidas a partir de las cuales puede ser responsable de las verdades o principios sobre las cuales edifica su propia existencia.

Palabras clave: calidad educativa, enseñanza, formación, responsabilidad, humanismo.

Abstract

This chapter confronts essential elements of the curricula of three Colombian Catholic universities; its epistemological, pedagogical and axiological perspectives are reviewed through the methodology of content analysis. The results show how axiology, which acts as a broad horizon through which students rethink reality according to what they estimate or disregard, strengthens their knowledge of being and makes possible the ordering of their scale of values. Finally, in this scale the student finds solid bases from which he can be responsible for the truths or principles on which he builds his own existence.

Keywords: educational quality, teaching, formation, responsibility, humanism.

Introducción

Este capítulo es fruto de la investigación denominada “Estudio comparado de los currículos de formación humano-cristiana en las universidades pertenecientes al convenio Unicatólicas”. La investigación fue planeada en tres fases (la primera de las cuales terminó en 2017) y realizada entre la Universidad Católica de Pereira (en adelante UCP), la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali (en adelante Unicatólica) y la Universidad Católica de Manizales (en adelante UCM), a partir de un convenio de cooperación académica.

El propósito general de la investigación es examinar la incidencia del componente humano cristiano en el constructo curricular universitario a partir del esclarecimiento de las características que propone este modelo como pertinente y necesario en el ámbito educativo.

Desde una perspectiva de revisión documental y hermenéutica, el estudio estimó como metodología la comparación por “análisis de contenidos” entre los currículos de enfoque humano-cristiano que estas universidades contemplan como modelo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en aras de una formación humana e integral.

Dado que el proyecto de investigación supone en su objetivo general el esclarecimiento de los rasgos teóricos que componen la propuesta curricular humano-cristiana, apela por el uso de revisión documental y praxis hermenéutica que obedece a la lectura detallada de aquellos programas académicos propuestos por las universidades del convenio referido.

A pesar de las numerosas teorizaciones en torno al tratamiento hermenéutico o interpretativo en el campo investigativo, este proceso no sugiere la descripción del observador en estado neutral, sino que acontece como evento dialógico en el que los interlocutores entran en juego recíprocamente y se transforman.

Después de comparar cada uno de los documentos teóricos que sustentan las tres propuestas humanísticas de las universidades católicas en estudio, se realizaron fichas y documentos comparativos de análisis, de los cuales emergieron tres pilares fundamentales comunes en los tres documentos a saber: humanismo cristiano y principios institucionales, diálogo fe y cultura y noción de persona.

El humanismo cristiano y los principios institucionales resultaron ser fundamentales en la estructuración de las diferentes propuestas curriculares humanísticas en las tres universidades; ello puede deberse a varios factores, según los hallazgos de la investigación. Uno de ellos tiene que ver con la pertenencia de las universidades estudiadas a una estructura confesional católica, frente a la cual el humanismo cristiano es la base de la propuesta de ser humano que se formula como horizonte de formación para la comunidad académica.

Otro factor es la carga axiológica que está a la base del catolicismo y que tiene que ver con una valoración de la vida misma y de la estructura de la realidad, con un claro anclaje trascendente en el cual Dios es creador y los seres humanos sus criaturas, de tal manera que el bien y lo bueno tienen una perspectiva clara y jerárquicamente establecida, es decir, se puede ver palmariamente la estructura moral y propuesta valorativa que está en la base del humanismo cristiano.

El denominado por la UCP diálogo de la fe con la cultura y nombrado diálogo fe-cultura-vida en la propuesta humanística de la UCM y fe y valores cristianos en la propuesta de Unicatólica, se refiere a la preponderancia que las tres propuestas curriculares le dan a la interrelación, que hoy se presenta como insoslayable, entre la cultura y las tendencias del mundo contemporáneo, con la propuesta de un cristianismo que se quiere proponer como renovado. A la imagen del Dios cristiano en la nueva situación cultural le urge una actualización (Torres, 2004). Ya lo decía Martín Buber (2003): “No podemos limpiar la palabra “Dios”, no es posible lograrlo del todo; pero levantarla del suelo, tan profanada y rota como está, y entronizarla después de una hora de gran aflicción, esto sí podemos hacerlo” (p. 43).

En este sentido, las tres propuestas curriculares revisadas se esfuerzan por poner en diálogo la fe que busca ser comprendida. Así, la inculturación del Evangelio tiene gran importancia, puesto que la fuerza del anuncio de la *Buena Noticia* está en la comprensión de las culturas y sus apuestas teoantropológicas, y desde allí presenta una manera dignificante de ser humano, de hacerse humano. Este diálogo supone inmensos retos en tanto que los jóvenes universitarios a los que van dirigidas las propuestas curriculares esgrimen argumentaciones y contraargumentaciones frente a la propuesta ofrecida por las universidades, lo que hace la tarea más interesante y desafiante al mismo tiempo.

La noción de persona, como tercer pilar emergente, tiene que ver ante todo con la importancia que las tres instituciones, que amparan las propuestas humanísticas estudiadas, le dan a la dignidad humana. Cada institución expresa la preocupación a su manera: Unicatólica lo hace a través de las actividades curriculares que programa alrededor de las obras de intervención con la comunidad, iluminadas por el testimonio y preocupación que tenía por los pobres Monseñor Isaías Duarte Cansino. La Universidad Católica de Pereira hace un amplio desarrollo teórico sobre el concepto de dignidad humana consagrándolo como uno de sus valores fundamentales e involucrándolo en la configuración de su misma naturaleza fundacional. Para la Universidad Católica de Manizales dicha preocupación está expresada en su propuesta curricular, por ejemplo, a través de las cátedras de cristología, pensamiento social y carisma, ética y valores corporativos, y contexto sociopolítico.

Pero más allá de la importancia que las tres instituciones le dan a la dignidad humana, la noción de persona le da relevancia esencial al reconocimiento del ser humano como criatura libre consciente de su falibilidad, como proyecto de vida inacabado y por ende perfectible, asunto que le otorga la posibilidad de ser mejor cada día. La condición de sujeto moral y de racionalidad, es decir, tener la capacidad de dar cuenta de lo que se hace y responder por ello, constituyen elementos fundamentales para ser persona. Como persona, el ser humano también es un fin en sí mismo, por cuanto su límite es él mismo y no puede ser usado como medio, tiene vocación trascendente en cuanto puede otear su historia y su camino presente y futuro más allá de lo evidente.

Ahora bien, una propuesta curricular alberga dentro de sí toda una teleología que se dirige hacia una concepción de ser humano, de sociedad y por supuesto, todo un sistema axiológico que está en su base. Así, la concepción y propuestas curriculares asumen enfoques: frente al conocimiento como elemento importantísimo dentro de toda la estructura, contemplan sus fuentes, su estructura, su naturaleza misma; es lo que podría llamarse la posición epistemológica. Frente a la enseñanza y el aprendizaje y las responsabilidades de los que enseñan y aprenden en el proceso, es lo que se puede denominar la posición pedagógica. Finalmente, asumen enfoques frente a la estimativa o los valores que consideran cardinales y que soportan los currículos, sin los cuales tanto lo pedagógico como lo epistemológico carecería de sentido; es lo que se llamaría la posición axiológica.

Las propuestas curriculares comparadas en esta investigación no escapan a los enfoques previamente descritos. En este sentido, cruzan cada uno de los tres pilares comunes (humanismo cristiano y principios institucionales, diálogo fe y cultura, noción de persona) con cada una de las posiciones que se podrían rastrear dentro de las propuestas curriculares humanísticas: lo epistemológico, lo pedagógico y lo axiológico.

De acuerdo con lo anteriormente explicado, se comprende que la propuesta de valor está en el sustrato de una propuesta curricular y se hace efectiva, ya sea que esté o no explícita. Al estar a la base, se reconoce entonces su gran importancia, por tal motivo, se dará cuenta en lo subsiguiente, del cruce axiológico con los tres pilares comunes (humanismo cristiano, diálogo fe - cultura y persona) por considerarlo fundamental en la concepción y comprensión de las posiciones pedagógica y epistemológica.

Lo axiológico en el humanismo cristiano y los principios institucionales

Hace ya más de dos décadas, tanto la UCM, como la UCP y Unicatólica cuentan con unidades que se han preocupado por la formación humana, según está referido en cada

uno de sus documentos⁷. Estas unidades se han ido configurando paralelas a programas académicos, departamentos o facultades y al amparo del humanismo cristiano como sustrato filosófico de las universidades confesionales que los cobijan.

Ahora bien, en los distintos documentos comparados pervive todo un trasfondo de ética cristiana, es decir, una axiología mediada por el humanismo cristiano. De tal manera que la propuesta valórica de dichas universidades se erige sobre el andamiaje confesional que, en una escala, ubica los valores materiales más cercanos a un supuesto punto referencial de indiferencia, es decir, menos importantes, y los valores éticos, morales y trascendentales, mucho más alejados del punto referencial de indiferencia, es decir, más importantes. Lo anterior, según la propuesta de Morente (1980), quien define la mayor o menor importancia de los valores teniendo en cuenta su cercanía o lejanía de un punto referencial de indiferencia.

Esto por cuanto las propuestas de formación comparadas en este trabajo de investigación están dentro de un marco de referencia denominado humanismo cristiano. La anterior afirmación no pretende desconocer la existencia e incluso y convivencia con otros humanismos (Soto, 2004), sino más bien aclarar la perspectiva desde la cual están orientadas las unidades de formación humana estudiadas. De tal suerte que siendo este humanismo cristiano un humanismo entre otros humanismos, lo es abierto al diálogo y a la permanente posibilidad de transformación y comprensión de lo que significa irse construyendo y comprendiendo como ser humano a través de nuevos lenguajes y paradigmas.

En la UCP, por ejemplo, el concepto de formación⁸ ha sido de gran interés. Se comprende como uno de los propósitos fundamentales de la existencia humana y particularmente del paso de los estudiantes por su vida universitaria. En este sentido, la universidad se concibe como un apoyo en el proceso de formación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Así, la formación es un proceso autónomo, por el cual el ser humano puede construirse permanentemente a través de la educación y otros medios dispuestos para tal fin.

7 UCP: Universidad Católica de Pereira (2010). *Propuesta curricular del Departamento de humanidades*. UCM: Universidad Católica de Manizales (2016). *Unidad de formación humano-cristiana*. UFHC. Unicatólica: Fundación Universitaria Católica *Lumen Gentium*. Unicatólica. (2018). *Documento estructural institucional del Departamento de Humanidades*.

8 Prolija ha sido la investigación por parte de la UCP al respecto del concepto de formación y su relación con la educación como ocupación fundamental de uno de sus programas de posgrado en Pedagogía y Desarrollo Humano, citamos solo tres con el ánimo de acicatear la búsqueda: Acevedo, G. Willmar (2013) La importancia de los vínculos entre la investigación, la formación y la metafísica: una invitación a la virtud; Betancur, J. Álvaro, (2004) La educación como formación: reflexiones en torno al compromiso educativo de la universidad; Muñoz, M. Jorge Luis (2003) Consideraciones en torno a la relación: conocimiento – educación - sociedad.

En esta misma línea, la construcción de sentido a partir de la superación del individualismo y la conexión con las diferentes esferas de la realidad social y espiritual es también un propósito importante y una tarea encomendada a las diferentes unidades de formación humanísticas aquí comparadas.

La unidad de formación humano-cristiana (2016), (en adelante UFHC) pretende alejarse de la idea de instrucción y potenciar la propuesta de la formación, sobre todo en lo que tiene que ver con pensarse desde la condición de apertura y el carácter inacabado de lo humano; todo ello en consonancia con su Proyecto Educativo Institucional: “Consiste en reconocer la dignidad del ser humano y su capacidad para humanizar las acciones como individuo, ciudadano, profesional, político, etc.” (p. 10).

La UFHC hace también una diferenciación entre la instrucción y la educación, puesto que esta última ha de conducir al estudiante a la emancipación, que le permita tomar distancia de la domesticación y de la mera instrucción; le permita erigirse por sí mismo como sujeto autónomo, ir más allá del pensamiento funcional y operativo para reconocer aquellas formas invisibles que transforman al ser humano y que hacen reconocible su dignidad.

Es precisamente en este aspecto humano y en los principios institucionales donde se reconoce la axiología subyacente a las propuestas comparadas. Dos de los documentos en cuestión, el de la UCP (2010) y el de Unicatólica (2018), citan en sus disertaciones el discurso pronunciado a la Unesco por S.S. Juan Pablo II (1980) en el cual el Papa apela a los principios fundacionales de la Organización de las Naciones Unidas en los cuales se hace referencia a

la necesidad de movilizar todas las fuerzas que encauzan la dimensión espiritual de la existencia humana, que testimonien la primacía de lo espiritual en el hombre —de lo que corresponde a la dignidad de su inteligencia, de su voluntad y de su corazón — para no sucumbir de nuevo ante la monstruosa alienación del mal colectivo. (p. 4)

Se puede notar en el trasfondo de estas citas y en el énfasis que hacen los documentos, una denuncia que tiene que ver con el gran *amor* que se está profesando por las cosas y el *uso* que se le está dando a las personas. Así, gran parte del desconcierto al que asiste el mundo actual radica precisamente en confundir lo fundamental con lo relativo y darle a lo relativo un carácter de fundamental. *Amar* las cosas y *usar* las personas muestra claramente que asistimos a la confusión elemental que le da carácter de fundamental a lo relativo.

Estas prácticas, que en nuestra cotidianidad parecen cada vez más aceptadas y promovidas, muestran la manera como la comprensión de lo humano se va desprendiendo

poco a poco de sus constituyentes fundamentales y lo enajenan de su condición valorativa del mundo a su alrededor. En el mundo de la axiología, todo es objeto de estima o desestima, es decir, el mundo en el que se vive se aprecia, se valora. Se estima o desestima justamente porque todo lo que sucede alrededor del ser humano contiene en sí mismo alguna importancia. Ahora bien, es pertinente aclarar que valorar negativamente significa acercarse al punto referencial de indiferencia, no es que no importe, es que importa menos; no es que no valga, es que vale menos y en la vida cotidiana para que unas cosas valgan más, otras han de valer menos.

En este sentido, para las propuestas curriculares humanísticas aquí comparadas, la consideración de lo humano, comprendido como cosmovisión en la que el hombre es centro de perfectibilidad para formarse o llegar a ser todo lo que él quiere y puede ser, es el valor trascendental más importante; por tanto, el que está más alejado del punto referencial de indiferencia. Así, potenciar la condición humana es tarea fundamental de estas propuestas curriculares; el cuestionamiento que queda es si efectivamente esta potenciación alcanza a establecer un diálogo sincero y enriquecedor con las demás racionalidades que se mueven en el espacio universitario: la ciencia, la filosofía y la cultura, por ejemplo.

Respecto al saber y su importancia dentro de las estructuras curriculares comparadas, sobresale también una tensión evidente entre el saber ser y el saber hacer. El saber ser en estas propuestas pretende alejar al estudiante del adiestramiento del saber hacer. Se reconoce que la formación en humanidades, en diálogo con otras racionalidades como la ciencia y la técnica, posibilitan en el estudiante un horizonte más amplio que le permite repensar la realidad misma de acuerdo con lo que estima o desestima. El saber ser logra trascender la racionalidad instrumental del saber hacer y le posibilita al estudiante ordenar su escala de valores y hallar en ellos bases sólidas a partir de las cuales pueda ser máximamente responsable de las verdades o principios sobre las cuales edifique su propia existencia.

En este orden de ideas, la UFHC (2016), por ejemplo, se esmera en propiciar horizontes de humanidad en el reconocimiento y valoración de la pluridimensionalidad y perfectibilidad del ser humano, en contra del reduccionismo de algunas propuestas contemporáneas tecnocientíficas. La Unicatólica (2018), por su parte, defiende la formación integral entendida como “el proceso de acompañamiento que se hace a las personas durante su estadía en la universidad, a través de diferentes experiencias de índole espiritual, social, político, afectivo, cognitivo y físico” (p. 11). Este tipo de formación apunta a un concepto de ser humano en permanente proceso de formación.

En la presentación del Documento Estructural institucional del Departamento de Humanidades, la Unicatólica (2018) declara como su pilar misional fundamental la promoción de la dignidad humana y la defensa de los derechos humanos, así como su

interés por “los fenómenos sociales a partir de las humanidades” (p. 3). En la misión del Departamento, promueve la formación integral a partir de los valores cristianos, especialmente la dignidad humana y los derechos humanos fundamentales, como respuesta a las necesidades más sentidas de su propio contexto. Podemos notar aquí una confluencia en términos de similitudes por valores éticos entre esta y las demás universidades, con la diferencia de que aquí hay una necesidad específica del contexto que hace que la propuesta valórica esté dirigida a la solución de una problemática particular y sentida por la comunidad universitaria.

La preponderancia que en los documentos estudiados tiene el tratamiento y realce que se le da a la dignidad humana estimada como esencial en una escala valorativa, se puede ver también en el PEI de la UCP (2015), para quien la dignidad humana hace parte de la estructura explícita de los valores misionales de la institución, se declara cómo

La Dignidad Humana es aquella condición especial que reviste todo ser humano por el hecho de serlo, y lo caracteriza de forma permanente y fundamental desde su concepción hasta su muerte. Esta condición eleva al ser humano por encima de cualquier otro ser de la naturaleza y lo constituye en señor de la misma. La dignidad le pertenece consustancialmente al ser humano; no obstante, a la vez que es una condición que posee, es una tarea en la que debe comprometerse permanentemente: debe estar viva en su conciencia y manifestarse en sus palabras, de tal manera que genere el proyectos, comportamientos y actividades, de tal manera que genere el respeto hacia sí mismo, hacia los demás y hacia toda la obra humana. En este sentido, todo ser humano debe asumir su existencia como un proceso de dignificación creciente de sí, de las personas y del mundo que lo rodea. (p. 44)

En esta institución, la consideración de ser digno recoge elementos estructurales como la racionalidad, conciencia, creaturalidad (reconocerse como hijo de Dios), ser fin en sí mismo, reconocerse como ser pluridimensional, entre otros.

Las diferentes universidades fruto del presente cotejo, se esfuerzan por hacer una reflexión filosófica que le de fundamento a su propuesta curricular. En ellas, la formación humanística es considerada como la base del proceso para sus estudiantes por cuanto a partir de ella se puede asumir un estilo de vida elegido autónomamente en mutuo crecimiento con los otros.

Lo axiológico en el diálogo de la fe con la cultura

El diálogo de la fe con la cultura es una constante ocupación de las instituciones comparadas en esta investigación, pero: ¿a qué se están refiriendo los documentos en cuestión cuando hablan de asuntos como la fe, la ciencia y la cultura?

Cuando los documentos se refieren a la fe lo hacen fundamentalmente como manifestación de una experiencia de vida, que en el caso de Unicatólica (2018), por ejemplo, la refiere a “una experiencia que reconoce la dignidad humana, sobre todo, en aquellas personas más desfavorecidas, que promueve los derechos fundamentales en las personas más necesitadas, por tanto, es una fe que persigue la transformación social” (p. 9). Para la UFHC (2016) de la UCM, la fe se comprende fundamentalmente como una experiencia de diálogo abierto con los distintos lenguajes y saberes que forman parte de la construcción de humanidad y le dan significado; utilizan la metáfora de los vasos comunicantes para expresar la importancia de repensar la realidad del hombre a la luz de los desafíos e incertidumbres del mundo contemporáneo (p. 11-12). Por su parte, el Departamento de Humanidades de la UCP (2010) considera la fe como una experiencia personal en la cual Dios busca al hombre y se le revela y el ser humano, a través de su inteligencia y voluntad, decide libremente su consentimiento o no a esa revelación (p. 8-10).

A excepción del documento del Departamento de Humanidades de la UCP, que hace un despliegue generoso de lo que comprende por fe, los otros dos documentos no hacen una definición explícita de lo que se comprende por fe en sus instituciones, sino que la dejan entrever claramente en sus textos, los cuales se rigen bajo el andamiaje conceptual del humanismo cristiano.

Ya sea como experiencia que promueve la dignidad humana, como experiencia de diálogo o como experiencia personal en la cual Dios mismo se revela, la fe es ante todo experiencia de encuentro con el otro, con el otro trascendente y con el otro inmanente, un encuentro de enriquecimiento y descubrimiento especialísimos que en la fe cristiana resulta fundamental en la concepción de la relación del hombre como criatura con Dios su creador (Carreira, 2002).

Ahora bien, cuando los documentos se refieren a la ciencia, la propuesta curricular del Departamento de Humanidades de la UCP (2010) hace una amplia reflexión acerca de la ciencia como “el deseo de conocer el mundo y su realidad a través de la razón” (pp. 8-9). La UFHC de la UCM (2016) la refiere mayoritariamente a las ciencias sociales o a las ciencias religiosas y cuando se refiere a la ciencia en estricto sentido no define dicha referencia. Por su parte, la Unicatólica (2018) se refiere a las ciencias religiosas, ciencias humanas y otras ciencias y no se refiere específicamente a la ciencia en sentido estricto; por tanto, no ofrece un acercamiento conceptual de la misma.

Se puede percibir en el espíritu de estos documentos que la ciencia se comprende como una pesquisa de conocimiento que tiene como fundamento el raciocinio humano, que busca la explicación de las causas primeras y últimas de las cosas que hacen parte de este mundo en el cual existimos. Esto nos remite a un método, unos alcances y unos propósitos específicos

que tienen que ver justamente con los fenómenos que puedan ser medibles o interpretables en las categorías del método adecuado a aquello que se investiga. Así, el conocimiento científico es un saber organizado de acuerdo con las normas que rigen sus propósitos finales los cuales tienen que ver con la comprensión del mundo que habitamos en sus expresiones materiales y no materiales. Esta manera de comprender la ciencia resulta de gran importancia a la hora de proponer el diálogo de la ciencia con la fe, asunto expresamente importante en estas instituciones.

Resulta explícita en los documentos una preocupación importante que tiene que ver con el énfasis pragmático de algunas tendencias tecnocientíficas que pretenden reducir la comprensión de la realidad a la explicación que del mundo tendría la ciencia, comprendida de manera estrecha. Esta pretendida interpretación del mundo a partir de la cual la ciencia explicaría la totalidad de la realidad ha de ser comprendida como una tendencia de época y reduccionista, que pone en riesgo la comprensión de lo que vendría a significar la totalidad de la experiencia humana, dentro de la cual la ciencia es importante, pero no absoluta.

Frente a la cultura, la UFHC (2016) insiste en el valor del elemento simbólico muy por encima de la condición meramente racional como definitoria del ser humano. El ser humano es pluridimensional y en su carácter de relacional puede establecer criterios de crecimiento y formación permanente, de tal manera que hace cultura y se hace en la cultura (p. 14).

Para el Departamento de Humanidades de la UCP (2010), más allá de hacer una reflexión por la cultura, insiste en hacer una reflexión filosófica que pueda responder por lo que es y lo que significa “ser humano” y de allí pueda él mismo colegir la responsabilidad que le corresponde en la comprensión de lo humano en relación con la cultura (p. 7).

Por su parte, la Unicatólica (2018) le da importancia a la interacción y constitución cultural del individuo que hace posible un proceso de construcción abierto en relación continua y que posibilita el desarrollo de la sensibilidad por las comunidades más vulnerables (p. 9)⁹.

Comentada la manera como los documentos de las diferentes instituciones abordan su acercamiento a la fe, la ciencia y la cultura, se puede comprender mejor el sentido de este abordaje. Hay en los tres documentos una idea fuerza que los identifica y tiene que ver con la certeza que tienen las instituciones de que tanto la ciencia como la fe son dos maneras diferentes y complementarias de conocer el mundo. No es de menor importancia el énfasis

9 Al respecto, la Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual, *Gaudium et spes*, en su capítulo II desagrega con sensatez el tema sobre el sano fomento del progreso cultural como medio para llegar a un nivel verdadera y plenamente humano. Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución pastoral sobre la iglesia en el mundo actual*. Madrid: B.A.C.

que se hace sobre la idea de la complementariedad entre estas dos cosmovisiones; ya S.S. San Juan Pablo II (1998) lo comentaba claramente en la introducción de su carta encíclica *Fides et ratio* sobre las relaciones entre fe y razón, al referirse a ellas como “las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad” (p.1).

Comprenden entonces estas instituciones que tanto la ciencia como la fe, al ser dos cosmovisiones, tienen metodologías diferentes: uno es el método científico, que despliega sus variables de acuerdo con los objetos que se investiguen; por su parte, la fe y la teología tienen sus propias metodologías que tienen que ver con la interpretación y el sentido que los hechos y la vida misma tiene en la construcción de la realidad humana.

Tienen además estas dos cosmovisiones preguntas diferentes con alcances diferentes. La ciencia se pregunta por la naturaleza de las cosas, su constitución, su mejoramiento, la comprensión del funcionamiento del mundo y sus lógicas, mientras que la fe y la teología se pregunta por el sentido que está más allá de lo meramente aparente y que constituye un elemento importantísimo dentro de la realidad humana, al ser el hombre un ser simbólico que construye sentidos más allá de lo que aparece ante sus ojos. Así, el método científico no resuelve preguntas sobre el sentido de las cosas en el mundo, pero sí sobre la constitución de ellas.

Al reconocer en estas dos cosmovisiones propósitos diferentes, tratar de darle sentido a toda la realidad a través de una sola nos daría como resultado una visión parcial de la realidad que se pretende explicar. Dicha parcialización llevaría fácilmente a explicaciones viciosas y excluyentes de la realidad en la que el hombre vive.

Así pues, se comprende fácilmente por qué las diferentes instituciones promueven un diálogo abierto y constructivo entre la ciencia, la cultura y la fe. La UCM en la UFHC (2016), por ejemplo, promueve el diálogo de la fe con las diferentes manifestaciones de la vida misma; le interesa poner en contexto la fe en cada uno de sus programas: “De allí que la Unidad se extienda de manera sabia hacia las demás dependencias y programas, llevando consigo no solo la misión institucional, sino el mensaje que celebra el encuentro entre la fe, la cultura, la ciencia y la vida misma” (p. 7).

La UFHC (2016) hace énfasis en darle un carácter dinámico a la propuesta de lo que han venido a significar las humanidades, pues no pretende que sean o se entiendan como un paradigma dominante o interrogante, sino más bien como la oportunidad de repensar al hombre y la sociedad en la que vive. En este sentido, se hace necesario explorar nuevas direcciones de diálogo entre las apuestas culturales y la fe misma ofrecida como experiencia radical.

Si nos atenemos a la idea de que el ser humano es ciertamente racional, pero más allá de esa fantástica racionalidad, es también y ante todo simbólico, sabremos entonces también que es capaz de habitar al mismo tiempo las dimensiones del arte, la ciencia, la religión, la política y las demás dimensiones que hacen parte de su construcción vital de realidad, de allí la necesidad y la importancia de salir de la idea “racionalizante” de algunas propuestas educativas.

Así las cosas, la preparación en las universidades no se referirá solo a la educación científico-técnica o especializada, sino ante todo a la formación de las diferentes dimensiones que constituyen al ser humano. La dimensión religiosa es comprendida por las instituciones involucradas en la investigación, como una de las dimensiones fundamentales en la constitución del ser humano. Esta dimensión religiosa es confesional e incluyente y el énfasis que se hace en la palabra incluyente reviste la más alta importancia.

Para estas instituciones la negación de la religión y en general de la dimensión trascendente limita al hombre a condiciones de la sola racionalidad en el esfuerzo por comprender su experiencia en el mundo. En esta posición el ser humano queda desprovisto de dimensiones fundamentales que le posibilitarían una mejor, más amplia e incluyente visión de la realidad toda.

Lo axiológico en la persona

Finalmente, llegamos al cruce axiológico con el tercer pilar común encontrado en los documentos cotejados, el cual tiene que ver con la noción de persona. En esta categoría, la propuesta valórica se expresa con ímpetu puesto que, dentro de la escala de valores, aquellos que tienen que ver con la consideración de la dignidad humana, la relación consigo mismo y la relación con los otros y con el mundo reciben una importancia preponderante como posibilitadora real del proceso de formación autónoma del estudiante en la vida universitaria y en el resto de su existencia. Para las tres universidades cotejadas, los valores asociados a esta categoría están en el punto más lejano del supuesto punto referencial de indiferencia, es decir, ocupan el primerísimo lugar por ser los menos indiferentes, los más estimados y valorados.

El tema de la dignidad humana en Unicatólica (2020), por ejemplo, es fundamental para poder comprender la importancia de la persona y su altura en la escala valorativa. La dignidad tiene que ver con la racionalidad, pero no solamente con ella; al respecto el Departamento de Humanidades de la UCP (2015) dice que “percibimos el mundo a través de nuestra capacidad de actuar y no solo a través de nuestra racionalidad teórica. Obliga a pensar a la Persona en sus interrelaciones con el mundo, con los otros, y con lo que en su ser se define hacia lo trascendente” (p. 26). La dignidad humana tiene también que ver con

la conciencia y con el reconocimiento del puesto que el hombre ocupa en su entorno y la responsabilidad que tiene en él. “El personalismo sostenido por Mounier considera tanto el aspecto de la conciencia, como el de la encarnación, como elementos centrales en los que la Persona cobra toda su dimensión, haciéndose explícito el hacer-se constante en el reconocimiento de la singularidad, pero también de la interacción y la trascendencia” (p. 27).

En la consideración de la persona, la dignidad humana tiene que ver también con la autonomía en el proceso de formación; por eso se habla de la autoformación, puesto que si la autonomía se pierde también lo hace el proceso de formación.

Es importante tener en cuenta que la promesa de “formar” que hacen algunas instituciones educativas, en consonancia con lo que se está exponiendo aquí, no tiene que ver con formar a la fuerza, puesto que lo que han de hacer las instituciones educativas, en orden al respeto por la autonomía en el proceso de formación de sus estudiantes, es “ser apoyo en la formación”. Hay una esencial diferencia entre “formar” y “ser apoyo en el proceso de formación”; esa contundente diferencia es precisamente la autonomía. Se trata entonces fundamentalmente de inspirar el proceso de formación, de inspirar la autonomía, de abrir caminos en el proceso de autoformación.

Resulta comprensible entonces que, en las instituciones, fruto del estudio comparativo de la presente investigación se comprenda como parte fundamental de la dignidad humana el ser fin en sí mismo y el ser responsable de las actuaciones cotidianas como resultado de un proceso de autoformación, en la cual la institución educativa se propone como apoyo en ese proceso. Por esto para la UCP (2015) preguntarse por la persona implica, no solo retrotraer el cuerpo —como corporalidad viviente y vivida— a la discusión universitaria, la interacción contextualizada, la espiritualidad, y el propio agenciamiento moral, sino, además, preguntarse por esas dimensiones en las cuales la Persona se encarna (p. 27).

Por su parte, la defensa de los Derechos humanos forma parte constitutiva de la propuesta humanística de la Unicatólica. Esto tiene que ver no solo con el contexto en el que desarrolló buena parte de su apostolado Monseñor Isaías Duarte Cansino (Urabá antioqueño, colombiano), sino también porque toca directamente con la historia de desigualdades y violaciones a los derechos que han sufrido las clases menos favorecidas en las diferentes regiones colombianas. De esta manera y pensando en la historia de las comunidades más vulneradas y en un futuro más promisorio para las mismas, se esmera por trabajar y desarrollar la práctica de valores cristianos que promuevan la dignidad de la persona.

La idea de perfectibilidad del ser humano, de acuerdo con Unicatólica (2018), sustentada en la propuesta de Monseñor Isaías Duarte va más allá de comprender el hombre

en constante construcción como humano, tiene que ver sobre todo con la responsabilidad de colaborar en la formación de líderes que promovieran el conocimiento, el respeto y la defensa de los derechos humanos; por tanto, la persona humana y su dignidad son la prioridad: “La meta de monseñor era formar líderes y defensores de los DDHH, personas que pudieran responder a la comunidad con acciones y actitudes concretas, como él mismo lo demostró en muchas de sus actuaciones” (p. 12).

La UCP, por su parte, cree que la consideración sobre persona que se relaciona consigo mismo y con el mundo es un punto de llegada fruto de una reflexión histórica que viene desde los albores de la pregunta sobre quién es el hombre en lo que podríamos llamar las etapas de la filosofía o de la historia de la filosofía, hasta las reflexiones sobre el sujeto y humanismo que hiciera la modernidad. Así, la persona se considera como el culmen de dicha reflexión histórica y fundamental.

También resulta de gran importancia para la UCP (2010) dar el giro desde la pregunta ¿qué es el hombre? hacia la pregunta ¿quién es el hombre?, es decir, transitar desde el plano del sujeto “sujetado a”, hacia la persona como agente que se constituye a sí mismo y al mundo en la interrelación y contextualización abierta con él:

Hoy logramos hablar con gran propiedad de la condición biológica del hombre, de su condición psicológica, de su condición genética, pero el hombre se diluye cada vez más en estos discursos, porque mientras las disciplinas nos dan mejores razones para saber ¿qué es el hombre?, se olvida el hombre mismo, su condición de ser en el mundo, ¿quién es el hombre?, he ahí el giro por el que reclama también el Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Pereira, la necesidad propia del descentramiento —del qué hacia el quién—, que supera las críticas epistemológicas y nos llevan desde el plano del Sujeto, “sujetado a” un marco disciplinar, a la Persona como interrelación, como contextualización, como ser agente, que se constituye a sí mismo y al mundo en su interrelación con este. (p. 26)

La condición de persona quiere, entonces, superar la noción de aquel que está sujeto, ya sea a la cultura o a los distintos sistemas de costumbres; quiere ir hasta la más fundamental dimensión de la acción en donde está la base de su vida misma. La acción en el ser humano muestra su verdadera esencia. En este sentido, la propuesta del Departamento de Humanidades (2010) incluye el ser humano todo, en sus diferentes dimensiones y sobre la base de ellas, la acción, en la cual las demás encuentran asiento y apoyo:

Es precisamente esta percepción la que nos posibilita la articulación con la noción de Persona, la de un ser humano que se encuentra vinculada al mundo que cohabita. No se trata entonces de un sujeto “sujetado a” un mundo solo por su condición racional,

se trata de una Persona que es agente en el mundo, es decir, no solo se vincula a este, sino que también actúa en él. Esto implica que percibimos el mundo a través de nuestra capacidad de actuar y no solo a través de nuestra racionalidad teórica. (p. 26)

En síntesis, la persona es comprendida en los documentos cotejados y desde el mundo de los valores como fin en sí misma, dotada de dignidad creatural, respeto y consideración como ninguna otra; en profunda y constante interrelación de perfectibilidad con la trascendencia, con el mundo que la rodea como conjunto de cosas, con los demás como iguales y consigo misma como autorreferente; y como sujeto racional, que puede dar cuenta de lo que hace, se puede hacer responsable de su vida misma y actuar en orden al bien.

Asuntos conclusivos

Las universidades católicas involucradas en esta reflexión han constituido sus currículos en concordancia con tres principios (humanismo cristiano, diálogo fe-cultura y persona) que, además de sustentar su confesionalidad, les otorgan un espíritu común que les da fuerza y fundamento en el marco de las diversas interpretaciones y comprensiones que en los procesos de formación integral van emergiendo.

En este marco de articulación se encuentra como principio central el humanismo cristiano que sustenta la propuesta de ser humano que se formula como horizonte de formación. Este principio involucra elementos diversos que le son propios hacia una búsqueda claramente trascendente. Por su parte en la propuesta de un diálogo entre la fe y la cultura, como segundo principio, se propicia una mirada amplia a las dinámicas de la contemporaneidad desde un cristianismo renovado, para, finalmente y como tercer principio de reflexión, asumir la condición de persona como esencial a la hora de promover un mundo más posible para todos.

Tales pilares permiten un escenario amplio de reflexiones que involucran todas y cada una de las búsquedas que desde los postulados académicos y de fe permiten miradas amplias a la realidad tanto del individuo que en dichas universidades se forma, como de los contextos en los que se desenvuelven y desarrollarán a través de la puesta en escena de sus aprendizajes.

Los tres pilares asumidos como principios y ejes articuladores marcan caminos de reflexión y discusión que permiten la comprensión de la compleja realidad actual que, sin detrimento de su multiplicidad, encuentra en ellos puntos de anclaje, ante todo porque precisar asuntos como la trascendencia, la comprensión de la realidad y la dignidad humana, permiten el redescubrimiento de la persona abierta, incluyente, dialógica, con los pies en la tierra y con perspectiva trascendente.

En este sentido es importante reconocer en los currículos abordados una explícita carga valorativa, un poderoso sustrato axiológico que sustenta tanto las apuestas epistemológicas universitarias en sus esfuerzos por acercarse al conocimiento, sus fuentes, su estructura y naturaleza, como las apuestas pedagógicas frente a las responsabilidades que asume la universidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje como apoyo a la formación.

En la línea del humanismo cristiano el cruce axiológico permite identificar una propuesta valórica que se sustenta sobre una estructura confesional que otorga gran importancia a los valores relacionados con lo trascendente y con las dimensiones ética y moral. Sobresale igualmente el gran interés que desde el humanismo cristiano se da por promover espacios de reflexión en torno a las realidades social y espiritual como propósitos de formación para la vida, impulsados por las universidades.

Para las universidades es fundamental reiterar la formación íntegra de la persona, para quien la búsqueda de lo superior al igual que la posibilidad de asumir un lugar protagónico en el contexto en el que se pueda dar testimonio de vida son indispensables como condiciones de participación en los diferentes escenarios de desenvolvimiento.

De igual manera en esa carga axiológica presente en ese primer pilar emerge con potencia, por un lado, el deseo de generar impacto social (que promueva un mejoramiento en el entorno) y por el otro, de asumir una experiencia espiritual que permita esclarecer los modos de intervención social.

Un cruce axiológico en el marco del diálogo de la fe con la cultura adquiere un matiz preponderante en cuanto, por una parte, se asume la fe como experiencia de vida, como diálogo abierto con los lenguajes y saberes humanos otorgándoles significado y como decisión libre de consentir o no la revelación de Dios al hombre; por otra parte, cuando se asume la ciencia como un saber organizado cuyo propósito es la comprensión del mundo en sus expresiones materiales y no materiales.

Con estos referentes conceptuales se aborda el diálogo de la fe con la cultura o el de la ciencia con la fe como una relación de complementariedad, que, aunque formulen interrogantes que parten de diferentes enfoques o metodologías, (las ciencias con sus preguntas por el funcionamiento del mundo y la fe con las preguntas por el sentido), ambos enfoques, sin menoscabo de sus propósitos diferentes, aportan de manera determinante a una visión integral de la realidad, evitando parcializaciones y exclusiones desfavorables.

Finalmente, la opción por la persona como eje de reflexión y acción universitaria aporta en sí una profunda consideración axiológica en virtud de las múltiples posibilidades desde las cuales se puede emprender la tarea de la personalización en las dinámicas universitarias.

Así, la apuesta por la persona puede ser leída, tanto desde la dignidad humana como incansable búsqueda de los currículos universitarios, como desde una dignidad que actúa como referente de todo tipo de relación ampliándose con ello el espectro de reflexiones para comprender que el asunto de la dignidad también tiene que ver con la autonomía de quien se forma, con su conciencia y su puesto y responsabilidad en el mundo, y la innegociable condición de considerar al ser humano como fin en sí mismo. En esta medida la universidad ha de propiciar el espacio y las condiciones para que emerja esa categoría de persona como aquella posibilidad del individuo de constituirse a sí mismo y de constituir su mundo en un estado de constante perfectibilidad.

Referencias

- Acevedo Gómez, W. de J. (2013). La importancia de los vínculos entre la investigación, la formación y la metafísica: Una invitación a la virtud. *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, 93, 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897868>
- Betancur Jiménez, Á. E. (2004). La educación como formación: Reflexiones en torno al compromiso educativo de la universidad. *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, 70, 39-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897836>
- Buber, M. (2003). *El eclipse de Dios. Sígueme*.
- Carreira, M. M. (2003). *Ciencia y fe: ¿Relaciones de complementariedad?* Universidad San Pablo CEU.
- Convenio Unicatólicas. (2015). *Convenio de Cooperación Académica 14*. Universidad Católica de Pereira, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium y Universidad Católica de Manizales.
- Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. (2018). *Documento estructural institucional del Departamento de Humanidades*.
- Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.unicatolica.edu.co/files/proyecto-educativo-institucional-unicatolica.pdf>
- García Morente, M. (1980). *Lecciones preliminares de filosofía*. Porrúa.
- Juan Pablo II (1980). *Discurso del santo Padre Juan Pablo II a la Unesco*. 2 de junio. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco.html
- Juan Pablo II. (1998). Carta encíclica *Fides et ratio*. 14 de septiembre. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html
- Montaño, J. L. (2003). Consideraciones en torno a la relación: Conocimiento-educación-sociedad. *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, 65, 5-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897890>

Mounier, E. (1990). *¿Qué es el personalismo?* Sígueme.

Pablo, Obispo de la Iglesia católica. (1965). *Constitución pastoral Gaudium et spes sobre la iglesia en el mundo actual*. 7 de diciembre. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Soto Posada, G. (2004). El intelectual o la serpiente hermeneuta. En *La serpiente hermeneuta: La responsabilidad del intelectual*. Universidad Pontificia Bolivariana.

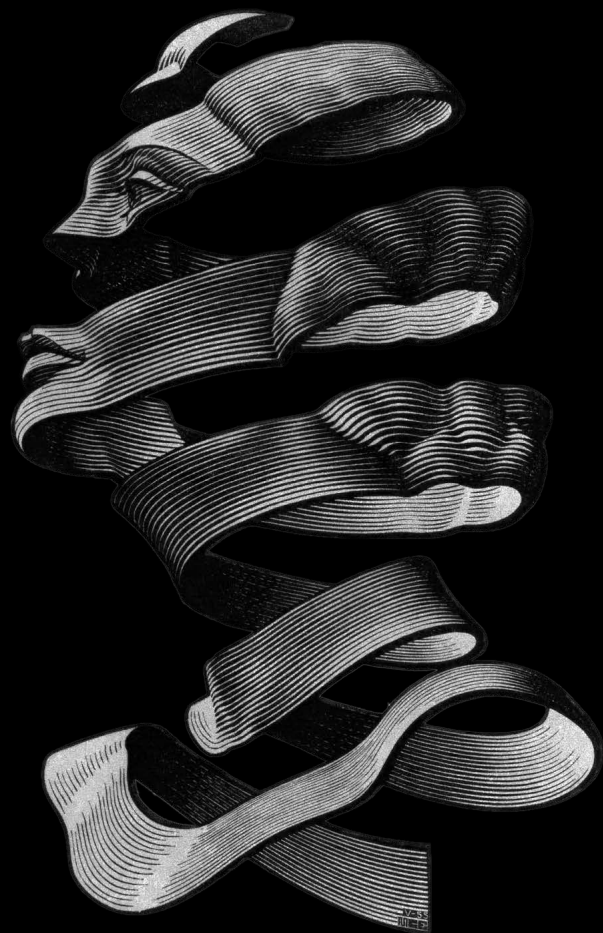
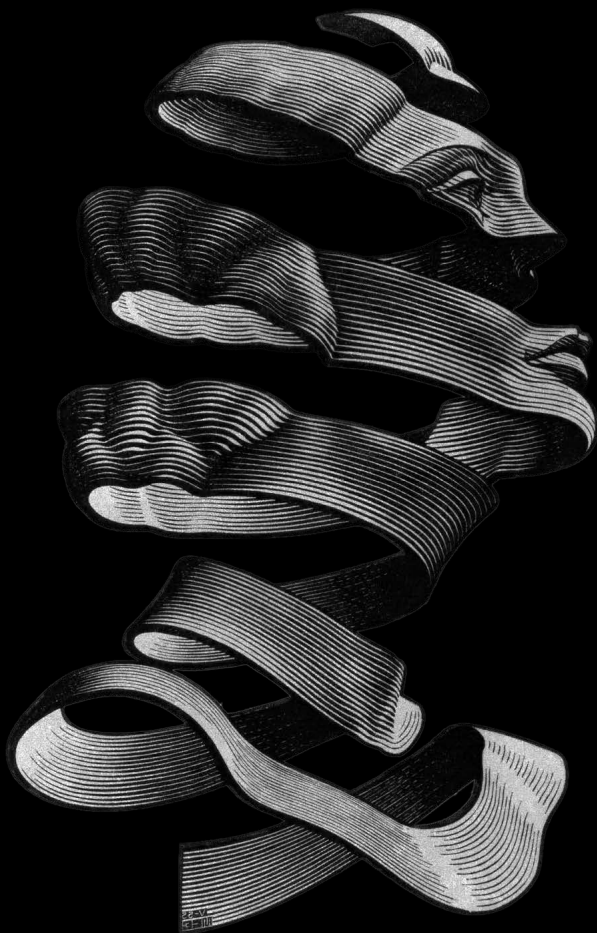
Torre Queirugas, A. (2004). La imagen de Dios en la nueva situación cultural. *Selecciones de Teología*, 170, 103-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=833074>

Universidad Católica de Manizales. (2016). *Unidad de formación humano-cristiana*. Universidad Católica de Manizales.

Universidad Católica de Manizales. (2018). *Proyecto Educativo Universitario*. http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/PEU_2018.pdf

Universidad Católica de Pereira. (2010). *Propuesta curricular del Departamento de Humanidades*.

Universidad Católica de Pereira. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://drive.google.com/file/d/1XOJbhXmftQpHVABYltzpX4uJf27HK0VX/view>



CAPÍTULO IV

Imaginarios de paz en el postacuerdo: configuración de apuestas pedagógicas en entornos educativos¹

1 Este capítulo corresponde al producto final de la investigación *Imaginarios de paz en el posacuerdo* desarrollada en la comunidad educativa María Auxiliadora de municipio de Santuario, Risaralda el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

Andrea Catherine Cardona Montoya,² Angélica María Franco González,³ Nilsa Esperanza Zúñiga Mejía,⁴ Luis Adolfo Martínez Herrera⁵

Para citar este capítulo:

Cardona Montoya, A. C., Franco González, A. M., Zúñiga Mejía, N. E. y Martínez Herrera, L. A. (2021). Imaginarios de paz en el posacuerdo: configuración de apuestas pedagógicas en entornos educativos. En W. de J. Acevedo Gómez y J. W. Toro Zapata (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: Maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 80–107). Universidad Católica de Pereira.
DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66.c648>

- 2 Licenciada en Comunicación e Informática Educativa, de la Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Edumática y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. andrea.cardona@ucp.edu.co
- 3 Licenciada en Comunicación e Informática Educativa, de la Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Edumática y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. angelica.franco@ucp.edu.co
- 4 Licenciada en Comunicación e Informática Educativa, de la Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Edumática y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. nilsa.mejia@ucp.edu.co
- 5 Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Profesor investigador de la Universidad Católica de Pereira. adomarti@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1784-013X>

Resumen

Pensar el proceso de paz que experimenta el Estado y la sociedad colombiana y, a su vez, los procesos de formación para la paz, amerita identificar las representaciones e imaginarios sociales que, desde la experiencia, anhelos y creencias construyen nuevos horizontes de mediación no violenta de los conflictos en la sociedad colombiana. Este texto busca analizar el papel de los imaginarios sociales de paz y, también, los imaginarios de guerra presentes en la comunidad educativa María Auxiliadora del municipio de Santuario, Risaralda. Esta investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, ya que su objetivo es comprender el fenómeno de estudio desde el interior y a partir de las personas participantes (directivos, docentes y estudiantes). Así pues, el imaginario de paz que se configura desde las experiencias de vida presentes en la comunidad educativa, que ha sido golpeada por el conflicto armado, es el de una paz negativa fundada en una promesa falsa frente a un acuerdo de paz, liderado por el Estado y que dibuja en su gente un sueño frustrado.

Palabras clave: imaginarios sociales, postacuerdo, paz, sujeto político, pedagogía.

Abstract

Thinking about the peace process experienced by the State and the Colombian society and, in turn, the processes of peace education, merits identifying the representations and social imaginaries that, from the experience, desires and beliefs build new horizons of non-violent mediation of conflicts in Colombian society. This text seeks to analyze the role of the social imaginaries of peace and, also, the imaginaries of war present in the educational community María Auxiliadora of the municipality of Santuario, Risaralda. This research is based on the qualitative paradigm, since its objective is to understand the study phenomenon from within and from the participants (directors, teachers and students). Thus, the imaginary of peace that is configured from the life experiences present in the educational community, which has been hit by the armed conflict, is that of a negative peace founded on a false promise in the face of a peace agreement, led by the State and that draws in its people a frustrated dream.

Keywords: social imaginaries, post-agreement, peace, political subject, pedagogy.

Introducción

Con el anuncio realizado el 19 de noviembre del año 2012 por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el cual comunica el cese unilateral del fuego, se celebra el inicio del posible fin de la guerra colombiana que había afectado principalmente a la población rural del país por más de cinco décadas. Consecuentemente, el congreso de Colombia publica la ley 1732 de 2014,⁶ en la cual se perfila una política de educación para la paz, obligando a los establecimientos educativos, públicos y privados, a adelantar -entre otras estrategias- procesos de formación básica y media, a construir una materia denominada *Cátedra de la Paz*⁷ con el fin de garantizar la creación y a estructurar actividades que propendan por el fortalecimiento de una cultura de la paz en Colombia.

Una vez firmado el acuerdo de paz entre las FARC y el Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica las *Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz* en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media. Para el MEN, este es el momento histórico para construir una Colombia que garantice los derechos humanos y reconozca la diversidad y la pluralidad como pilares fundaméntela de la sociedad.⁸

No obstante, los intentos por construir una convivencia pacífica no son solo temas que preocupan al Estado. Las comunidades que han vivido la guerra, las instituciones educativas y, en general, todos los actores sociales ven la necesidad de construir una cultura para la paz. Sin embargo, la mayor responsabilidad frente a este suceso recae en la educación, desde la primera infancia, hasta la superior, por lo cual existe una necesidad de identificar cuáles son los imaginarios de paz que se generan en los contextos que han sido golpeados directamente por los diferentes tipos de violencias que adolece el país.

6 Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 por la cual se establece la Cátedra la paz en todas las instituciones educativas del país.

7 La Cátedra de la Paz comprende tres enfoques de formación determinados así: un enfoque específico de convivencia pacífica, un enfoque amplio como educación de calidad accesible a todos y un enfoque de formación ciudadana, el cual es el enfoque principal que se piensa desarrollar en dicha cátedra con el fin de propiciar "...la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general..." (MEN. p.8) Este enfoque (uso impropio y sin sentido; ¿comprende? ¿incluye?) tanto una paz positiva como una paz negativa y es coherente con los tres ámbitos definidos en los estándares básicos de competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación.

8 MEN. (2017). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz.

El presente escrito pretende analizar el lugar de los imaginarios sociales de paz presentes en la Comunidad Educativa María Auxiliadora,⁹ posteriores a la firma del proceso de paz realizado en la Habana, en la configuración de dinámicas pedagógicas alusivas a la paz, a partir de la perspectiva de interpretación de la categoría de imaginario social propuesta por Michel Maffesoli quien, como sociólogo, se ha interesado por el estudio de la vida cotidiana, el tribalismo desde la identidad social y el imaginario posmoderno. Para lograrlo, esta investigación de tipo cualitativa se fundamentó en la etnografía para reconocer significados, signos, y características de los imaginarios de paz utilizando la entrevista semiestructurada para recolectar la información.

De esta manera, se realizará, inicialmente, una contextualización del panorama general del conflicto armado en Risaralda focalizando el análisis en el municipio de Santuario, que es el lugar en el que se centra la presente investigación. Posteriormente, se expondrá un primer apartado que da cuenta de los hallazgos de la investigación realizada analizando los imaginarios sociales desde las percepciones, experiencias y utopías de la comunidad educativa. Posteriormente se propone adelantar una reflexión en función de una construcción social para la paz que permita vincular la utopía como una potencia que movilice a un grupo social, favoreciendo de esta manera, una acción liberadora desde los postulados esgrimidos por Paulo Freire.

Una mirada histórica del conflicto armado en Santuario

El departamento de Risaralda, en la década de los 90, experimenta una crisis económica debido a la decisión de Estados Unidos y algunos países centroamericanos de terminar el acuerdo mundial del café, lo que trajo como consecuencia el incremento de actos ilícitos y la presencia de grupos al margen de la ley.

Con relación a las variables coyunturales experimentadas a partir de la década de 1990 en Risaralda y Pereira, se pueden nombrar las siguientes condiciones: 1. La crisis cafetera profundizada a partir de la ruptura del Pacto Internacional del Café ocurrida en 1989. Ello generó el declive de la institucionalidad cafetera. 2. La Crisis de la deuda a finales de la década de 1980 y el diseño de las políticas de ajuste estructural (PAE) derivadas del Consenso de Washington. (Martínez, 2017, p. 302)

9 La Institución Educativa María Auxiliadora cuenta con 6 sedes que ofrecen sus servicios educativos (desde transición hasta grado 11° y educación para adultos) al municipio de Santuario, Risaralda, ubicado en el Centro-Oeste del territorio colombiano. Las sedes de la institución educativa se encuentran distribuidas así: Sede Principal María Auxiliadora, 815 estudiantes; Sagrados Corazones, 215 estudiantes; Pueblo Vano, 40 estudiantes; La Bamba, 38 estudiantes; La Cristalina, 9 estudiantes; y Baja Esmeralda, 12 estudiantes.

Para ampliar el panorama, Martínez (2017) relaciona los actos violentos con la posición geográfica de algunos municipios de Risaralda, realizando la siguiente caracterización: para la época, el narcotráfico estaba presente en los municipios de Marsella y La Virginia mientras que los grupos al margen de la ley se concentraban en municipios como Pueblo Rico y Mistrató, (que servían como corredor al Pacífico) Guática, Belén de Umbría y Quinchía, (este último municipio contó por dos años consecutivos con los índices más altos de desplazamiento en el Departamento).

Paralelo a ello y teniendo en cuenta la influencia de los grupos al margen de la ley, Santuario se encontraba afectado por acciones que estos efectuaron a los campesinos de la zona. Según Jaime Vásquez,¹⁰ durante los 90 las FARC se instauraron con campamentos alrededor de Santuario, cerca al Parque Nacional Tatamá, donde se conectaban con el municipio de Pueblo Rico. Las extorsiones por parte de este grupo empiezan a tomar fuerza, generando perjuicios a los cafeteros que allí vivían. Ante esta situación, el territorio santuarioño empezó a tener la presencia de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), grupo que fue incorporado al municipio con el fin de combatir a las FARC. Desde ese momento, se intensifica la guerra en la que confluyen los dos grupos anteriormente mencionados y el Ejército Nacional Colombiano.

Según el inspector de la época, el señor Javier Mamut¹¹, en 1993 las AUC empiezan a ejecutar la labor para la cual habían sido vinculados al municipio. A partir de ahí, los asesinatos se convierten en parte de la cotidianidad, situación que generó el miedo y el desplazamiento en los habitantes del pueblo. Esto transcurrió durante poco más de una década, tiempo durante el cual las AUC y el Ejército Nacional logran acabar con la presencia de las FARC en el municipio, a partir del bombardeo de su último campamento en el 2002, situación que deja a las AUC como “justicieros” del territorio, lo que les permitió instaurar allí su centro de mando en el departamento.

Lo anterior tuvo lugar hasta el 2004, periodo en el que se inicia el proceso de desmovilización de las AUC. El 15 de diciembre de 2005, entregan las armas 552 miembros del Bloque Central Bolívar (BCB) pertenecientes a dicho grupo armado; es a partir de ese entonces cuando “la tranquilidad” vuelve a los habitantes de Santuario. Los enfrentamientos y desaparecidos empiezan a ser parte del pasado y la calma, en cierto sentido, a ser parte del presente. Santuario deja de ser un foco de guerra.¹² Es así como se da fin a la guerra en

10 Entrevista realizada a Jaime Vásquez Raigoza, historiador del municipio, en el marco del proceso de investigación realizada para el presente análisis; febrero de 2018.

11 Entrevista realizada al señor Javier Mamut, en el marco del proceso de investigación realizada para el presente análisis; febrero de 2018.

12 Entrevista realizada a Jaime Vásquez Raigoza, historiador del municipio, en el marco del proceso de investigación realizada para el presente análisis; febrero de 2018.

el municipio; sin embargo, en otras zonas del país aún se presentan conflictos con algunos grupos al margen de la ley.

Estos antecedentes insertan al municipio en un proceso de paz nacional que experimenta un periodo transicional para superar el conflicto armado y la configuración de apuestas pedagógicas por la paz se convierten en escenarios de tensión, dada aquella responsabilidad social que se delega a las instituciones educativas frente a la formación para la paz. De allí la importancia de analizar los imaginarios sociales de paz en la María Auxiliadora y su influencia en dichas construcciones sociales.

Aunque dicha lectura se estructura en el marco de las entrevistas realizadas para el presente estudio, algunos de los datos recopilados en campo a partir de diálogos complementarios realizados con habitantes del municipio, se destaca la continuidad de la guerra a partir de expresiones de control presentes en el municipio de Santuario, situación que escapa a los alcances de la presente investigación, pero que denotan las continuidades de la guerra en los tiempos del postconflicto.

Anotaciones conceptuales alusivas al imaginario y a la noción de realidad en la vida cotidiana

A partir de los análisis alusivos a la categoría de imaginario social propuesta por Michel Maffesoli, se reconoce la importancia de la imagen entendida como “expresión de simpatía simbólica que me empuja a perderme en el otro” (Maffesoli, 2005, p. 215). Esta noción de empatía no solo enmarca una categoría de orden psicológico, también forma parte de un conjunto diverso de apelaciones que evidencian sentimientos, pasiones, emociones, pulsiones; todas ellas entendidas desde el enfoque estético a partir de esa “misteriosa atracción alrededor de este (aquellos) que uno experimenta y siente en común y que hace sociedades” (Maffesoli, 2005, p. 215).

De esta manera, la preeminencia de la imagen en el aspecto grupal permite reconocer el “pensar colectivo” (Maffesoli, 2005 p. 211) como esa imagen que reintroduce una interdependencia social. Conviene subrayar entonces el lugar de la imagen en el estereotipo cotidiano desde una concepción *trivializada*, en el que los imaginarios establecen un estereotipo que modela conductas y cualidades; es a partir de esta perspectiva que se comprende el “estéreo-arquetipo” en el que “la imagen tiende a prevalecer, se asiste a una acentuación de la idea, o del ideal comunitaria” (Maffesoli, 2005, p. 210). Por tanto, se puede constatar, como lo llama el autor, la *muerte de la individuación*, ya que “la comunión alrededor de una imagen común reintroduce una interdependencia universal y, con ello asegura una forma de eternidad” (Maffesoli, 2005, p. 211), esa eternidad como memoria colectiva.

Por su lado, la experiencia surge en el *cuerpo social* constituido por el conocimiento y la memoria colectiva y es ahí donde predomina la “*Cultura* que supera el espíritu individual” (Maffesoli, 2005, p. 209), en la medida en que coexiste en su naturaleza antropológica ese *Estar-Juntos*. Todo esto parece confirmar el lugar del sujeto como un ser social por naturaleza, puesto que, desde su filogénesis, su desarrollo evolutivo ha demostrado que necesita de la otredad para poder vivir, ya que es un ser esencialmente comunicativo, que se hace a partir de los otros; esto indica que las estructuras sociales configuran su propia esencia asumiendo su propia identidad.

Conviene subrayar, desde los postulados de Maffesoli, el lugar de la tribu como esa necesidad de organización social que centra su atención en el aspecto grupal, originado en ese compartir objetos-imágenes, los cuales están compuestas de *habitus* que reúnen dinámicas, expresiones, movimientos, costumbres, posturas, deseos, etcétera, asociados a esas formas de reagrupamiento sean estas políticas, religiosas, musicales, deportivas, entre otras (Maffesoli, 2005, p. 212). En definitiva, el primado del grupo (de la tribu) enfatiza en la comunión con el otro, donde el “yo” cede el lugar al “nosotros”; Lo fundamental del *estar-juntos* es que tiene sentido desde una visión antropológica que “consiste en reconocerse a partir del otro” (Maffesoli, 2005, p. 218).

En lo que respecta a la utopía, esta es concebida como un acto de ensoñación o fantasía que busca revertir la realidad denotando escenarios intangibles. La utopía es nombrada por Maffesoli (2005) como aquellas fuerzas imaginables, es decir, fuerzas o realidades inmateriales que obran en lo más profundo de la vida social” (p. 90), lo que permite la reconfiguración en la vida cotidiana; este resalta la utopía como una manifestación propia de lo imaginario que permite crear y recrear la realidad. Bajo esta visión de revertir o “desdoblar la realidad instituida” (Carretero, 2005, p. 5), subyace implícitamente una posibilidad en la utopía, que pretende resaltarla como un *acto potencial* (Maffesoli, 2005) desde el cual se pueden crear movilizaciones de comunidades o de un colectivo, que logren, a partir de su ensoñación, la transformación de su realidad inmediata.

Avanzando en este razonamiento, son estas tres subcategorías (percepciones, experiencias y utopías) las que posibilitan la comprensión del imaginario social, ya que, a través de la dialéctica presente en todas ellas, se configura un conjunto coherente en la medida en que no se pueden comprender de manera aislada porque todas forman el hilo conductor que permite comprender la noción de imaginario como algo socialmente construido.

Imaginarios sociales: experiencias y utopías

Para dar cuenta de las significaciones que ha tenido la paz en el contexto colombiano, se analizó la información recolectada a partir de las subcategorías: percepciones, experiencias

y utopías, facilitando así comprender las reflexiones que emergen sobre la paz que coadyuven a la constitución de sujetos políticos para fortalecer procesos democráticos en la construcción de una educación para la paz. Partiendo de lo anteriormente esbozado, fue necesario proponer un conjunto de interrogantes a la población participante, para caracterizar y analizar cómo se configuran sus imaginarios basados en las significaciones aportadas. Estos interrogantes se fundamentaron en los siguientes ejes: significados de paz, educación para la paz, consecución de paz, experiencias de paz y de guerra, sensaciones de paz y de guerra, e ideal de paz desde la utopía.

Significados de paz

Es complejo afirmar que existe un concepto elaborado de paz que articule las significaciones de una sociedad, dado que ellas han respondido a características propias que dan cuenta de las particularidades culturales y contextuales donde tienen lugar las percepciones, vivencias y expectativas de cada individuo, razón por la cual es necesario reconocer que la memoria histórica de Colombia, durante décadas, ha atravesado diversos acontecimientos a causa de un conflicto armado agudizado y provocado fundamentalmente por principios económicos y políticos que han traído como consecuencia nuevas formas de poder colectivo, lucha de clases y, con ello, el surgimiento de grupos armados al margen de la ley como los son: las FARC, el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y las AUC.

En esta misma línea, abordar el conocimiento sobre la paz en el contexto colombiano permite entenderlo bajo la subcategoría de percepciones de la comunidad educativa a partir de las posturas que tienen sobre la paz y los imaginarios inmersos en cada uno de ellos. Estas consideraciones entre directivos y docentes permiten evidenciar la cimentación de dos imaginarios respetivamente; por un lado, subyace un imaginario desde la construcción social, que desplaza la mirada de Estado como único ente responsable en la solución de un conflicto que lleva más de 50 años y vuelque su mirada hacia los ciudadanos como sujetos activos que forman parte de un tejido social, desde procesos de acción democrática que ponga en evidencia las voces, las comprensiones, los significados y las vivencias que permitan más adelante generar iniciativas y apuestas frente a la contribución una paz duradera y sostenible. Al respecto, Alberto¹³ percibe la paz como “...Un proyecto que realmente es construido y que realmente debe y debería ser avalado es por nosotros los ciudadanos”. Por otro lado, se manifiesta una imagen desde un ideal aún no alcanzado, que señala un descontento frente a la historia de un país marcado por la violencia, donde aún no es posible hablar en condiciones de equidad y justicia: “la paz en Colombia ha sido un anhelo frustrado” nos señala Carolina¹⁴

13 Docente santuareño de 55 años, con 14 años en la institución. Entrevista realizada en el mes de diciembre de 2018.

14 Carolina, Coordinadora, de 42 años, con 12 años en la institución

Las percepciones de los estudiantes encierran imaginarios de distinto orden, inicialmente, desde una necesidad social que prioriza los acuerdos en materia política como el eje transversal en el camino hacia la paz, que contribuye al diálogo y a la negociación de los distintos actores movilizados por diferentes ideales políticos y permite un avance en el logro de un país más democrático, justo e incluyente. En este sentido, cuando se le preguntó a Alejandra¹⁵ respecto a ¿qué sabe de la paz en Colombia? Ella responde: “Sé que es algo que se necesita”.

La mayoría de los estudiantes dan cuenta de un imaginario desde la ausencia de guerra que pone como principal agente del conflicto los grupos armados, cuya idea enmarca, según Galtung, una visión reduccionista de la paz, ya que ella invita a pensar situaciones que vinculan el respeto por los derechos sociales, culturales y económicos, favoreciendo el acceso a la educación, la vivienda, la salud y la igualdad de oportunidades en pro de una sociedad más equitativa. Así pues, lo que se sabe de la paz en Colombia es percibido como una situación difícil de definir: “porque ya... bueno... hay personas o territorios en los que los paramilitares ponen minas y ya están diciendo que hay más territorios seguros porque están haciendo un proyecto de desminación”. (Ever, 2018)¹⁶. Así mismo Sofía¹⁷, expresa: “la paz en Colombia se habla mucho sobre grupos armados” (2018). Es así como la percepción de paz es constituida desde un imaginario de ausencia de guerra.

Educación para la paz

Reflexionar sobre la paz es el punto de partida para la configuración de dinámicas pedagógicas; representa el primer paso que deben dar todas instituciones educativas del país para implementar, dentro de su currículo, la Cátedra de la Paz como lo reglamenta la ley 1732 del 2014. En consecuencia, no es suficiente con que el MEN brinde unas orientaciones generales para la Implementación de la Catedra de la Paz sin que se reconozcan los contextos en el postacuerdo. Es fundamental tener una mirada comprensiva de las necesidades que convocan a la comunidad, en miras a convertir la Cátedra de la Paz en la construcción de un proyecto colectivo que reivindique la deuda social colombiana.

En concordancia con lo anterior, al momento de indagar con la comunidad educativa sobre la existencia de estrategias educativas que busquen formar para la paz, se obtuvieron las siguientes percepciones por parte de los docentes y directivos:

Para que se cumpla una estrategia se necesita tener los insumos y que haya un objetivo y el objetivo lo hay... sería tener la paz. Los insumos somos nosotros (el recurso

15 Estudiante de 17 años, grado 11.º

16 Estudiante de 14 años, grado 9.º

17 Estudiante de 16 años, grado 10.º

humano) que lo podemos hacer... y eso lo podríamos hacer nosotros repito: desde la familia y desde una buena educación en nuestras escuelas y colegios y aun en universidades. (Alberto, 2018)

Dichas consideraciones dejan la existencia de un ideal de paz desde la acción social que posibilite la constitución de sujetos políticos y se asuma la responsabilidad social frente al conflicto desde escenarios familiares, sociales, educativos, etc., a través de procesos de diálogo entre los actores que componen el tejido social. En contraste a esta noción, también se expone un principio de paz como proyecto que permite demostrar una propuesta institucionalizada desde el sistema, pero desarticulada del contexto y sus necesidades. Carolina expresa que:

como estrategia, en los colegios se ha incentivado la catedra de la paz, se fortalece el proceso de democracia a través del proyecto del mismo nombre y las charlas y conversatorios que han dado desde las ONG que se preocupan por el asunto de los temas de reconciliación y acompañamiento a víctimas.

Frente a estas mismas percepciones de formación para la paz, existe en los estudiantes un horizonte en común que expresa un ideal desde el desconocimiento de estrategias que formen para la paz: “La verdad no, nunca, en el colegio nunca nos han hablado de eso o cosas así” (Alejandra, 2018). ¿Estrategias? ... pues... en si no sé” (Sofía, 2018). Ello supone pensar en las escisiones existentes frente a un proyecto de paz que aún no involucra a los estudiantes como actores activos dentro de este proceso que requiere acciones participativas para resignificar el imaginario de paz, dirigido hacia una “paz positiva”, en lo que Galtung denomina “el triángulo de las Violencias” (Galtung, 2016).

Consecución de paz

La consecución de paz implica una comprensión hermenéutica sustentada en la construcción social, en el que la cultura representa la forma de acercarse al individuo desde la experiencia. Es propiamente en la cultura donde se conocen los modos de una sociedad, en la medida en que alberga un conjunto de conocimientos, valores, creencias e ideales que integran la vida colectiva y, por tanto, permiten comprender, desde una mirada holística, las sociedades, en tanto posibilita, maneras de percepción y análisis de la realidad desde un panorama integral. Frente al cuestionamiento planteado a la comunidad educativa que se refiere a la posibilidad de creer en la consecución de paz en Colombia, los docentes dirigen sus opiniones en la subcategoría de percepción, donde es posible reconocer la existencia de un acuerdo comúnmente construido que vislumbra un imaginario desde la incredulidad de paz:

yo creo que en Colombia aún no hemos podido llegar a la paz, hemos visto procesos de desarme, inicios de procesos de reconciliación, pero para que haya verdadera paz yo pienso faltan condiciones o factores sociales... que permitan que las condiciones de la gente... bueno mejoren, de tal forma que tal vez no tengan que recurrir a lo ilegal, a lo oculto, a lo malo para sobrevivir, cierto? (coordinadora, julio 2018)

Se considera que la firma de un acuerdo de paz aún está lejos de producir una paz estable y duradera que reivindique la deuda social. Es posible entender la necesidad de construir paz desde la participación de cada uno de los actores sociales reforzando la acción política de los ciudadanos:

No, no hemos llegado todavía a la paz en Colombia, así exista en estos momentos un documento con un protocolo definido: que es un acuerdo de paz, que fue firmado por el gobierno y un grupo de personas alzados en armas; no, no lo creo. (Alberto, 2018)

Con relación a las posturas presentadas por los estudiantes, también es posible reconocer un factor común que comprende un imaginario desde la ausencia de grupos armados; en este sentido, la comprensión de la paz continúa evidenciándose en los estudiantes la ausencia de guerra., Sofía expresa:

No, no creo, porque todavía siguen existiendo esos grupos armados y así hayan firmado, así esas personas estén ahí quietas por el momento, van a seguir así, porque ya lo hicieron desde hace muchos años y ellos no se van a quedar quietos porque el Estado les esté pagando y así, obviamente, ellos van a seguir en sus cosas.

Lo anterior permite evidenciar un desconocimiento claramente marcado, que no posibilita tener una mirada comprensiva de los demás factores que desatan conflicto en una sociedad, como lo son la pobreza, la injusticia, la discriminación, la explotación, y la corrupción, entre otros.

Experiencias de paz y de guerra

En lo que respecta a la subcategoría de experiencia, esta toma como eje central el *modus vivendi* de la población participante en materia de guerra y paz, donde tienen lugar sus prácticas, sus experiencias y sus costumbres, reconociendo todo el entramado cultural del cual hacen parte. Se trata de una lectura de las narrativas vividas a través de la experiencia.

Algunos docentes y directivos expresan sus experiencias de guerra desde su experiencia de vida y otros desde las voces de los demás actores de la comunidad educativa:

yo sé las historias de Santuario por lo que cuentan los muchachos: que a mi finca entraron, que, a las muchachas, las que se iban con los paracos las calviaban para que todo el mundo supiera que eran de ellos [...] sí, eso cuentan los muchachos... pues los más viejitos de este tiempo, cuando yo llegue me decían: no profe es que la muchacha que usted vea calva es que se metió con un paraco, entonces para que nadie la coja, ni la manosee, ni nada, la mandan calviar. (coordinadora, 2018)

Lo anterior permite observar diversas imágenes de la historia de un pueblo, los cuales permiten reconocer los registros de narrativas que integran las leyendas culturalmente aceptadas; además, cobran vida en la medida en que se enriquece y toma nuevas significaciones.

Una de estas imágenes aparece desde la vivencia de grupos armados, lo que permite reconocer un conflicto que afectó la vida cotidiana del municipio lo que permite comprender uno de los efectos de la guerra a partir de la experiencia. Para Alerto (2018), su experiencia le permitió ver a “...amigos, muchos amigos que de pronto sí resultaron muy afectados y lo de siempre, terminaron muertos, tuvieron sus familiares que desalojar los hogares...Del resto del país pues conozco la información que veo por la televisión” Claramente, desde los medios de comunicación este aspecto cobra mucha importancia y credibilidad en la sociedad, ya que existe implícitamente, en ese lenguaje audiovisual, una intención de direccionar el pensamiento que involucra posturas políticas, ideologías, e intereses económicos, todos ellos trazados bajo un paradigma hegemónico monopolizante y que ejercen en la sociedad un poder de coacción.

En relación a los estudiantes convergen en mostrar un legado histórico de conflicto narrado a partir de sus vivencias familiares: “Un tío mío era soldado y a él lo mató una granada y mi papá era soldado y siempre tuvo como encuentros de batallas hasta que murió” (Ever, 2018). En este sentido, Alejandra narra aquellas historias de sus padres y crea una noción de guerra a partir de aquellas voces, identificando la historia de un país que busca los caminos hacia la paz:

Aquí estaba la guerrilla hace mucho tiempo, antes de que yo naciera, y de hecho mi papá lo vivió muy... o sea muy cercano. A él le cobraban vacunas. O sea, a las personas que tenían fincas o carros le cobraban una mensualidad por tener tierras, cosas muy valiosas para ellos.

Respecto a las experiencias de paz vividas por la comunidad educativa, se puede constatar un común denominador entre los docentes, directivos y estudiantes que señala la paz como una sensación de tranquilidad. Las manifestaciones de los actores aluden a un municipio sereno, tranquilo, en calma, “Digamos que se respira cierta tranquilidad” (Coordinadora, 2018). Se podría decir que, de las huellas de violencia que dejó el conflicto,

solo quedan aquellos residuos de historias recicladas convertidas en mitos y en leyendas de un pueblo:

Sí, es tranquilo el pueblo, lo normal. (Sofía, 2018)

Yo considero que acá en Santuario se ha visto mucho lo pacífica de la gente y es un lugar chévere donde usted puede salir sin preocupación. (Alejandra, 2018)

Sensaciones de paz y de guerra

Finalizado el proceso que permite articular las percepciones y experiencias de la comunidad educativa, es necesario vincular las sensaciones que se generan a partir de las imágenes de paz y de guerra que ha forjado el país, siendo estas parte del imaginario social construido la experiencia a partir del tejido de sentidos de los actores de la institución educativa María Auxiliadora.

Teniendo en cuenta el proceso transicional que ha vivido Colombia en las últimas décadas y sus intentos históricos por llegar a un acuerdo de paz con las FARC, las AUC y otros grupos al margen de la ley (algunos de los cuales han sido fallidos, por ejemplo, el despeje del Caguán, en su momento liderado por el expresidente Pastrana 1998-2002¹⁸) es menester identificar las sensaciones generadas por imágenes¹⁹ de paz y de guerra del país y, por consiguiente, de Santuario.

Entre los docentes y directivos, las sensaciones construidas por la guerra en el país se manifiestan en el miedo, el terror, la tristeza, entre otras emociones. Las imágenes de guerra expuestas a este grupo generaron emociones que se relacionan con una idea de ignorancia por parte de un grupo de personas que se levantan en armas para exigir ciertas condiciones sociales, políticas y económicas. El conflicto armado es pensado como un acto ejecutado por personas que no están formadas acorde a los ideales que fundamentan sus exigencias. Al respecto, Alberto manifiesta: “la ignorancia ¿llega? a un punto tan extremo que termina uno siendo un juguete de uno mismo o de quien lo quiera manipular.” (2018)

Avanzando en este razonamiento, la sensación que predomina es de miedo. Imágenes de entierros colectivos, niños reclutados por las AUC y la prohibición de armas en una escuela ponen en evidencia una cultura del miedo causado por acciones violentas a manos

18 <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-574361>.

19 En el marco de las entrevistas realizadas a las personas seleccionadas para la presente investigación, se presentaron doce imágenes que se pueden agrupar en cuatro temas: cinco de estas alusivas a la guerra en Colombia, tres alusivas a las víctimas del conflicto, una alusiva a personajes políticos y las demás alusivas a la paz y a los acuerdos (una de estas imágenes vincula personajes políticos)

de los grupos levantados en armas. Miedo que le otorga poder a estos grupos armados, propiciando coacción en el municipio, acotando sus acciones y delimitando sus sueños. Frente a esto, Carolina expresa: “Miedo horrible, súper miedo.” “¡Horrible! Yo siempre pienso que... ¿qué tal que fuera uno?”²⁰

Se presenta una cultura del silencio que procura reservar las sensaciones que genera un líder en la esfera de lo político que manifestó, en su momento, el desacuerdo con la firma del tratado de paz en Colombia. Estas sensaciones del miedo y del silencio evidencian una pasividad frente la guerra, como un acto de supervivencia a partir de lo individual hacia lo colectivo.

Aunado a lo anterior, es importante resaltar la expresión del docente Alberto, quien, al ver una imagen de un frente de las AUC, desvela una idea de igualdad entre una fuerza del Estado y otra que se encuentra en la ilegalidad, ya sea por ser estos grupos los que ejercen el control y la seguridad en diferentes territorios o porque sus acciones de violencia perpetúan la guerra:

Yo veo una foto común y corriente de unos personajes, como yo ver un grupo... si esa imagen que me mostraran fuera de un grupo de policías diría lo mismo, sí; si fuera un grupo de mis estudiantes no diría lo mismo porque estamos en un contexto muy diferente.

Este sector educativo revela un imaginario de paz como un acto de incertidumbre, de una promesa incumplida y un buen intento que aún no logra la construcción de paz anhelada por los colombianos. No solo la guerra arroja imágenes negativas, también la paz genera imágenes desfavorables, puesto que conducen a un anhelo frustrado, a un fracaso burlesco. Al indagar por la firma del acuerdo de paz con las FARC, los docentes y directivos manifiestan una incredulidad frente al proceso, un imaginario de promesa falsa, puesto que este no es suficiente para alcanzar aquel ideal de igualdad y justicia que se añade al deseo de paz. Al respecto, la sensación de Alberto fue “obviamente desconfianza”, sensación similar a la de Carolina cuando expresa: “Esa me da risa. Pues un buen intento, pero no... eso no... que lejos”.

Otra imagen negativa frente a la paz en el postacuerdo es la causada por las movilizaciones de los grupos sociales como estudiantes, campesinos, entre otros, pretendiendo con ello hacer un llamado a la no violencia después de haberse votado el plebiscito por la paz, en el cual ganó el “No”, así que los colombianos no estaban de acuerdo con lo pactado en la mesa de negociación en La Habana. Para el caso de Santuario el 58,92 % de los votantes apoyaron

20 Sensación generada al ver los entierros colectivos.

el “No”. En consecuencia, estas movilizaciones están presentes en el imaginario de paz como una manifestación que genera inconformidad por tener que realizar estas actividades para exigir algo que debería ser una garantía social; a Alberto esta imagen le genera “inquietud, malestar, dándome cuenta de que muchos habían perdido sus hijos, sus padres, como tenían que abandonar las parcelitas para irse a formar parte de esos muros en... de los tugurios, llamémoslo así en las ciudades”.

Frente a estas mismas movilizaciones, la paz es una burla, dado que estas actividades son un proceso que sirve únicamente para que los diferentes grupos se expresen. Carolina sostiene que “esas marchas y eso no sirven para nada. Cómo se reirán los malos cuando ven esas fotos”.

Es así como se configuran los imaginarios de los educadores a partir de las sensaciones que producen las imágenes de guerra y los intentos de paz que ha atravesado Colombia. El miedo y el silencio, la risa y la desconfianza, están cimentadas en una tristeza producida por el conflicto armado que hasta el momento no ha permitido una Colombia en paz.

Ahora bien, los estudiantes por su parte expresan unas sensaciones que presentan algunos encuentros y tensiones respecto a los docentes. En primera instancia, las AUC no solo generan miedo por evocar a esas personas, sino también por imaginarlas lejos de sus seres queridos; es una sensación de miedo hacia la guerra y hacia la ausencia de la vida en familia. En este sentido, Ever expresa: “miedo. Porque me imagino que esas personas están lejos de su familia obligados” (2018). Así mismo, esta imagen denota maldad, la cual se relaciona con el expresidente Álvaro Uribe Vélez, Alejandra manifiesta: “Solo con ver Uribe... como lo mismo. Gente muy mala... gente que... no sé ni qué piensan de la vida... no sé”.

Mientras los docentes optan por el silencio, algunos estudiantes expresan de manera pasional y explícita sus sensaciones frente a Uribe Vélez: “Que señor tan... me da asco la verdad... tan horrible... Por lo que yo he escuchado y todo, sé que es una mala persona y que es un asesino y que solo quiere acabar con el país.” (Alejandra, 2018). Esta sensación evidencia un sentimiento heredado, una construcción colectiva que da cuenta de un imaginario social que responsabiliza a líderes políticos de la guerra en Colombia. Se debe aclarar que, para la mayoría de estudiantes, la sensación no es compartida; a los demás integrantes que se entrevistaron, la imagen de Uribe no les genera nada.

Evidentemente, el miedo en los estudiantes causa una idea de soledad o de pérdida de familia, pero además de este miedo, todas las imágenes de guerra generan tristeza en ellos tristeza colectiva por aquellos muertos en combate, por las masacres y por la violencia que lleva a fragmentar las familias. En este caso concreto, Ever y Sofía relacionan una sensación

de “Tristeza por tantos muertos”, “es triste para esas mamás saber que los hijos murieron ahí”. (2018)

La mayoría de los estudiantes tienen un imaginario de incredulidad frente a la firma del acuerdo de paz: “A la vez sería como mentira o verdad. Pero bueno, se ve que al menos están haciendo algo por cambiar este conflicto”, afirma Ever. expresión, Sofía manifiesta: “Farsa. Pues a mí Santos nunca me pareció una buena persona y Timochenko tampoco” (2018). Este imaginario social es latente en esas expresiones de sentidos en las que los estudiantes explican “que ya podemos vivir en paz, que ya la guerra ha terminado y no es verdad” (Sofía, 2018). Estas sensaciones se encuentran en consonancia con las expresadas por los directivos y docentes cuando afirman la desconfianza y aquella risa frente al proceso de paz, por ser un buen intento que aún no logra su cometido.

Estas sensaciones de los estudiantes, las movilizaciones sociales generan en la mayoría de ellos una acción de lucha porque Colombia ya tiene algo en común que la une para exigir sus derechos. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen esa noción, para este caso concreto, Alejandra manifiesta: “uno no tiene que marchar por la paz, la paz debe estar aquí en Colombia”.

Las sensaciones de los estudiantes son contradictorias en lo que respecta a la paz y a la guerra. Dentro de estas diferencias, se encuentra una sensación que convoca a todos los actores de la comunidad educativa: la firma del acuerdo de paz como una farsa, un acto que evoca un imaginario de incredulidad.

El ideal de paz la utopía

En lo concerniente a la paz soñada, y por ende a la subcategoría de utopía, los docentes y directivos de la institución educativa configuran los imaginarios sociales de paz diferentes imágenes fantásticas. Un ideal es construido a partir de un proyecto educativo pensado como la posibilidad de crear un conjunto social más justo, que permita resaltar las bondades de su gente. Congruentemente, Alberto considera: “un país educado es un país que llega siempre a sobresalir y a superar muchas dificultades”. Si bien es cierto que la escuela debe apoyar la formación de los sujetos, la familia es otra institución que fundamenta las posturas ideológicas y políticas de cada individuo, lo que lleva a la construcción de un tejido social.

La familia tiene el papel histórico en términos de los roles socialmente atribuidos de promover los procesos de enculturación que consisten en la transmisión de representaciones y valores colectivos necesarios para el progreso y el desarrollo del individuo. Estos aspectos fundamentales que promueve la familia ayudan a transitar el camino hacia la vida social y marcan las relaciones del individuo con su comunidad de manera pacífica o violenta., se

presenta una responsabilidad familiar para la construcción de paz; así pues, para el Alberto, la paz ideal “es la buena convivencia en la familia... empieza pues por el respeto en el hogar”.

Otra imagen de anhelo de paz para Colombia señala un ideal de justicia cimentado en los derechos humanos fundamentales, ideal que se encuentra enmarcado en la posibilidad de suplir aquellas necesidades básicas como la vivienda, la alimentación, la salud, la educación y otras que impliquen la dignidad de cada individuo. Así pues, lo justo es que cada sujeto de la sociedad tenga las condiciones de vida que permitan el desarrollo social y cultural, sin tener que llegar a actos violentos para poder adquirir los recursos que le permitan sobrevivir. En esta medida, se gesta una noción de justicia en el “que hubiera unas garantías para que las personas de menos recursos tuvieran lo mínimo garantizado.” (Carolina, 2018)

Seguidamente, los estudiantes edifican su imaginario de paz ideal a partir de la ausencia de guerra, lo que en palabras de Galtung se conoce como una paz negativa, un deseo de inexistencia de grupos armados al margen de la ley. En este orden de ideas, la mayoría de los imaginarios sociales de paz, fueron manifestados de la siguiente manera: “¡No más guerras! Eso es lo que uno piensa primero” (Alejandra, 2018). Este deseo de ausencia de guerra forma parte de aquella ensoñación en la que se vislumbran todos los habitantes de un país en un entorno tranquilo, fuera del alcance de las armas. Para Ever, la paz ideal sería “Maravillosa... Todos: niños, ancianos, jóvenes, adultos.... Todos caminando tranquilos sabiendo que ya no hay guerra en alguna parte de este país”.

La paz utópica se proyecta a partir de la perspectiva reconocida por los estudiantes de tener una sociedad en la cual “la educación fuera gratuita junto con la salud, que no hubiera tanto problema con las EPS, tantas personas muriendo ahí, que haya un gobierno que, en sí, sirva” (Sofía, 2018).

Imaginarios sociales: vínculos y desencuentros

Una vez realizada la descripción y caracterización percepciones, experiencias y utopías hallados en la población participante, es ineludible ahora tipificar dicha información a partir de un análisis hermenéutico, donde coexiste un método interpretativo que da cuenta del fenómeno social, ya que busca conocer el origen de las significaciones que se erigen en las personas, grupos o colectivos De modo que, comprender las mismas implica, a su vez, analizar los discurso, los cuales están hechos de sociedad porque obedecen a un contexto y su lectura es polisémica en la medida en que está cargada de símbolos y signos propios de su contexto histórico, cotidiano, situacional y lingüístico. Así pues, el método interpretativo busca, a su vez, comprender los fenómenos como construcciones sociales que posibilitan leer las creencias y las motivaciones que impulsan a actuar a las personas, de ahí la importancia

de reconocer su experiencia y la forma como interpretan el mundo social (imaginarios) a partir de la interacción.

Ahora bien, siendo la interpretación el fundamento para analizar las significaciones presentes en los actores, fue posible trazar seis imaginarios que dejan ver los encuentros y desencuentros más evidentes en la comunidad educativa; sin embargo, este capítulo solo ampliará los cuatro más relevantes.

Imaginarios para la paz descontextualizada

Al momento de examinar los vínculos y desencuentros reconocidos en la población participante, es predominante un imaginario que propenda para la creación de una paz descontextualizada. Sin embargo, el desencuentro se evidencia precisamente en los estudiantes, ya que ellos declaran que hasta el momento no conocen estrategias que formen para la paz. Se podría decir, entonces, que esta propuesta aún está lejos de conducir a procesos democráticos, ya que no involucra la participación de los estudiantes o demás actores de la comunidad educativa que permitan rescatar el papel socializador de la educación para la paz reconociendo realidades contextuales, donde sea posible visibilizar los discursos a partir de las voces, iniciativas y significaciones que conviertan al aprendiz en un sujeto activo en la construcción de paz.

Es necesario entender que la acción educativa debe estar amparada en procesos de reconocimiento contextual donde tienen lugar los factores culturales, físicos y sociales que determinan la forma de ser y de actuar en el estudiante a partir de la interacción con el entorno y con las personas inmersas en el mismo y es precisamente desde esta perspectiva que cobra sentido la experiencia en el aprendizaje, ya que mueve la construcción de conocimientos y capacidades.

Lo dicho hasta aquí supone pensar antropológicamente el aspecto social como parte de la naturaleza del ser humano que, desde su ontogénesis ha demostrado que necesita de la otredad para poder vivir, ya que es un ser esencialmente comunicativo, de manera que se hace a partir de los otros. De ahí que la cultura edifique las estructuras sociales que configuran su propia esencia asumiendo su propia identidad. En palabras de Maffesoli: “las características que constituyen al individuo en su identidad, sexo, ideología, profesión, hacen parte de sus relaciones institucionales (familiares, conyugales y partidarias” (2005, p. 211).

El imaginario de paz como un proyecto inconcluso

Frente a la consolidación de la paz en el panorama nacional, la comunidad educativa manifiesta que la paz no es un hecho en nuestro país; en tal caso, es posible establecer un

vínculo discursivo en el que coinciden todos los actores del sector educativo, y que da lugar a un imaginario de paz como proyecto nacional entendida como una paz inconclusa. Si bien reconocen que han existido unos esfuerzos en cuanto al desarme y acuerdos de paz, también se reconoce que se trata de un peldaño del proceso, más no la solución en términos definitivos.

A esta postura consensuada subyace un elemento mediador que ejerce un poder de coacción: los medios transmiten a la sociedad un paradigma de paz y de guerra; Maffesoli trae a colación el “estereotipo-arquetipo”, donde la televisión y la publicidad modelan el estereotipo cotidiano, lugar a la imagen trivial, en el cual el aspecto grupal “tribalismo” cobra protagonismo en tanto comparte “objetos-imágenes” que convocan a unos individuos a ese “estar-juntos”. Esta identificación con la imagen que han heredado los medios a la sociedad ha posibilitado un tejido de imaginarios, por lo cual Maffesoli señala que “la imagen tiende a prevalecer, se asiste a una acentuación de la idea, o del ideal, comunitaria” además recalca “que la comunión alrededor de una imagen común reintroduce una interdependencia universal” (2005, p. 211). De ahí que la prevalencia de la imagen conserve, como lo llamaba Maffesoli, “una memoria colectiva”, en la medida en que perpetúa los mitos, las leyendas y las narraciones que configuran el imaginario social.

En definitiva, es complejo hablar de una paz en sentido absoluto, puesto que ello implica generar acciones transformadoras en los ámbitos sociales, educativos, económicos, culturales y políticos. Se trata de una acción colectiva que conduzca a la participación de agentes sociales e instituciones en pro de promover acciones sostenibles que permitan al Estado actuar con mayor eficacia, el ejercicio de participación ciudadana como un acto legítimo para construir una sociedad. Cabe aclarar que la consecución de la paz en términos “perfectos” no existe, ya que siempre existirán ejercicios políticos que tengan implicaciones sobre la sociedad, logrando entonces procesos de desarrollo “sub-óptimos” (García, 2015,).

Imaginario social

En el postacuerdo, la paz es sentida como una promesa incumplida, un anhelo frustrado en el que el estado de las emociones impulsado por las pulsiones y las pasiones evocan una falsedad en la firma de un acuerdo de paz en aquella comunidad que vivió inmersa en las afectaciones producidas por paramilitares, guerrilleros y soldados. Así pues, la paz se desdibuja y se aleja de la realidad y, aunque los intentos por alcanzarla son válidos, esta no deja de ser aún un ideal no alcanzado.

Aquellas sensaciones de incredulidad alusiva al acuerdo de paz en el país confluyen en la comunidad educativa un imaginario de promesa falsa, el cual tiene su origen en el desencantamiento en relación de líderes políticos, en algunos momentos la cultura del

silencio, si se trata de evocarlos. Hecho entendible si se vive en una comunidad donde las armas protagonizaban el contexto. Esto evidencia un deseo de sobrevivir frente a las circunstancias: “Para sobrevivir, hay que saber avanzar con una máscara y no descubrirse ante nada ni ante nadie, *ni siquiera ante sí mismo*” (Maffesoli, 2005, p. 19).

Este ejercicio de supervivencia, que enmarca posturas diversas, latentes u ocultas en cada ser, permite aquello que Maffesoli llama *libertades intersticiales*, que llevan a cada integrante de una comunidad a ocultar ciertas opiniones, a “vivir al mismo tiempo varias realidades” (Maffesoli, 2005, p. 21), así la perdurabilidad del ser y su colectividad, la trascendencia y conservación de un grupo con un deseo de paz inalcanzado. Entonces, desde los espacios del miedo y del horror generados por la guerra, las libertades intersticiales se construyen como un modo de preservación del ser, como un mecanismo de protección desde el presente y hacia las generaciones futuras.

De esta manera, bajo las diversas imposiciones socio-político-económicas, se puede plegar sin romper, se puede aceptar las ideologías “de dientes para afuera” y poner en obra un mecanismo de restricción mental, se puede hacer “como si” se aceptaran las morales establecidas, las religiones dominantes y los diversos mandatos sociales, al tiempo que guardan su “distancia”. (Maffesoli, 2005, p. 122)

Así pues, las libertades intersticiales que han conservado a aquella comunidad de Santuario logran manifestar un deseo de paz que, aunque no sea cercano, no implica un imposible.

La construcción social para la paz: la educación como acción liberadora

Tomando como base el camino trazado desde la identificación de imaginarios sociales y aquellas subcategorías que los configuran (percepciones, experiencias y utopías), es ahora ineludible brindar un análisis comprensivo que involucre, como lo llama Freire, el papel de la educación en la transformación social, que invite a pensar el proceso dialógico como la construcción de realidades desde el quehacer político.

En relación con lo anterior, es incomprensible pensar la paz por fuera del contexto social, ya que es en las relaciones donde existe la posibilidad de un proceso participativo y activo que conduzca a motivar acciones políticas que marquen el camino en la consolidación del logro hacia la paz.

Bajo esta visión, que señala la paz como un objetivo expresado por la comunidad educativa desde su máximo anhelo, subyace implícitamente una posibilidad utópica, que pretende resaltarla como un *acto potencial* (Maffesoli, 2005) desde el cual se pueden crear

movilizaciones de comunidades o de un colectivo que logren, a partir de su ensoñación, la transformación de su realidad inmediata.

La imaginación, la utopía, aquel sueño diurno, que manifiesta cada, es lo que estructura culturalmente un grupo social. En esta medida, recordando a Carretero (2005), “En la imaginación afloraría un vestigio de una infancia envuelta en una mágica ensoñación que, una vez recobrada, ensancha los horizontes del ser humano y desbloquea las coacciones que la realidad le impone” (p. 42). Es allí donde se manifiesta la potencialidad de la utopía, la que, en este caso concreto, debe ser aprovechada para impulsar la formación para la paz que tanto ha buscado Colombia.

En este sentido, construir apuestas pedagógicas alusivas a la paz requiere de una relación dialógica en donde converjan las voces de lo instituido y lo instituyente (Maffesoli, 2005); Por lo tanto, es necesario vincular el postulado de Freire y su pedagogía liberadora como una acción transformadora, con el fin de reflexionar la formación para la paz requerida en el postacuerdo.

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es la donación o una imposición —un conjunto de informes que ha de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada. (Freire, 1970, p. 77)

Según este precepto, no se trata entonces de construir apuestas pedagógicas desde la visión personal de los educadores o desde lo instituido; se deben interpretar las voces de aquellos que han sido tocados por el conflicto armado que ha vivido el país durante las últimas cinco décadas. Enfatizando esta idea, Freire plantea que “no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea este educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo” (1970, p. 78). Lo contrario a esto sería la imposición de verdades que no tiene relación con el contexto al cual se estaría aplicando, dando como resultado lo que Freire denomina “invasión cultural” (1970, p. 78).

Sabiendo esto, es necesario que el diseño de apuestas pedagógicas alusivas a la paz sea una respuesta a los imaginarios nacidos desde el sentir de la comunidad, así la potencia de la utopía. No es suficiente con la implementación de leyes determinadas por lo instituido; esto conllevaría a una “educación bancaria” que va en contra del espíritu liberador propuesto por Freire, donde es la misma comunidad la que demanda conocimientos contextualizados y pertinentes.

A partir de la relación dialógica establecida por la comunidad educativa, surgirá el contenido programático que permitirá encaminar la construcción de apuestas pedagógicas alusivas a la paz. Dicha construcción debe ser el resultado de una búsqueda que no vaya en contra de la metodología liberadora, por el contrario, que sea un diálogo constante, orientado por la toma de conciencia de sus sobre sí mismos y el que cumplen en la sociedad. Lograr cimentar una apuesta pedagógica alusiva a la paz a partir de los imaginarios sociales de paz debe ser también el resultado de un proceso investigativo, donde el objeto de estudio no es el hombre como una maquina o la cosificación de las cosas, sino aquellas sensaciones, pensamientos y símbolos referidos a la realidad y aquellas maneras de revertirla. Razón por la cual las instituciones educativas deben tomar lo que siente su comunidad, aquello que se construye en el *estar-juntos* y potenciar la utopía permitiendo así, la movilización de una colectividad que pueda traer al campo de lo real aquella paz positiva que está en el imaginario su gente.

Se trata entonces de convertir a la comunidad educativa en sujetos transformadores activos que tengan la capacidad de crear otras formas de poder, en sujetos empoderados y conscientes de su historia que, desde la cotidianidad, sus conocimientos, sentires, y sueños, logren reconocerse y reconocer al otro dentro de su construcción de mundo. Todo esto con el fin de comprender que constituirse como sujeto político es un proceso permanente toda vez que se da en el estar “siendo” en el mundo.

En este orden de ideas, la educación exige orientar su enfoque pedagógico hacia el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual amerita un ejercicio cognitivo que posibilite en los estudiantes realizar procesos mentales que involucren conocimientos asimilados a través de los sentidos y la memoria; condición que comprende un razonamiento para que el individuo tenga una mayor conciencia y capacidad de reflexión sobre su realidad y pueda problematizar asuntos de carácter social y político. Todo ello toma fuerza en el desarrollo de la autonomía, en la medida en que hay una constitución del criterio propio y esto permite influir a su vez, en su forma de actuar y de pensar, desde una mirada reflexiva que cuestione la experiencia misma como posibilidad de aprendizaje.

Para tal fin, la propuesta pedagógica de Freire es una herramienta fundamental que apuesta por el cambio social desde el pueblo; a su vez, puede representar la respuesta hacia el *cómo* de la educación, ya que introduce una comprensión sobre las maneras de *hacer el acto educativo*. Se trata de generar procesos que faciliten el conocimiento crítico de su realidad para entenderla y construir nuevas formas de actuar y dialogar, como medio para construir sujetos del cambio, este el camino a seguir propuesto por Freire, ya que ayuda a la re-significación de la práctica educativa con miras a reconstruir el tejido social en pro del “nosotros”.

En consecuencia, los imaginarios que se configuran a partir de las realidades vividas o conocidas por los actores de una comunidad, dan cuenta de las historias, de los sueños diurnos y de un sentimiento colectivo que evoca un imaginario de paz “que se desdibuja en el letargo de un sueño incumplido” (Martínez, 2017, p. 482), un entramado de experiencias, utopías y libertades que deben unirse para formar dinámicas pedagógicas alusivas a la paz, puesto que aun estas no son evidentes en la comunidad educativa.

De esta manera, el imaginario social de paz que se configura aquellas historias de vida presentes en los directivos, docentes y estudiantes de esta comunidad educativa, que ha sido golpeada por el conflicto armado, es el de una paz negativa fundada en una incredulidad frente a un acuerdo de paz, liderado por el Estado, que dibuja en su gente un sueño frustrado.

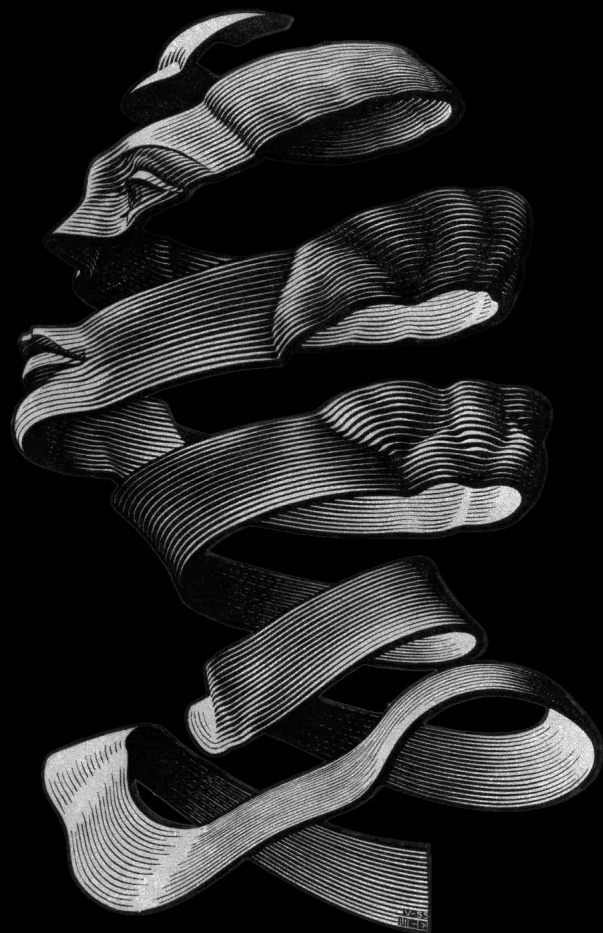
Referencias

- Bell Jiménez, A. G. (2017). Educación para la transformación social: La propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Posgrado y Sociedad: Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 15(2), 37-48. <https://doi.org/10.22458/rpys.v15i2.1961>
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v2i0.432>
- Carretero Pasín, Á. (2003). La noción de imaginario social en Michel Maffesoli. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104, 199-209. <https://doi.org/10.2307/40184574>
- Carretero Pasín, Á. (2005). Imaginario y utopías. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 7, 40-60. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34167>
- Congreso de Colombia. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial 49261.
- Cornelius, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cornelius, C. (1994). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas en el laberinto*. Gedisa.
- Cornelius, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Altamira.
- Equipo del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. (2017). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1390-1396. <https://www.redalyc.org/journal/773/77352074050/>
- Estupiñán Quiñones, N. y Agudelo Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: Reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 25-40. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1484
- Freire, P. (1970). *El acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (2009). Equidad un principio para construir la paz. *Hechos del Callejón*, 5(50), 13-15.
- Galtung, J. (2009). *Investigación para la paz conflictos: Presente y futuro*. <https://seipaz.org/wp-content/uploads/2010JohanGaltung.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- García Muñoz, C. (2015). Resonancias del liberalismo en las políticas públicas. *Ambiente Jurídico*, 17, 45-64. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/Ambientejuridico/article/view/1586>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez, L. (2009). Cultura de paz en las instituciones de educación superior: Un imaginario para la convivencia humana. *Laurus*, 15(29), 144-167. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7271>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: Paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Hueso García, V. (2000). Johan Galtung: La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de Estrategia*, 111, 125-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595158>
- León Rodríguez, A. M. (2013). El maestro como sujeto político: Dilemas entre los imaginarios y su formación. *Infancias Imágenes*, 12(1), 117-123. <https://doi.org/10.14483/16579089.4923>
- Loaiza de la Pava, J. A. (2016). *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz: Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [tesis doctoral]. Universidad de Manizales. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/474>
- Maffesoli, M. (2004). *La transfiguración de lo político: La tribalización del mundo posmoderno*. Herder.

- Maffesoli, M. (2012). *El ritmo de la vida: Variaciones sobre el imaginario postmoderno*. Siglo XX.
- Martínez Herrera, L. A. (2006). Violencia y desplazamiento: hacia una interpretación de carácter regional y local: El caso de Risaralda y su capital Pereira. *Estudios Fronterizos*, 7(14), 81-112. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-69612006000200004&script=sci_arttext
- Martínez Herrera, L. A. (2017). Contrabando, narcomenudeo y explotación sexual en Pereira, Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3), 459-486.
- Martínez Herrera, L. A. (2017). Retos del posacuerdo: Violencia homicida y prácticas sociales violentas en la ciudad de Pereira. *Sociedad y Economía*, 33, 289-310.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6(1).
- Mínguez Alcaide, X. (2015). Conflicto y paz en Colombia: Significados en organizaciones defensoras de los derechos humanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 179-196. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v8i1.2507>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>
- Muñoz, F. A. (ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Núñez, C. (2000). Educar para construir el sueño. La cátedra Paulo Freire: Ideas y propuestas. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 16, 75-82. <http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/404>
- Olmedo Castaño López, J., Martínez Herrera, L. A. y Martínez Herrera, J. M. (2010). Los imaginarios sociales de violencia que configuran los jóvenes en la zona centro de Pereira. *Textos y Sentidos*, 2, 31-50. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/998>
- Oñate Díaz, O. E. (2015). *Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia*. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2243/omonate.pdf?sequence=1>

- Patiño-López, J. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1207-1222.
- Sacipa Rodríguez, S. (2005). Las y los ciudadanos de Bogotá significan la paz. *Universitas Psychologica*, 4(1), 97-106.
- Sacipa Rodríguez, S. (2005). Las y los ciudadanos de Bogotá significan la paz. *Universitas Psychologica*, 4(1), 97-106.
- Salazar Araya, S. (2007). Democracia y democratización en El Salvador. Imaginario liberal y discursos sobre democracia: de los Acuerdos de Paz de 1992 a las políticas de seguridad ciudadana del gobierno de Francisco Flores (1999-2004). *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 33-34, 49-86.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Solarte Castro, L. (2010). Jóvenes entre la violencia y la búsqueda de la paz. *Revista Sociedad y Economía*, 18, 139-155. https://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/%20article%20/view%20/4167
- Urbina Cárdenas, J. (2016). Jóvenes universitarios en Colombia: Entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz. *Argumentos*, 29(81), 87-107. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/79>
- Urbina-Cárdenas, J. y Muñoz, G. (2011). Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 321-330.
- Uribe Mendoza, C. (2013). Imaginarios sociopolíticos de los jóvenes indígenas en la ciudad de Bogotá. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2), 53-67
- Vásquez Raigoza, J. (2007). *Apuntes cronológicos de Santuario, Risaralda*.
- Wilches Tinjacá, J. A. y Hernández Pérez, M. (2016). Jóvenes universitarios: Percepciones y encuestas sobre conflicto armado y paz en Colombia. *Revista Reflexiones*, 95(2), 33-35.
- Zuleta, E., Suárez, H. y Valencia, A. (2010). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.



CAPÍTULO V

Comunicación y comprensión intersubjetiva: una propuesta para la educación como formación¹

¹ Este capítulo corresponde al producto final de la investigación *Comunicación y comprensión intersubjetiva: Una propuesta para la educación como formación*, desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

**Jorge Luis Muñoz Montaña,² Juliana Villegas Restrepo,³
Daniela Andrea Ramírez Vargas,⁴ Beatriz García Rojas⁵**

Para citar este capítulo:

Muñoz Montaña, J. L., Villegas Restrepo, J., Ramírez Vargas, D. A. y García Rojas, B. (2021). Comunicación y comprensión intersubjetiva: Una propuesta para la educación como formación. En W. de J. Acevedo Gómez y J. W. Toro Zapata (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: Maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 108–132). Universidad Católica de Pereira.

DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66.c649>

- 2 Licenciado en Filosofía y Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctor en Humanidades Universidad EAFIT. Profesor Investigador Universidad Católica de Pereira. Contacto: jorge.munoz@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1735-7474>
- 3 Licenciada en Pedagogía infantil, Universidad del Tolima. Especialista en Edumática y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente Institución Educativa Agrícola La Florida, Santa Rosa de Cabal - Risaralda. Contacto: juliana.villegas@ucp.edu.co
- 4 Trabajadora Social, Universidad del Valle. Especialista en Edumática y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente Institución Educativa Santa Inés, Ansermanuevo – Valle del Cauca. Email: daniela2.ramirez@ucp.edu.co
- 5 Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Quindío. Especialista en Edumática y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente Institución Educativa Nuestra Señora de la Consolación, Toro – Valle del Cauca. Email: beatriz.garcia@ucp.edu.co

... al concentrarse en la institución educativa el vínculo entre pedagogía y didáctica, es ineluctable la configuración de una educación centrada en la formación

Resumen

El capítulo recoge la experiencia investigativa llevada a cabo con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola La Florida, ubicada en zona rural del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda - Colombia). El estudio ha buscado interpretar y entender distintas transformaciones que tienen lugar en los procesos educativos y de interacción de los estudiantes con motivo de la implementación de una propuesta comunicativa y de comprensión intersubjetiva, la cual posibilita desde la relación de la comunicación y la educación, una consideración humanista de la educación como formación. Para lo anterior la investigación ha desplegado un acercamiento fenomenológico, hermenéutico y comunicativo partiendo de una interpretación particular a la propuesta de Comunicación, educación y ciudadanía de Guillermo Hoyos Vásquez (s.f.a.) y, más exactamente, a sus planteamientos de “comunicación y comprensión intersubjetiva”. A manera de conclusión principal, el estudio evidencia la importancia de generar y dinamizar continuamente espacios para la interacción y la comunicación intersubjetiva que permitan a los estudiantes reconocerse a sí mismos y a los otros niños y niñas como interlocutores válidos para propiciar una educación como formación que contribuya de manera más integrada a la ciudadanía futura.

Palabras clave: comunicación intersubjetiva, educación como formación, reconocimiento, comprensión, argumentación, procesos de comprensión, horizontes de sentido.

Abstract

This chapter gathers the research experience carried out with fifth grade students of the Institución Educativa Agrícola La Florida, located in a rural area of the municipality of Santa Rosa de Cabal (Risaralda - Colombia). The study has sought to interpret and understand different transformations that take place in the educational processes and interaction of students due to the implementation of a communicative proposal and intersubjective understanding, which makes possible from the relationship between communication and education, a humanistic consideration of education as training. For the above, the research has deployed a phenomenological, hermeneutic and communicative approach based on a particular interpretation of the proposal of Communication, education and citizenship of Guillermo Hoyos **Vásquez** (s.f.a.) and, more precisely, to his approaches of “communication and intersubjective understanding”. As a main conclusion, the study

evidences the importance of continuously generating and dynamizing spaces for interaction and intersubjective communication that allow students to recognize themselves and other children as valid interlocutors in order to promote education as a training that contributes in a more integrated way to future citizenship.

Keywords: intersubjective communication, education as formation, recognition, understanding, argumentation, comprehension processes, horizons of meaning.

A modo de introducción

A partir de 1991, momento en el cual se consagra la nueva Constitución Política de Colombia, la educación toma un giro trascendental en el país al enfatizarse la relevancia de generar en el sector estrategias necesarias para formar ciudadanos respetuosos de lo público, incluyentes, competentes a nivel local y mundial y en consonancia con las exigencias de la progresiva globalización que demanda, desde ese momento, personas con habilidades y capacidades que les permitan adecuarse y movilizarse fácilmente en la vertiginosa realidad social.

En la Carta Magna también se evidencia que Colombia se compromete a direccionar sus procesos formativos hacia la educación de sujetos sociales y políticos comprometidos con su desarrollo personal, familiar, social y laboral, quienes además deben contribuir a la construcción de condiciones de bienestar para sí mismos y para la sociedad en general. Sin duda, siendo esos propósitos loables, documentos como el *Balance y cierre del Plan Decenal de Educación 2006-2016*, los lineamientos establecidos en *Colombia, la mejor educada 2025* y planteamientos como los de Muñoz (2014, 2018), evidencian que las acciones educativas privilegian la cobertura, la modernización tecnológica o de infraestructura y el escalar en la obtención de puntajes referidos a pruebas nacionales e internacionales; todo esto, en aras de cumplir con los parámetros exigidos por diferentes organismos multilaterales como la OCDE y el Banco Mundial, encaminando los procesos educativos primordialmente a la obtención de resultados parametrizados en pruebas internacionales.

Acondicionar el análisis y mejoramiento de los procesos educativos en términos de cantidad se ha convertido en un aspecto ineludible hoy, sin embargo, es imperativo implementar y rediseñar continuamente estrategias que desde lo local y lo regional promuevan el fortalecimiento de elementos propios de la educación de calidad como, por ejemplo, la idoneidad pedagógica y no solo disciplinar de los docentes, la formación en competencias, habilidades e interacciones sociales, la generación de espacios para la comunicación, la auto reflexión, la comprensión crítica y analítica de la realidad socio-histórica, entre otros.

Es en este sentido que se plantea la importancia de disponer e implementar en las escuelas y territorios mejores espacios para la interacción y la comunicación intersubjetiva, considerando que esta puede potenciar no solo dinámicas educativas más pertinentes y de pertenencia social, sino como en el caso estudiado en esta investigación, una formación de los estudiantes que supera los procesos de enseñabilidad —relacionados en estricto con la didáctica— en los cuales se ha venido sobrevalorando el lugar de la competencia entendida como competitividad, los logros y los resultados. Por el contrario, con la comunicación intersubjetiva, se apunta a la generación de espacios para reflexionar-se en y con el otro, donde las experiencias comunicativas tengan un valor fundamental y cada quien pueda abrirse en el marco de sus interpretaciones, posibilidades, capacidades y talentos inherentes, para reencontrarnos en espacios en los que se construye progresivamente en cuanto concurrencias y actos auténticos de comprensión y cooperación.

Este es el origen de la iniciativa de la Comunicación intersubjetiva en cuanto propuesta para la educación como formación que, en el marco de la Maestría en Pedagogía y desarrollo humano, propone y analiza la incidencia que tiene el desarrollo de procesos comunicativos intersubjetivos en la formación de los estudiantes. Este estudio, como se ha planteado líneas arriba, se ha llevado a cabo con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola La Florida de Santa Rosa de Cabal, pero bien podría ser replicado en otros contextos educativos y escolares.

La propuesta fue abordada desde la consecución de tres objetivos específicos:

- inicialmente, registrar las experiencias comunicativas que con respecto al reconocimiento del otro tienen los estudiantes;
- en segundo lugar, generar espacios de cooperatividad que amplíen los actos de comprensión entre los estudiantes y posibiliten el surgimiento de comprensiones de sentido y;
- finalmente, analizar la ampliación de horizontes generada a partir de las comprensiones de sentido de los estudiantes.

Caracterizando el fenómeno y el lugar de la discusión: personas, contexto, situación y antecedentes

En el caso de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola La Florida, es necesario destacar algunas características socio culturales, económicas y familiares demarcadas en el espacio rural, habitando viviendas de estratos 1, 2 y 3, donde sus familias se desempeñan en trabajos principalmente relacionados con la agricultura, la ganadería y las labores domésticas son exclusivas de las mujeres. Los adultos, fundamentalmente los hombres, han tenido control sobre la forma como se administra la vida familiar, religiosa,

económica, social, e incluso política de la comunidad y los niños deben limitarse a cumplir a cabalidad las órdenes de los mayores, trasladando estas experiencias al ámbito de lo educativo, y evidenciando hechos como la resistencia de los varones a la realización de labores tradicionalmente asociadas a las mujeres.

Podría decirse que estas manifestaciones de la cultura han incidido en las formas de ser, pensar y sentir de los estudiantes, quienes en muchos casos asumen sus experiencias cotidianas como realidades incuestionables que son creadas y orientadas por aquellos que tienen mayor poder, ya sea por su posición social, económica o por su edad. En el caso de los docentes la situación no varía, pues los niños los consideran personas de autoridad superior en términos de su rol educador y, en otras ocasiones, de su reconocimiento social, por lo que no suelen preguntar, contradecir sus enseñanzas o desobedecer sus órdenes y en todo momento se encuentran a espera de sus indicaciones.⁶

Ahora bien, la escuela es reconocida como un lugar relevante en el contexto social y para algunos educadores un espacio propicio para que los chicos lleven a cabo experiencias comunicativas y de interacción en el marco de su desenvolvimiento en el aula o en otras actividades institucionales. Lo anterior porque como se mostrará en apartes siguientes, los procesos educativos que se llevan a cabo en la Institución Agrícola la Florida se basan principalmente en actos de enseñabilidad, donde cobran relevancia los resultados obtenidos por los estudiantes en cada prueba limitándose la generación de espacios en los cuales se reflexione y cuestione aquello que culturalmente ha sido naturalizado, sumado a ello, el programa Todos a Aprender (PTA) direcciona las temáticas y conduce el actuar docente.

Como se va infiriendo, este contexto motivó la generación de una propuesta dirigida al fortalecimiento de la formación basada en la comunicación, en el reconocimiento y la comprensión del otro y de lo otro como posibilidad para la ampliación de horizontes, pues como lo propone Hoyos (s.f.a.), la formación implica fundamentalmente procesos de comprensión de sentido los cuales requieren una comunicación abierta que se preocupe, no por la búsqueda de razones, sino de pluralidades, contemplando el reconocimiento del otro y conllevando a la congruencia de consensos y disensos esenciales para generar procesos formativos (p. 47).

La investigación además se proyectó como una posibilidad de explorar nuevas formas de llevar a cabo las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Agrícola la Florida, en la cual la duplicación de saberes cognitivos, prácticos y demostrables no sean los únicos mecanismos de aprendizaje, sino también, el diálogo, la interacción, la cooperatividad y

6 Esta interpretación se construye a partir de las experiencias de vida relatadas por una de las investigadoras del presente proyecto quien hace parte del grupo docente de la Institución Educativa Agrícola la Florida de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

la comprensión en y con el otro. Como lo indica Debray (2001), los procesos educativos deben superar la comunicabilidad direccionada, en la cual el conocimiento es transmitido y adquirido sin mayores cuestionamientos y, por ende, sin apropiarse para un posterior uso; lo ideal es apuntarle a una comunicabilidad abierta que supere la transmisión de saberes, pues ello implica comprender e internalizar el sentido de lo aprendido, de manera que pueden construirse nuevas formas de leer el mundo a partir de allí, en otras palabras, nuevos horizontes de sentido (p. 13).

Ahora bien, por cuestiones de extensión en este escrito se refieren dos estudios que aportan elementos de análisis esenciales para hacer lectura de la situación planteada⁷. En primer lugar, Peña, Pérez, Salas y Santos (2014), en su investigación “La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional”, expresan que la escuela es un espacio propicio para caracterizar los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional entre estudiantes y docentes y, cómo estos influyen en la construcción de la cotidianidad escolar; además, plantean que dicha cotidianidad se moviliza en el marco de elementos como: el reconocimiento de la subjetividad, la interacción maestro-estudiante, el discurso como escenario de intersubjetividad y los modelos mentales como aspectos clave en la existencia de choque generacional en la escuela (p. 11).

Se destaca así, la trascendencia y el papel tensionante de la escuela como un espacio privilegiado para el encuentro de seres humanos, lo cual tiene un sentido antropológico y humanístico desde el cual se reconoce que el hombre no está solo, sino que está con otros, y el ámbito escolar se constituye en un espacio para la sociabilidad y la interacción cultural, siendo esta última un aspecto imprescindible en los procesos comunicativos y de comprensión, ya que el lenguaje mismo está cargado de elementos culturales que reflejan características de la identidad individual y colectiva.

En el estudio, además, los investigadores manifiestan que la cotidianidad no suele ser pensada ni examinada con el objetivo de entender lo que genera y, al tiempo produce, en las subjetividades que confluyen en la escuela. Ante ello, expresan que efectivamente estos procesos de interacción y comunicación se ven fuertemente influenciados por las formas de lenguaje que allí se entretajan y que regularmente están guiados por la norma como elemento que limita y reglamenta el actuar de las subjetividades en la institución educativa, dejando de lado la posibilidad de explorar la construcción de conocimientos desde las capacidades y talentos inherentes a cada persona.

7 Los demás estudios que han servido como antecedentes pueden consultarse en el informe final de investigación.

Estos planteamientos contribuyen al estudio toda vez que subrayan la importancia de generar experiencias comunicativas en las cuales los actores se abran al descubrimiento y comprensión de sí mismos y de los demás, de modo que sean constituyentes de intersubjetividades y esencialmente, creadores de diversas realidades escolares, pues, en definitiva, se plantea que es posible pensar la educación desde lo cotidiano y desde las experiencias comunicativas de los estudiantes.

Por su parte, Diana Ramírez (2009) en su investigación “Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas: Estudio de Prácticas Comunicativas”, propone que la construcción de la subjetividad de las niñas y niños está mediada por la relación con objetos sociales tales como sus padres, maestros, instituciones y los medios de comunicación y, con objetos físicos, entre los cuales se destacan los juguetes y mascotas. Los espacios de interacción cultural con cada uno de estos objetos son diferentes ya que las intencionalidades de la acción y de la comunicación las niñas y los niños las tramitan de manera diferente de acuerdo con los contextos.

Para la investigadora, además, la primera relación destacada es la que se construye entre los mismos niños y niñas (p. 110), en esta la cooperatividad es una base esencial para desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también habilidades sociales, que son en sentido estricto el fundamento de los procesos de formación.

En estas relaciones de cooperación, las experiencias comunicativas de los niños y las niñas se desarrollan con respecto a la exploración de objetos sociales del contexto donde se intercambian ideas frente a ellos, estableciéndose una posición de lo que piensa cada uno al respecto; es decir, los niños crecen con una clara intención comunicativa frente a las maneras de hacer y actuar en su contexto, diferenciando también la acción frente al adulto con el que se encuentran; en otras palabras, construyen sus horizontes de sentido.

Los elementos planteados en estos antecedentes permiten advertir que las experiencias comunicativas posibilitan a los seres humanos presentar su subjetividad en relación con los otros y, de igual manera, ampliar el círculo comprensivo en cuanto una formación mediada por la interacción cultural que apoyada en las relaciones interpersonales y en los procesos comunicativos y de comprensión demuestra la incidencia que estas interacciones del lenguaje logran para la formación del ser.

Un acercamiento al horizonte teórico

El presente apartado explora y presenta de manera compendiada algunos elementos teóricos sobre los cuales descansa la propuesta de investigación. Inicialmente se plantean como categorías centrales la comunicación intersubjetiva, que tuvo como fundamento

los planteamientos del pensador Guillermo Hoyos y, que comprende las experiencias comunicativas, los procesos de comprensión de sentido y los horizontes de sentido. Por su parte, la formación, entendida desde los postulados de Gadamer (1993, 2012), que se basa en la relevancia del lenguaje para la interacción cultural que propicia el entendimiento y en la generación de espacios para la cooperatividad.

Cada uno de estos elementos fue explorado a la luz del paradigma humanista, que según Gerardo Hernández (citado por García, s.f.a.), se refiere al estudio y promoción de los procesos de formación integral, teniendo en cuenta que las personas se encuentran en continuo cambio y desarrollo pues se encuentra inmersas en un contexto socio cultural, económico y político que le constituye y que, a su vez, es constituido por él y que, en definitiva, construye en el marco de su interacción con los otros (p. 6).

Dichas interacciones están sujetas a la posibilidad de dialogar, de interpretar, de llegar a consensos o disensos y, por ende, de tomar decisiones; por tanto, esta perspectiva contribuye a realizar lecturas desde la relación que existe entre el desarrollo de experiencias comunicativas y los procesos formativos.

En el sentido planteado y, en aras de comprender aquellos elementos que subyacen a la categoría de comunicación intersubjetiva, es indispensable retomar los planteamientos de diferentes autores que aportan a la interpretación y construcción de la misma; entre ellos, Martha Nussbaum (citada por Hoyos, s.f.a.), quien argumenta que la educación debe partir de procesos intersubjetivos en los cuales se construya con los “otros”, procesos educativos donde se “cultive la humanidad”, teniendo en cuenta la importancia de abrir espacios para reconocerse a sí mismo y a los demás (p. 24).

Por su parte Cortina, en el texto capitular conjunto denominado *Ética comunicativa y democracia* escrito con Apel, De Zan y Micheli (1991) aborda la comunicación desde la ética discursiva, en la cual, la vida moral se encuentra sustentada en el desarrollo de la autonomía, el diálogo, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad de todos aquellos que se encuentran involucrados en el acto discursivo (p.137). Es decir, una moral dirigida a ayudar a los ciudadanos y forjar a los niños y niñas como tales, en este caso a los estudiantes de quinto grado de la Institución. Conlleva lo anterior, a desarrollarse como personas cada vez más críticas, capaces de asumir juicios propios, desde los cuales se ponga en cuestión un orden social vigente y se propongan nuevas formas de entender y experimentar la realidad, haciendo uso de la autonomía como fundamento para transformar su realidad.

Vale la pena destacar que las propuestas de Cortina (1991) y Nussbaum (2005) se enmarcan en la posibilidad de asumir una actitud reflexiva sobre sí y sobre el otro, meditando continuamente sobre lo que implica el construir una identidad propia y un compromiso

como ciudadano. Ello parte inexorablemente de las mediaciones comunicativas que permiten construir, reconstruir y cuestionar el mundo social y, que tal como lo menciona Hoyos (s.f.a.), se encuentran íntimamente relacionadas con los procesos formativos (p.11), ya que estos deben apuntar a lo que Immanuel Kant (citado por Hoyos) señalaba como la construcción de autonomía, un suceso mediante el cual, no solo se introduce una serie de conocimientos, además, se hace posible el pensar-se individual y colectivamente; es decir, los procesos formativos que se fundamentan en experiencias comunicativas que dan cabida al despliegue de la intersubjetividad contribuyendo a la reflexión de cada actuación, a la construcción de identidades individuales y colectivas y, de manera primordial a la fabricación de horizontes de sentido (p. 31).

En los planteamientos de Hoyos (s.f.a.) se interpreta, además, que la comunicación intersubjetiva se refiere a un proceso que supera el hecho de comunicar algo implicando comprender el sentido de lo expresado, además, abrirse a nuevas posibilidades, a nuevas comprensiones que tienen en cuenta las perspectivas u horizontes de sentido del otro; en otras palabras, la comunicación intersubjetiva permite construir a partir de la interacción y el reconocimiento de cada persona como interlocutor válido posibilidades comprensivas inimaginables.

Según el mismo autor, este tipo de comunicación contempla el desarrollo de tres elementos centrales. Uno de ellos es la experiencia comunicativa, conceptualizada por Habermas (1987), como un hecho vivido con relación a la comunicación que es leído por el receptor u observador como datos que le permiten construir e interpretar el sentido de lo expresado. En otras palabras, dicha experiencia comprende el uso intuitivo de saberes que le permiten al otro expresarse, no solo desde su acción individual, sino por la vía de un acto de entendimiento hablado, sobre la base de un lenguaje, unos símbolos y unos significados fabricados socio culturalmente que les permiten a las personas comunicarse.

Observar dichas experiencias comunicativas, permite registrar la forma cómo las personas, en este caso los estudiantes, se reconocen a sí mismos y a los demás; es decir, la lectura que hacen de sí y del otro, con base en los elementos contextuales y culturales que han enmarcado su proceso de formación y, cómo ello influye en las expresiones, la comunicación y las relaciones con el otro y su otredad.

Un segundo elemento señalado por Guillermo Hoyos es la “comprensión de sentido, la cual requiere de una experiencia de comunicación abierta que se preocupe, no por la búsqueda de razones, sino de pluralidades” (s.f.a.). Este planteamiento también contempla la complejidad de dicho proceso, pues implica un reconocimiento del otro como interlocutor válido, bien llamado así por Cortina (1991), pues conlleva a la congruencia de consensos y

disensos esenciales para generar procesos formativos que partan de la apertura, la deliberación, el respeto y fundamentalmente, la toma de decisiones (p. 7).

Lo anterior implica la generación de espacios para la interacción y la cooperatividad, en los cuales converjan las perspectivas de los actores de la experiencia comunicativa, de manera que cada uno pueda expresarse abiertamente, comprendiendo a su vez, los sentidos que subyacen a las perspectivas del otro.

Es necesario señalar que la comunicación debe propiciar la manifestación de dichas perspectivas u horizontes de sentido, siendo estas el tercer elemento, que según Gadamer (1993), son la manera previa de comprender algo, la conciencia actuante que la persona ha construido y que le permite entenderse y darse a entender. Estos son en últimas, la forma de realización de la conversación, ya que la comunicación se entretiene en la medida que cada persona contribuye al diálogo desde su marco visual (p. 465).

Se destaca entonces que dichos horizontes no son estáticos y que estos pueden modificarse durante el proceso de interacción y comprensión de sentidos, ya que se conjugan aquellos pre saberes que tienen las personas con los que se fabrican en el desarrollo de la experiencia comunicativa; y es precisamente aquí, donde cobra relevancia interpretar los argumentos que las personas construyen alrededor del reconocimiento y comprensión de sí y del otro, teniendo en cuenta que cada uno es un interlocutor válido y, que de una u otra manera, todos los componentes contribuyen a la fabricación de realidades o ampliación de los horizontes y perspectivas previas.

Ahora bien, en este marco de ideas, es relevante remarcar que el apostarle al desarrollo de procesos de comunicación intersubjetiva supera los ideales de una educación basada en el aprendizaje de contenidos y adquisición de competencias, pues no solo se trata de reconocer elementos propios de las ciencias, sino también, comprenderlos, interpretarlos y reflexionarlos a la luz de espacios comunicativos donde el otro y su otredad es un componente vital para la formación.

Así pues, al hablar de formación es necesario destacar que esta lleva a una educación que genere espacios para reflexionar-se en y con el otro, donde la comunicación tenga un valor fundamental y cada quien pueda abrirse en el marco de sus horizontes de sentido, construyendo progresivamente una experiencia auténtica de cooperación, que como bien lo plantea Ramírez (2009, p.110), es la base para desarrollar diferentes habilidades cognitivas y sociales en relación con el otro, pues es en el encuentro de las habilidades y posibilidades de cada persona, que se pueden construir nuevas estrategias y maneras de ser, estar y pensarse; es decir, la cooperatividad es en sentido estricto, un fundamento de los procesos de formación.

Al respecto Hoyos (s.f.a), manifiesta que la formación es un suceso que contribuye a educar ciudadanos responsables que actúen en la sociedad civil de manera comprometida y con un sentido de democracia participativa que permita generar nuevos caminos de cooperación (p.2). Esta idea está íntimamente relacionada y da comprensión a la enunciada por Gadamer (1993), para quien la formación no es un objetivo fijo, ya que este se fortalece constantemente en las interacciones con el entorno cultural que brinda experiencias comunicativas y conocimientos cada vez más fuertes e incontables (p. 8).

Y es precisamente en este amplio horizonte donde cobra relevancia la interacción cultural, pues a través de ella se generan los procesos de comprensión y socialización que hacen posible la construcción de horizontes de sentido, de representaciones sociales y de significados compartidos; en otras palabras, la interacción permite a las personas comprender su realidad social, cuestionarla, reflexionarla y transformarla con otros. En este sentido Geertz (2003) manifiesta: “nuestro sistema nervioso central se desarrolló en gran parte en interacción con la cultura, por lo que es incapaz de dirigir nuestra conducta u organizar nuestra experiencia sin la guía suministrada por sistemas de símbolos significativos” (p. 55).

De este modo, se puede decir que en la cultura se construyen y establecen determinados símbolos que median los diferentes actos comunicativos y que, por tanto, se transportan de persona a persona, siendo en algunos casos reconstruidos, modificados o depurados según las características contextuales. Estos constituyen el acervo principal de la labor formativa, sin los cuales esta pierde sentido.

Puntualizando, y en recaudo de los planteamientos de Gadamer, se puede decir que la formación implica no solo la comprensión y adaptación de contenidos, sino, en especial, el desarrollo de capacidades y talentos de amplio espectro, esto es, capacidades del ser humano mismo para edificarse en su humanidad, pues tal como lo manifiesta el autor: “la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual” [... así] “La formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente” (1993, p. 41).

Sobre el método

Para el logro de los objetivos de esta investigación se construyó una propuesta investigativa de enfoque cualitativo, teniendo en cuenta los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), en cuanto esta refiere a cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, sino que se construyen a partir de la interpretación y, primordialmente se basan en el estudio de diferentes fenómenos sociales, en los cuales cobran gran importancia las experiencias y vivencias de las personas, sus comportamientos, emociones e interacciones (p. 19).

Desde el interés puntual de esta investigación, fue esencial interpretar y entender la forma como se relacionan los procesos de comunicación intersubjetivos en la formación de los estudiantes, para lo cual, se propiciaron experiencias comunicativas donde los chicos pudieran abrirse al otro, interactuar con él, comprenderse mutuamente, ser cooperativos y, especialmente, ampliar sus horizontes de sentido.

Es importante señalar que esta propuesta tuvo un alcance exploratorio contextual, teniendo en cuenta que, si bien la literatura evidenció estudios enfocados en la comprensión de la incidencia de los procesos comunicativos en la formación de los estudiantes, al revisar la literatura disponible, ninguno de ellos concentrado en las características contextuales de la ciudad de Santa Rosa de Cabal (Risaralda) y más específicamente en su área rural.

Se realizó un acercamiento desde la fenomenología experiencial no reduccionista y la hermenéutica como método, pues según Hoyos (s.f.a.) —y en una relación de cercanía con Gadamer—, este hace lectura de los fenómenos teniendo en cuenta aspectos esenciales como la envergadura del lenguaje y la comunicación como mediadores y constructores en las relaciones humanas, la comprensión e interpretación de los sentidos subyacentes en los planteamientos de los actores y, el reconocimiento del otro en su diferencia (p. 50).

Así, la perspectiva hermenéutica aportó elementos fundamentales para comprender la relación entre las experiencias de comunicación intersubjetiva y la promoción de dinámicas formativas, pues retomó la importancia de generar experiencias donde los estudiantes pudieran expresarse libre y autónomamente, facilitando el surgimiento de procesos de comprensión que destacan el valor de la diferencia, de los acuerdos y desacuerdos y, que contribuyeron a la construcción de nuevos horizontes de sentido.

Así, y en términos del diseño metodológico se plantearon tres (3) momentos para analizar el fenómeno estudiado, contemplándolo desde la visibilidad, el entendimiento y la proposición; de este modo, se retomaron los postulados de Hoyos (s.f.a.), quien define dichos momentos como: Momento del reconocimiento, en el cual se hizo un registro de las experiencias comunicativas de los estudiantes con respecto al reconocimiento del otro y de su otredad. Para dar cuenta de este propósito, se realizó un juego de roles donde niños y niñas interactuaron alrededor de un asunto puntual; este implicaba el intercambio de labores y asumir roles con los que tradicionalmente los niños no están familiarizados. El juego de rol tiene como objetivo que las personas que intervienen en él puedan vivenciar el papel que representan, es decir, que se pongan en el lugar de actuación y enunciación del otro, que vivan lo que otros pueden sentir, y así ayudar a la comprensión de diferentes postulados y posicionamientos.

Siguiendo a Fannie y George Shaftel (1967) el juego de roles contribuye a los alumnos a estudiar los propios valores sociales y a reflexionar acerca de los mismos, el intercambio de roles también sirve para que los estudiantes recopilen y organicen información sobre cuestiones sociales, desarrollen su empatía con los otros y traten de mejorar sus habilidades sociales.

Durante el desarrollo de este momento fue esencial la observación de sus expresiones y de la forma como construyen sus experiencias comunicativas, tomando registro de cada detalle por medio de un diario de registro. La observación en la investigación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado (diario de campo), se constituyen en técnicas e instrumentos básicos para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. En palabras de Bonilla y Rodríguez (1997) observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (p.118).

En la investigación el diario se convirtió en un instrumento que permitió sistematizar la investigación, mejorarla, enriquecerla e interpretarla, toda vez que el libro de campo enriquece la relación teoría-práctica. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.129).

En segundo lugar, emerge el Momento de la comprensión, se generaron espacios de cooperatividad donde surgieron diversos acuerdos y disensos que facilitaron un acercamiento al otro y al reconocimiento y entendimiento de sus puntos de vista. Aquí, el cuento “El burrito albino” se estableció como estrategia para abrir espacios de discusión, participación y cooperatividad que facilitaron la emergencia de horizontes de sentido. Es importante señalar que dicho cuento fue abordado de diferentes formas y en distintos momentos a través de una secuencia didáctica, con la cual, los estudiantes lograron acercarse a la comprensión de sus horizontes y los de sus compañeros. La secuencia didáctica se entiende desde la propuesta de Pérez (2005) quien la entiende como: “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 52).

Por último, en el momento de la argumentación se reinterpretaron las razones que subyacen a las diversas comprensiones expresadas por los chicos y se propiciaron espacios de discusión que facilitaron la ampliación de sus horizontes de sentido como posibilidad para construir nuevas perspectivas. En este punto, un partido de fútbol entre niñas y

niños fue el medio para analizar si los procesos de comprensión y reconocimiento del otro, propiciados a través de los momentos precedentes contribuyeron a la ampliación de sus horizontes. Los espacios de discusión generados permitieron argumentar el sentido devenido de sus experiencias y expresiones y, reinterpretarlas para propiciar la ampliación de las comprensiones.

En concordancia con la pregunta de investigación, los objetivos y el marco de referencia teórico-conceptual, se seleccionó una unidad social objeto de estudio bajo la estrategia de caso homogéneo que según Sandoval (1996), “busca describir algún subgrupo en profundidad con algún tipo de experiencias o características comunes en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación” (p.13). En este sentido, el grupo de estudiantes cumplía con unas características fundamentales: 20 estudiantes de la Institución Educativa Agrícola de Santa Rosa de Cabal, niños y niñas que cursaban quinto grado y que tenían experiencias comunicativas basadas en el posicionamiento de la figura del hombre como autoridad.

Es preciso anotar, que para efectos de confidencialidad los nombres de los estudiantes que intervinieron en la realización de esta investigación fueron codificados, con el fin de guardar su identidad. El procesamiento de la información y los respectivos análisis se llevaron a cabo inicialmente a través de matrices cruzadas de homogeneidad y dispersión, permitiendo posteriormente, su categorización, organización y análisis.

Los hallazgos y las discusiones: fusionando saberes

Momento 1: Experiencias comunicativas: un reflejo del reconocimiento del otro

El desarrollo de un juego de roles puso en evidencia los sentidos que subyacen a las diferentes expresiones de los estudiantes con respecto al otro. Esta experiencia permitió el reconocimiento y los procesos de comprensión y de sentido de cada chico con relación a lo que representan sus compañeros y, fundamentalmente, puso en relieve el surgimiento de manifestaciones de género notables, donde el hombre ocupa un lugar superior con respecto a la mujer.

Los hombres, por ejemplo, solicitaron el cambio de la persona a interpretar ya que era una niña e implicaba asumir posturas de debilidad, con lo cual abandonarían el lugar de su representación cultural en cuanto fuerza y virilidad. Otros, manifestaron que se retirarían de la actividad pues consideraban que las niñas son infantiles y que los hombres están lejos de serlo; además, expresaron que no les gustaría ser llorones y tener que asumir labores del hogar como lo deben hacer las mujeres.

“Yo no quiero hacer esta actividad porque no quiero ser infantil como una niña, soy un hombre” (estudiante 6)

“Nooooo profe, yo que voy a actuar como esa peladita, yo soy un hombre y no voy a hablar o a caminar como una niña” (estudiante 5)

“Vamos a portarnos como las ridículas niñas” (estudiante 8)

Por su parte, las niñas se sintieron más cómodas al llevar a cabo el ejercicio y argumentaron que se sentía bien ser hombre por unos instantes.

Es bueno ser hombre por un rato para poder mandar y gritar sin que nadie diga nada, aunque lo maluco es que los hombres también tienen que hacer cosas difíciles como coger café” (estudiante 7)

Al analizar estos asuntos a la luz de los planteamientos de Hoyos (s.f.a.), cobran importancia elementos del discurso y de las expresiones de los estudiantes que arrojan algunas pistas sobre sus experiencias comunicativas y los significados subyacentes a sus planteamientos (pp. 50-51). Peña, Pérez, Salas y Santos (2014), también manifiestan que dichas expresiones y discursos reflejan las formas cómo las personas se reconocen y reconocen al otro, pues son en últimas, la forma objetivada de su interacción (p. 20). En este caso, el sentido de los enunciados se encuentra enmarcado en las características contextuales que les rodean, pues como bien se señaló desde los elementos iniciales de este texto, existe una arraigada cultura de autoridad masculina, donde el hombre debe ocuparse del sostenimiento económico del hogar y la mujer de labores domésticas como el cuidado de los hijos, la preparación de alimentos y la manutención de trabajadores.

Dichas lógicas y sentidos son puestos en escena al momento de representar un compañero, lo cual también es reflejo de las formas como los chicos se reconocen a sí mismos y al otro. A diferencia de lo que plantean autores como Nussbaum (2005) para quién el reconocimiento del otro se fundamenta en la comprensión de la diferencia como posibilidad para el pluralismo y para establecer vínculos de mutua preocupación (p. 418); sus procesos de reconocimiento están cimentados en las lógicas construidas a partir de las experiencias comunicativas que han sostenido en sus hogares y en su escuela, pues como se manifestó líneas arriba, los procesos educativos que allí se desarrollan se encuentran estructurados de acuerdo con las exigencias de los estándares de competencia y, sumado a ello, el Programa Todos a Aprender (PTA) limita aún más la labor docente, arrojando líneas de acción que sobrevaloran el lugar de los resultados ante la construcción colectiva de conocimientos a través de la comunicación y la interacción.

En el encuentro con el otro, es decir, en la interacción, los chicos han construido identidades individuales y colectivas, como lo proponen Peña, Pérez, Salas y Santos (2014, p. 20), en las cuales subyacen ideas de género sexistas que se reflejan en sus modos de pensar, sentir, hablar y actuar en el espacio de lo escolar, lo familiar y lo social.

Momento 2: Generando espacios de cooperación para el surgimiento de procesos de comprensión de sentido

El desarrollo de una planeación en la cual se llevan a cabo diferentes actividades en un orden específico y a la cual se denomina secuencia didáctica facilitó el acercamiento a un proceso de cooperatividad que posibilitó el surgimiento de procesos de comprensión de sentido. Si bien el momento del reconocimiento evidenció que las experiencias comunicativas de los chicos están marcadas por elementos contextuales y que estos paralelamente permean sus formas de reconocerse a sí mismos y al otro, el momento de la comprensión permitió que los chicos contemplaran al otro en su diferencia y, primordialmente, en su validez como interlocutor, pues como lo plantea Cortina (1991), la comprensión del otro conlleva a la congruencia de consensos y disensos esenciales para generar procesos formativos que partan de la apertura, la deliberación y el respeto (p.137).

Durante este momento surgieron procesos de comprensión de sentido donde los estudiantes reflexionaban acerca de su tendencia por interactuar con quienes comparten determinadas características o gustos y, por su parte, rechazar a aquellos que consideran diferentes. Expresaron que no suelen aceptar al otro tal cual es, sino que esperan que actúe como ellos desean, así, este espacio, les permitió reconocer las posibilidades que tiene el otro y que en ocasiones no son percibidas porque se rechaza lo diferente; incluso, al construir su cuento, mencionaron que es esencial aceptar al otro, pues cada uno tiene aspectos valiosos para aportar.

“A veces creemos que solo lo de uno es lo bueno, pero todos tenemos cosas buenas y bonitas” (Estudiantes 13)

“Yo vi que es importante querer al otro como es él, todos tenemos algo bueno y uno no debe creer que es lo mejor y que siempre hace todo bien... los demás también dicen cosas importantes, además uno no se las sabe todas... siempre necesitamos de los demás” (Estudiante 6)

Algunos niños en particular mencionaron que suelen menospreciar a sus compañeras por considerarlas débiles y algunas de ellas dijeron que en lugar de aceptarse a sí mismas, les es mejor adaptarse a lo que los otros esperan para evitar problemas.

Pregunta de la Actividad: ¿Encuentran alguna relación del juego con su vida diaria?

“A mí me parece que así es la vida porque uno siempre quiere hacerse con las personas que son iguales a uno, pero hay personas que son iguales a muchos y no pueden tener tantos amigos” (Estudiante 11)

“Se parece mucho porque siempre en los grupos van a estar personas diferentes y otras personas a los que los dejan solas por ser distintas a las demás y se sienten mal” (Estudiante 12)

Como se planteó líneas atrás, estos planteamientos tienen un sentido y anclaje contextual, pero precisamente el abrir dichos espacios de reflexión, facilita un nivel de comprensión que como bien sugiere Hoyos (s.f.a.) abre a otras comprensiones de lo mismo desde perspectivas diferentes: a otras personas, culturas y épocas históricas.

En un primer momento las experiencias de comunicación intersubjetiva deben posibilitar un reconocimiento de sí mismo basado en lo que Kant (1986) señala como la construcción de autonomía, un suceso mediante el cual, los procesos formativos y, con ellos, los comunicativos, no solo le apuntan al aprendizaje de una serie de conocimientos, sino que, además, hacen posible el pensar-se individual y colectivamente (p.32); sin embargo, teniendo en cuenta lo expresado por algunas niñas, el reconocimiento de sí mismas se encuentra sujeto a lo que otros decidan, y si bien, a lo largo de la secuencia didáctica estas expresiones fueron discutidas y cuestionadas, se propone profundizar o generar momentos futuros en la investigación donde se resalte la importancia de reconocerse, comprenderse y repensarse a sí mismo como base para la comunicación intersubjetiva y para la formación en la autonomía.

Vale la pena destacar que este momento permitió a los chicos acercarse a una comprensión del otro desde nuevas producciones de sentido, llegando incluso a manifestar que:

“fue muy bacano ponerse en los zapatos del compañerito y ver que él tiene muchas cosas buenas” (Estudiante 1)

Por otra parte, algunos niños y niñas señalaron la necesidad de aceptarse tal cual son y aceptar a los otros, teniendo en cuenta que pueden construir nuevos conocimientos y formas de leer su realidad, reconociendo al otro como un interlocutor válido.

Justamente en este nivel de comprensión se desarrolla no solo el sentido de autonomía y de tolerancia, también, el de pluralismo; asunto esencial para la ampliación de horizontes de

sentido y para la formación de las personas en y con el otro. En palabras de Ramírez (2009), los espacios de cooperatividad son privilegiados a la hora de descubrir, en la diferencia y la diversidad, posibilidades para el aprendizaje, no solo cognitivo, sino también social (p.108). Es precisamente esa exploración de la experiencia de sí y del otro la que permite comprender los sentidos que subyacen a los planteamientos y actos de cada persona y, es en esto, donde se pueden establecer posiciones para proponer modos alternativos de leer y moverse en el mundo... Un importante tránsito de lo fenomenológico a lo interpretativo, muy a razón de los planteamientos del padre de la hermenéutica moderna.

Momento 3: Ampliación de horizontes de sentido: un análisis desde la comprensión del otro

Durante el desarrollo del momento de comprensión, los estudiantes pudieron acercarse a nuevas formas de reconocerse a sí mismos y al otro, destacaron asuntos como la importancia de aceptarse tal cual son, reconociendo sus habilidades y debilidades y, contemplando la posibilidad de aprender de los demás para ampliar sus conocimientos y compartir los propios.

“Es que nosotros, como no sabemos todo, podemos aprender de los demás. Ellos nos pueden enseñar cosas que nosotros no sabemos y lo mismo podemos hacer con ellos... enseñarles lo que nosotros ya conocemos” (Estudiante 10)

Reconocer el valor de sí mismo y del otro no solo en el marco de la validez que otorga el acto comunicativo, sino como oportunidad para ampliar los horizontes de comprensión de sentido, es el espacio privilegiado para contribuir a la formación de personas, o como bien lo plantea Aristizábal (2010) seres que poseen voz por sí mismos y que tienen la fuerza en la esencia de lo planteado (p. 8); es decir, la formación posibilita que cada estudiante sea interpretado desde sus horizontes de sentido como un interlocutor válido y, es precisamente, en la fusión de horizontes, como lo expresa Hoyos (s.f.a.) —recogiendo la propuesta Gadameriana—, que se pueden realizar otras construcciones, otras formas de leer el mundo, otras realidades (p. 51). En palabras de Aristizábal (2010) es una posibilidad para la trascendencia del ser individual y social (p. 4).

“Yo me sentí muy bien, me gusta mucho jugar y este partido estuvo bacano porque todos jugamos” (Estudiante 14)

“A mí siempre me había dado miedo jugar porque el fútbol es muy brusco y me daba miedo un golpe, pero hoy me di cuenta que sí lo puedo hacer, aunque tengo que aprender como quitar el balón a los demás” (Estudiante 9)

En este marco de interacción y de sentido construido el momento de la comprensión fue esencial para dar forma al momento de argumentación, pues los estudiantes iniciaron un proceso de cuestionamiento de su conciencia, rechazando ideas y expresiones de discriminación o con sentidos de primacía de género a través de las experiencias comunicativas con sus compañeros; las cuales, les permitieron involucrar características y perspectivas desde su individualidad para, posteriormente, trascender a construcciones sociales en el marco de la comunicación intersubjetiva; es decir, la superación del mero acto comunicativo del mensaje, el cual, a su vez, brinda comprensión de los sentidos que subyacen a la experiencia comunicativa, lo que posibilitó el reconocimiento y la ampliación de los horizontes de cada uno.

Como lo expresa Hoyos (s.f.a.) y, en horizonte de comprensión llevado a los niños, el sentido crítico del cambio de paradigma consiste por tanto en cuestionar las posibilidades para desarrollar el conocimiento, de las que dispone una filosofía de la conciencia, de la reflexión, del diálogo del alma consigo misma.

En el momento de la comprensión se evidenció la importancia de generar espacios y estrategias para reflexionar-se y repensar-se desde la individualidad, ya que algunos estudiantes manifestaron que en ocasiones callan o asumen actitudes con el fin de satisfacer las exigencias de los demás, especialmente las mujeres; por lo cual, el momento de la argumentación se orientó hacia el análisis e interpretación de la forma cómo las comprensiones de sentido facilitan la ampliación de horizontes y por tanto, el reconocimiento del otro como válido e indispensable en el proceso de formación.

En este caso, el partido de fútbol fue la excusa para evidenciar lo discutido y construido en el momento anterior, ya que se abrieron a la posibilidad de relacionarse con aquellos con quienes no suelen hacerlo descubriendo en ellos potencialidades y características que, unidas a las propias, contribuían al desarrollo del juego. Algunos chicos manifestaron que:

“Los niños se dieron cuenta que yo como mujer si puedo ayudar a que el juego sea mejor, además, cada vez que me caía o me pasaba algo, unos se iban a ayudarme” (Estudiante 2)

“Yo pensé que no iba a ser capaz de jugar con ellos por ellos son muy bruscos, pero la verdad, nos trataron bien y... yo me di cuenta de que si puedo jugar y que soy capaz de hacerlo bien” (Estudiante 4)

Tal como se ha planteado a lo largo del capítulo, los procesos de formación fundamentados en la comunicación intersubjetiva y en la apertura o ampliación de horizontes, implican el reconocimiento, la comprensión y la autonomía de cada ser humano interviniente, de

manera que esa ampliación de horizontes y apropiación de sentidos pueda ser compartida con otros en el marco del respeto por la individualidad, la diversidad y la otredad, teniendo en cuenta que cada persona y criterio tienen validez mínima de reconocimiento que puede ser respetada (persona) y debatida (criterios), y que es en la puesta en diálogo de estos que se llega a acuerdos o disensos, siendo precisamente esta la base de los procesos formativos, la oportunidad de construir desde la diferencia y el respeto, comprendiendo el sentido de lo planteado y construyendo nuevas posibilidades o ampliando las existentes a partir de ello.

Por último, es necesario mencionar que el desarrollo del partido de fútbol conllevó, de una manera u otra, a la competencia por demostrar quiénes conformaban el equipo más poderoso, incluso definieron el animal que representaría cada grupo atribuyéndole características como:

“Nosotros elegimos el perro porque ellos son rápidos, fieles y no traicionan a su equipo y trabajan en grupo para saber qué es lo que deben hacer y cómo ganar” (Estudiantes 3)

“Nosotros escogimos el tigre porque ellos son rápidos, feroces para que no les ganen los otros y muy fuertes para superar todo” (Estudiante 17)

En este aspecto es importante señalar que se plantearon algunas recomendaciones previas al juego, en el sentido de desarrollar un enfrentamiento limpio, divertido y respetuoso en aras de entenderlo como un ejercicio ameno, pero decoroso. No obstante, estas indicaciones, algunos estudiantes no logran separarse de lo que ha sido su tradición inmediata y en algunos casos se sienten incómodos por el quite de un balón de una niña a un niño, o un gol realizado por una niña, lo que permite entrever, interpretando a Muñoz (2018) que la educación en sus múltiples formas es un acto constante por llegar a ser mejores seres humanos, no obstante, no toda educación es formativa.

A partir de lo planteado, es apenas natural del proceso de reconocimiento y transformación que algunos estudiantes asumieran el partido como un espacio para competir y demostrar sus habilidades. Si bien por la naturaleza del juego cada integrante se apoya en otro para alcanzar sus propósitos, fue evidente el espíritu de competencia entre los equipos y al interior de estos por parte de algunos estudiantes. Probablemente esto se encuentre relacionado con el hecho de que el fútbol históricamente y culturalmente se ha concebido como un juego de competencia; sin embargo, posterior al desarrollo del mismo, se abrió un espacio para la reflexión y cuestionamiento de estas dinámicas y, los estudiantes manifestaron que a pesar que deseaban ganar, disfrutaron el hecho de compartir un espacio juntos reconociendo que las diferencias pueden contemplarse como una posibilidad para potenciar las habilidades de todos y contribuir a una causa.

A modo de conclusión y como nueva apertura del círculo de la comprensión

El desarrollo de un proceso comunicativo intersubjetivo a través de tres momentos sugeridos por el filósofo Guillermo Hoyos (reconocimiento, comprensión y argumentación), dinamizado con el apoyo de diferentes estrategias como el juego de roles, la secuencia didáctica y un partido de fútbol, permitió interpretar el lugar de las experiencias comunicativas en la formación de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola la Florida. En este sentido, propició el acercamiento a la comprensión y reconocimiento de sí mismo y del otro como una persona con iguales derechos y un interlocutor válido en las actuaciones escolares cotidianas. Además, contribuyó a la ampliación de horizontes de sentido sobre la base de que cada persona, desde su diferencia, puede no solo ser reconocida en un marco de diversidad, sino aportar diferentes elementos para ampliar los saberes individuales y colectivos, o para construir nuevas formas de comprender determinadas realidades.

Los estudiantes pudieron aproximarse a sus compañeros desde la comprensión de los sentidos que subyacen a sus formas de pensar, sentir y actuar, reflexionando sobre aquellos discursos y actuaciones que consideran naturales y que culturalmente, por ejemplo, han subvalorado el lugar de la mujer con relación al hombre. Niñas y niños se dieron la oportunidad de experimentar nuevas maneras de relacionarse, poniéndose en el lugar del otro e interpretando su valor como personas interlocutoras en los procesos comunicativos.

Freire (2010), señala que la educación es en esencia una obra de arte continua, pues implica el repensarse, reconstruirse y rehacerse incesantemente, teniendo en cuenta que la realidad es dinámica, compleja y, particularmente pluridimensional, por lo cual, los procesos formativos deben generar espacios para ampliar horizontes y reflexionar sobre las formas como se relacionan los sucesos macrosociales con los contextos más cercanos. Esto es, en definitiva, problematizar la realidad, cuestionarla, pensarla para decidir, para ser autónomo y para proponer otras lógicas de relacionamiento consigo mismo y con el otro; a fin de cuentas, la educación es una práctica de libertad que sugiere la responsabilidad ético-política de reflexionarse para impactar los modos de estar en, y ser con, el mundo.

Los procesos educativos podrían contribuir a la formación de personas con repercusión individual y colectiva, no solo personas con diversos saberes académicos, también, con competencias y habilidades para relacionarse en el mundo de lo social, para sentirse útiles desde el fomento de sus capacidades y, fundamentalmente, para ser felices. Esto permite cuestionar y sugerir algunas revisiones que deben hacerse al Programa Todos a Aprender (PTA) en cuanto sus lineamientos y directrices deben ser ajustadas por los profesores y en acuerdo con los tutores para favorecer los contextos, de lo contrario y como lo ha planteado Muñoz (2014, 2018), la apuesta por una formación integral no pasará más de estar escrita

en el papel, en razón a que la prioridad de la política educativa termina en los desempeños manifiestos en las pruebas de carácter censal.

Fomentar la comunicación intersubjetiva, es decir, aquella que se cuestiona por los sentidos de lo planteado y permite la construcción de nuevas posibilidades o la ampliación de perspectivas, en lugar de promover la competencia como rivalidad, facilita el desarrollo de las capacidades de cada estudiante y promueve la generación de estrategias que, eventualmente, rompan el esquema del sistema educativo convencional impulsando procesos formativos donde cada estudiante tramita con los demás sus metas y retos, exaltando sus habilidades y el valor de compartirlas con otros para ampliarlas. Todo ello, puede contribuir al fortalecimiento de cada estudiante como ser social, una persona que logre desenvolverse con facilidad y plenitud en la sociedad, pero que, además, se piense con los otros en nuevas formas de construir la realidad, de vivir la ciudadanía y de experimentar la paz. En palabras de Hoyos (s.f.a.):

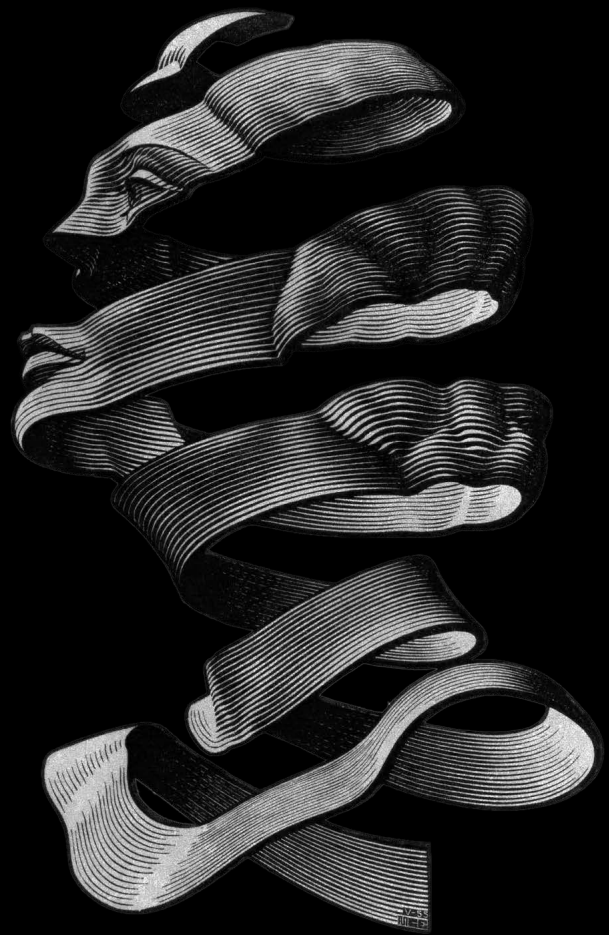
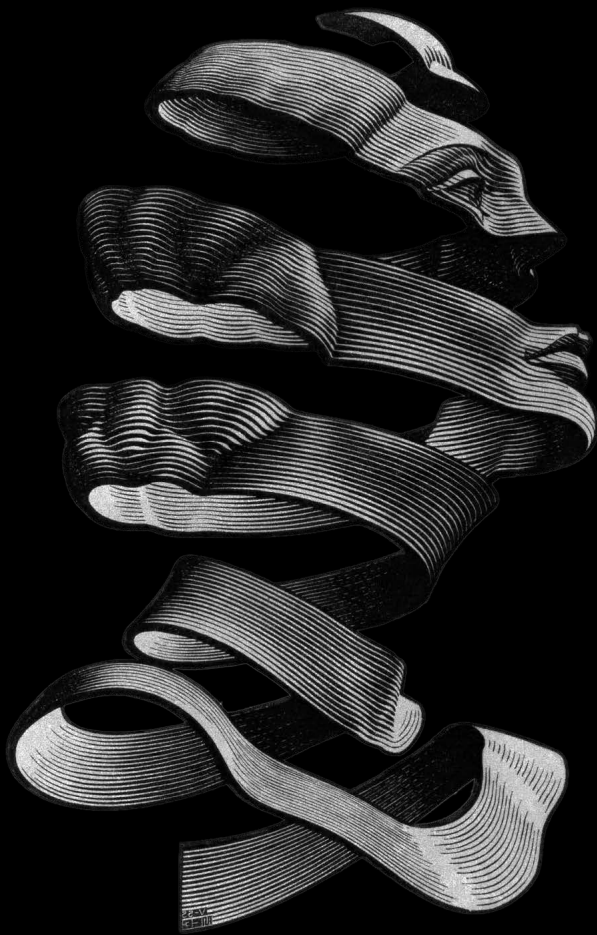
Se pone en cuestión la clásica teoría crítica del conocimiento. En este sentido la teoría de la acción comunicativa está de acuerdo con la crítica de los posmodernos a la modernidad, cuando se pretende que la fuerza de la filosofía está en la autorreflexión, el autoconocimiento, la autodeterminación, la auto-constitución.

En interpretación profunda es también una invitación pedagógica (Muñoz, 2018) para que los docentes se contemplen a sí mismos como personas en proceso de formación y no solo aquellos que transmiten conocimientos disciplinares. En cada acto educativo el pedagogo aprende tanto como los estudiantes, los saberes de los chicos propician espacios para ser interpretarlos por el educador, en eso radica la fuerza de la pedagogía y de la educación como formación (Muñoz, 2018), en colocar en diálogo todos esos saberes y escenarios, y ampliarlos, superarlos o transformarlos como posibilidad de nuevas formas de leer la realidad.

Referencias

- Aristizábal Uribe, A. C. (2010). *La persona: El reto de los medios de comunicación social*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Constitución Política de 1991. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*.
- Cortina, A., Apel, K. O., de Zan, J. y Michelini, D. J. (1991). *Ética comunicativa y democracia*. Crítica.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Paidós.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método* (2 vols.). Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
- García Fabela, J. L. (s. f.). *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?* http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hoyos Vásquez, G. (s. f.). *Comunicación, educación y ciudadanía* [ponencia]. Maestría en Educación Énfasis Educación Matemática, Enseñanza de las Ciencias, Cali, Colombia.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895205.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-356137.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Informe de balance y cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/Documento %20Cierre %20Plan %20Decenal.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/Documento%20Cierre%20Plan%20Decenal.pdf)
- Muñoz, J. L. (2014). Calidad de la educación básica y media en Colombia: ¿Es posible contribuir hoy a su discusión desde una lectura de las intencionalidades presentes en los discursos? *Entre Ciencia e Ingeniería*, 8(15), 38-49. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/618>
- Muñoz, J. L. (2018). Instantáneas en torno a la pedagogía y al desarrollo humano. En J. A. Páez Valdéz (coord.), *Comunicación educación y cultura: Movilidades y perspectivas*. Universidad Católica de Pereira. https://www.researchgate.net/publication/330452771_Instantaneas_en_torno_a_la_pedagogia_y_el_desarrollo_humano
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica: La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. En *La didáctica de la lengua materna: Estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle.
- Peña Pinzón, O. C., Pérez Camargo, A. Y., Salas Restrepo, L. J. y Santos Buitrago, A. L. (2014). *La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional* [tesis de maestría]. Universidad San Buenaventura. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/10819/2688>
- Ramírez, D. C. (2011). Construcción de subjetividad en niñas niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. *Itinerario Educativo*, 25(57), 239-273. <https://doi.org/10.21500/01212753.1441>
- Sandoval, C. (1996). *La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativa*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Shaftel, F. R. y Shaftel, G. A. (1967). *Role-playing for social values: Decision-making in the social studies*. Prentice Hall.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cuantitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.



CAPÍTULO VI

Prácticas artísticas y procesos de inclusión social con jóvenes sordos del Proyecto para Niños, Niñas y Jóvenes en Situación de Discapacidad, Cognitiva, Auditiva y Visual de la Fundación Colsalud y Comfamiliar¹

¹ Este capítulo corresponde al producto final de la investigación *Prácticas artísticas y procesos de inclusión social con jóvenes sordos del Proyecto para Niños, Niñas y Jóvenes en Situación de Discapacidad, Cognitiva, Auditiva y Visual de la Fundación Colsalud y Comfamiliar* desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

Mario Fernando Londoño Marín,² María Jaqueline Zuluaga Duque,³ Albán Mauricio Guapacha Martínez,⁴ Paola Andrea Reinoso Osorio,⁵ John James Gómez Gallego⁶

Para citar este capítulo:

Londoño Marín, M. F., Zuluaga Duque, M. J., Guapacha Martínez, A. M., Reinoso Osorio, P. A. y Gómez Gallego, J. J. (2021). Prácticas artísticas y procesos de inclusión social con jóvenes sordos del Proyecto para Niños, Niñas y Jóvenes en Situación de Discapacidad, Cognitiva, Auditiva y Visual de la Fundación Colsalud y Comfamiliar. En W. de J. Acevedo Gómez y J. W. Toro Zapata (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: Maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 133–160). Universidad Católica de Pereira.

DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66.c650>

- 2 Comunicador Social – Periodista, Universidad del Quindío. Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: mariolondonomarin@gmail.com
- 3 Química, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: jakizulu52@hotmail.com
- 4 Licenciado en Música, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: albancho2320@hotmail.com
- 5 Química Industrial, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: andreareinosa@hotmail.com
- 6 Doctor en psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor investigador de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: john3.gomez@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6685-7099>

Resumen

La presente investigación cualitativa inscrita en el enfoque fenomenológico, análisis reflexivo, tiene como objetivo describir y analizar cómo las prácticas artísticas facilitan los procesos de inclusión social en la población sorda del proyecto de formación musical para niños y jóvenes en situación de discapacidad cognitiva, auditiva y visual de la ciudad de Pereira. Es así como da cuenta, de cómo especialmente la música, facilita el reconocimiento y la inclusión de los sordos en la sociedad, a través de su trasegar en el proceso de formación en el arte, donde desarrolla sus capacidades, habilidades y potencialidades, resignificando sus modos de existir y habitar el mundo con los otros. Sin embargo, es preciso que la comunidad oyente se inquiete, conozca y vincule el LSC dentro de su cotidianidad, para lograr una integración entre sordos y oyentes, ya que el desconocimiento y el desinterés de la diversidad funcional, ha despuntado en barreras de diversa índole siendo la comunicación fragmentada, una de las razones que impiden la inclusión de los sordos en la sociedad.

Palabras clave: Prácticas artísticas, sordos, niñez, inclusión social, incorporación social.

Abstract

The present qualitative research inscribed in the phenomenological approach, reflexive analysis, aims to describe and analyze how artistic practices facilitate the processes of social inclusion in the deaf population of the musical training project for children and young people with cognitive, hearing and visual disabilities in the city of Pereira.

Thus, it shows how especially music facilitates the recognition and inclusion of the deaf in society, through their journey in the process of training in art, where they develop their abilities, skills and potential, resignifying their ways of existing and inhabiting the world with others. However, it is necessary that the hearing community is concerned, knows and links the LSC within their daily life, to achieve integration between deaf and hearing, since the lack of knowledge and disinterest in functional diversity has resulted in barriers of various kinds, being fragmented communication one of the reasons that prevent the inclusion of the deaf in society.

Keywords: Artistic practices, deaf, childhood, social inclusion, social incorporation.

Introducción

Este texto presenta los resultados de la investigación *Prácticas artísticas y procesos de inclusión social con jóvenes sordos en el proyecto de formación musical para niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, cognitiva, auditiva y visual de la Fundación Colsalud y Comfamiliar*. El propósito fue interrogar cómo los procesos artísticos contribuyen a la inclusión social generando formas de resignificación de la vida en jóvenes con discapacidad auditiva.

Así, planteamos una discusión alrededor de diferentes categorías: inclusión social, diversidad funcional, discapacidad auditiva y prácticas artísticas, apoyados en los planteamientos, principalmente, de Sáenz (2015), Jaramillo (2018), Sosa (2009), Subirats (2009), Infante (2005) y Aguirre (2012).

Los procesos artísticos logran establecer sólidos vínculos entre el practicante y el arte, pues lo adoptan como parte de su sentir, ser y estar; aspectos que, según Medina (2012), evidencian la manera en que por medio del arte se desarrollan: la creatividad, la libre expresión de identidades, de la memoria histórica y personal que parten de la vida cotidiana, dando lugar al pluralismo y diversidad que pueden hallarse en un mismo contexto.

Por tanto, las prácticas artísticas, a medida que van marcando las coordenadas experienciales del practicante, imprime rutas de existencia, caminos y espacios de salida de los modos de vida impuestos por la sociedad. Entonces, el quehacer artístico genera, en quién hace parte de la práctica artística, transformaciones en su vida que le permiten entenderse de otra manera, como parte activa de un grupo y por ende de la sociedad, generando un encuentro con la inclusión social, la cual, de acuerdo con nuestras conclusiones, implica: *procesos que aseguran que aquellas personas que están en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad y contexto en el que viven.*

Para aportar esta mirada, vale la pena entender que la inclusión implica de antemano la exclusión, la cual advierte desde sus fronteras –que ya de por sí son amplias y diversas– las formas de marginalidad que se presentan. Formas de exclusión económica, de género, nacionalidad, raza, edad, por dificultades de acceso al agua, vivienda, educación o diversidades funcionales dadas por limitaciones psíquicas o físicas, como alguna deficiencia a nivel cognitivo o la falta parcial o total de la escucha.

Así pues, la discapacidad auditiva hace referencia a la ausencia parcial o completa de la capacidad de escuchar y reconocer los sonidos (hipoacusia, o sordera profunda), lo

cual no interfiere en las capacidades cognitivas del sujeto, permitiendo entonces que pueda desenvolverse fácilmente, al establecer códigos lingüísticos dentro de la sociedad. De allí que sea de interés el indagar cómo la práctica artística musical, permite que los no oyentes potencien otras habilidades y cualidades que los convierte en facilitadores de su proceso de inclusión social.

Como plantea Nussbaum (citado en Otero, 2015), la sociedad debe comprometerse ofreciendo las condiciones necesarias para que ciertas diversidades, como las que presentan las personas sordas en relación con la práctica artística, puedan desarrollarse en escenarios de elección, es decir, que se ofrezcan y lleven a cabo las adaptaciones para que puedan decidir su participación o no en esta experiencia, resaltando la importancia de que se confiera esta opción (Otero, 2015).

Así, debido al amplio espectro de complejidades y comprensiones que se dan en torno a la inclusión social, nace en Pereira el *proyecto de formación musical para niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, cognitiva, auditiva y visual de la Fundación Colsalud y Comfamiliar*⁷. En el que se plantea que, la práctica artística musical permite que los estudiantes sordos y la comunidad oyente, estrechen lazos desde la comprensión, situación intrínseca del proceso formativo, diseñado para potencializar las habilidades de los sujetos desde las propias dinámicas de aprendizaje del arte.

En ese sentido, resulta importante comprender las diversidades funcionales y lo que significan las formas de inclusión social entre las que se encuentran la educación inclusiva. De esta manera podemos encontrar dos abordajes: por un lado, la manera en que ellos se sienten incluidos en sus entornos sociales; por otro, las formas en que son incluidos según los *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* estipulados por el MEN (2013).

Por su parte, en dicho proyecto se pretende observar los aciertos, pero también las dificultades que surgen en este proceso que busca la inclusión social en sordos. Estos jóvenes son quienes, a través de un proceso artístico, adaptado a sus necesidades de aprendizaje, experimentan el desarrollo de habilidades y destrezas por medio de la música.

Debido a las diversidades funcionales y a las características de esta población y a las intenciones del proyecto que busca resignificar a los sujetos y su posición en la sociedad, resulta novedoso e importante, observar los beneficios que conlleva el aprendizaje musical en personas sordas como en oyentes, pues estimula la expresión de emociones y sentimientos, aspecto indispensable para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales.

7 Proyecto de formación artística en el que se enmarca la población objeto de la presente investigación.

El arte, a través de sus procesos, posibilita entonces el autoconocimiento en medio de las relaciones que se tejen de manera intrínseca. Es así como se logran las construcciones estéticas; visibilizando la potencia que pueden llegar a tener estos procesos musicales a nivel social. Por lo anterior, es pertinente asumir una investigación de corte fenomenológico, puesto que integra las prácticas artísticas para los sordos desde su diversidad funcional y la inclusión social desde sus utopías y realidades. Se espera así aportar al conocimiento y al cambio futuro de paradigmas en torno a las posibilidades humanas diversas (Otero, 2015).

Antecedentes de investigación

Para el presente apartado cabe resaltar, basados en los datos del DANE, que a nivel nacional existen 159.778 personas con discapacidad auditiva (Romero y Hernández, 2009). Esto deja ver una población significativa que ha sido tenida en cuenta en investigaciones y reconocida a partir de leyes, decretos y tratados sobre inclusión social, como la Declaración de Salamanca de 1994, aprobada por la Conferencia Mundial, en la que se expresa que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de su condición social, física, económica, étnica, cultural, pues deben tener derecho a la educación, sin importar si son niños en condición de calle o si presentan alguna forma de discapacidad (Bautista, Turnbull y Saad, Vidal, 2016).

Por su parte, aunque en los escenarios escolares la música no se haya vinculado directamente como estrategia para la inclusión social, sí ha sido implementada en programas y proyectos extracurriculares como las orquestas sinfónicas juveniles, encargadas de educar e incluir adolescentes y jóvenes de minorías étnicas y culturales, abriendo paso a la interculturalidad, lo que potencializa la identidad por medio de procesos que se construyen progresivamente en el desarrollo de la experiencia, y que están diseñados para atender las necesidades diversas de los individuos (Aparicio y León, 2017).

La música, por tanto, resulta ser una estrategia facilitadora del desarrollo cognitivo, agilizadora de la adquisición de conocimientos tales como: geografía, léxico, habilidades lógico-matemáticas; que logran el mejoramiento de las relaciones interpersonales gracias a la posibilidad del diálogo, al trabajo colaborativo y a la potencia que posee para despertar el deseo de expresar y compartir sentimientos y concepciones del mundo, lo cual les permite a los sujetos ser partícipes de la sociedad haciendo aportes significativos desde su quehacer artístico en pro de una sociedad educativa inclusiva (García, 2018; Otero, 2015; Piedra, 2016).

Si bien la inclusión es un proceso que se da de manera progresiva y la música resulta ser una estrategia facilitadora, es preciso comprenderla más como un fenómeno acústico que debe ser adaptado a cada diversidad funcional, abarcando todos los elementos sensoriales

permitidos por el sonido. Las personas con discapacidad auditiva perciben el sonido en el cuerpo por medio de vibraciones y gestualidades presentes en la lengua de señas (Cripps, Rosenblum, Small y Supalla, 2017; Friedner y Helmreich, 2012; Holmes, 2017; Otero, 2015).

Todo lo anterior motiva nuestro interés desde el ámbito académico y alienta el propósito y objetivo de la presente investigación, pues resulta un terreno con diversas potencialidades de exploración.

Horizonte conceptual

Inclusión social

La inclusión social, como categoría, se aborda desde dos conceptos; discapacidad, revaluado de acuerdo con los contextos culturales, y diversidad funcional, que fue una concepción promovida en el 2005 por la comunidad virtual, en pro de una vida independiente, como resultado del Foro de Vida Independiente (FVI) que creó el movimiento español en internet, Rodríguez y Ferreira (2010), abren así la discusión en torno a: exclusión – inclusión, es así, como se hace necesario aclarar que el concepto de diversidad funcional:

Pretende suprimir las nomenclaturas negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad (siendo “*dis-capacidad*” un ejemplo de las mismas). El concepto pretende una calificación que no se inscribe en una carencia, sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce. (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 294)

Las denominaciones que delimitan las capacidades de los sujetos con diversidad funcional, cognitivas o físicas, son: limitación auditiva, limitación visual, sordociegos, autistas, con capacidades y talentos excepcionales, estudiantes con discapacidad motora y cognitiva (MEN, 2013). Estas caracterizaciones se dan más por la sociedad que por ausencia de habilidades para desenvolverse en entornos sociales, políticos, educativos y culturales. Los sordos, según la sociedad, están limitados para realizar las mismas acciones de los oyentes a nivel cognitivo, lo cual impide su incursión a entornos a los que pertenece y en los que puede incidir de manera directa teniendo en cuenta su manera de comunicarse (MEN, 2013).

Entre tanto, se requiere una educación especial adaptada a sus necesidades de aprendizaje que les permita disfrutar un ritmo normal de vida, desde el cual puedan tener

un proyecto de vida, trabajo, sano esparcimiento, enamorarse, casarse o emparejarse, contar con autonomía en sus decisiones personales, económicas, sociales y políticas (Sosa, 2009). Para lograr lo anterior es imprescindible considerar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que, según Bengoechea (1999), es: “un concepto que hace referencia al alumno con algún problema de aprendizaje que demanda atención específica y mayores recursos educativos” (p.15).

De acuerdo con las capacidades de aprendizaje de cada uno de los educandos se emplean estrategias como adaptaciones curriculares que pretenden incluir dentro de la comunidad educativa a todos, sin distinciones. Por su parte, la educación especial ha sido: “el espacio de prácticas discriminatorias en las que se medicaliza a la sordera se patologiza al sujeto sordo, se realizan adaptaciones curriculares negando un currículo sordo y donde se aplican prácticas y políticas logocéntricas y etnocéntricas” Skliar (citado en Medina, 2005, p. 73). Así, se percibe a los individuos como carentes de capacidades cognitivas necesarias para participar de decisiones políticas, limitando la posibilidad de pertenecer a un solo mundo, a una sola cultura, lo cual resquebraja la convivencia en sociedad y la posibilidad de asumirse en la diferencia.

Estas consideraciones dejan ver que el MEN, aunque hace un trabajo constante en cuanto a procesos inclusivos, no ha encontrado una manera eficaz de implementar estrategias, acorde a las necesidades culturales, educativas, sociales y políticas para la población sorda; por tanto, ha fracasado, negando el libre acceso a ascender en la escala educativa y la posibilidad de inscribirse en su autonomía cultural (Medina, 2005).

Evidenciándose que para lograr la inclusión social son necesarios tres *espacios* mencionados por Subirats (2009): de la ciudadanía, donde se involucra la participación política los derechos sociales y ciudadanos además de reconocimiento y atención a la diferencia; de la producción mercantil, del mercado de trabajo y del consumo, donde se hace presente la participación en la producción y en el consumo; por último, el relacional y de los vínculos sociales, donde se encuentran las redes sociales y la participación recíproca.

Son, pues, variados los aspectos a tener en cuenta para lograr verdaderos procesos de inclusión social. Sin embargo, es preciso comprender la conceptualización y discusión que se teje en torno a la diversidad funcional.

Diversidad funcional

Esta categoría resulta necesaria para comprender la distinción entre diversidad y discapacidad, como también las implicaciones que conlleva entenderla como necesidad

educativa especial, considerando las diversidades funcionales de los individuos dentro de los ambientes de aprendizaje.

Resulta importante aclarar que la discapacidad desde el prefijo “dis” hace alusión a deficiencias o imperfecciones que tienen quienes divergen de parámetros normalizadores de una población (Rodríguez y Ferreira, 2010). Esa visión hace parte de los discursos basados en el modelo médico-rehabilitador y social emancipatorio, sumidos en negativo, que enmarcan al individuo como un enfermo que requiere de tratamiento médico para eliminar su deficiencia, a fin de poder convivir y desarrollarse en sociedad.

De otro lado, para hablar de la diversidad funcional, es preciso traer a colación el concepto de diversidad propuesto por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) OREAL/UNESCO (2007), donde expone que:

La respuesta a la diversidad implica asegurar el derecho a la propia identidad, respetando a cada quién como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, y dando a cada persona un trato justo que no atente contra su dignidad. (p. 12)

Justamente es a través de los espacios educativos que se vivencia la diferencia, por tanto, educar en la diversidad es viable para aprender a vivir en comunidad desde el pluralismo, el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y la construcción social (Salgado, 2013).

Así, resulta ineludible que los docentes estén capacitados para enfrentar y establecer estrategias, herramientas y adaptaciones curriculares que permitan atender las NEE de los individuos, en pro de su desarrollo humano, físico y cognitivo, lo cual implica una educación de calidad para todos, atendiendo las diversidades funcionales que pueden ser entendidas como distintas formas de ser y estar en el mundo (Salgado, 2013).

Ahora, si en los escenarios sociales y educativos se busca trabajar en colectivo contemplando las alternativas existentes para que las personas con diversidad funcional sean comprendidas, aceptadas y reconocidas, se cerraría la brecha que se ha creado sobre la condición de los sordos, construida como catalogaciones dicotómicas negativas: personas discapacitadas (disminuidas en cuanto a alguna de sus capacidades), anormales (sin normalidad), enfermas, (sin salud), dependientes (sin independencia); estigmatizadas como personas defectuosas (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Es necesario interrogar esa concepción documentalista y catalogadora del sujeto y de manera específica en cuanto a la discapacidad auditiva y sus características, las cuales, a

juicio propio, no resultan limitantes, sino habilidades a potenciar en medio de la diferencia de los sujetos.

Discapacidad auditiva

Es preciso aclarar que según el Ministerio de Salud (2010), considera: “discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (p. 3). Para el caso de la discapacidad auditiva específicamente existen barreras sociales superiores a sus capacidades impidiéndole ejercer una participación activa en la sociedad.

De otro lado, la discapacidad auditiva es considerada, según Infante (2005), como “la privación total o parcial de la capacidad de oír. Se puede considerar una limitación sensorial invisible que no se ve ni física ni mentalmente” (p.19). En concordancia con lo anterior, no se ve comprometida la capacidad cognitiva salvo por los códigos lingüísticos que deben ser adecuados para comunicarse con los otros (Infante, 2005).

Dicha discapacidad ha provocado una comunicación fragmentada, dada desde los códigos lingüísticos que deben usarse y conocerse para una adecuada interlocución entre oyentes y sordos, siendo ellos completamente funcionales para desenvolverse en la vida cotidiana; sin embargo, se deben efectuar adaptaciones y estrategias pedagógicas que propendan la interacción efectiva entre los sujetos de acuerdo con su diversidad.

Prácticas artísticas

Las prácticas artísticas, a través de sus dinámicas de aprendizaje, permiten que los sujetos caminen hacia comprensiones de diversa índole, por tanto, es desde las posibilidades del arte que se pretende ver hasta qué punto resulta ser una vía para lograr la inclusión social de sujetos con diversidades funcionales como la sordera (Jaramillo, Guapacha, Ramirez y Londoño, 2018).

Entre tanto, cuando se habla de prácticas artísticas, se hace alusión a la cotidianidad que percibe el artista desde esas “otras formas de ver, oír y sentir. Lo ‘otro’”. (Benítez, 2012, p.104), que le permiten llegar a la creación partiendo del autoconocimiento que le brinda la experiencia de la práctica artística.

Así, la formación musical en sordos a través de la lúdica, la interpretación de lo visual, es decir, la imitación demarcada por el maestro guía, dada no solo desde la repetición o cadencia de los movimientos, sino también desde las vibraciones, genera procesos vinculantes

de los sentidos, convirtiéndola en facilitadora de la inclusión que, como señala Otero, debe ser asumida:

Como la igualdad de oportunidades, por medio del encuentro de dos comunidades lingüísticas diferentes en donde se compartan las distintas maneras de vivenciar la música y por ende de comprender el mundo, posibilitando la redefinición de paradigmas excluyentes entorno a la comunidad sorda y la consecución de la transformación social. (2015, p.136)

Por lo anterior, el arte resulta ser uno de los medios para enfrentarse y romper con las xenofobias, injusticias y con la dicotomía entre la exclusión e inclusión. Así entonces, ocupa un lugar privilegiado como herramienta de resistencia y estilo de vida que permite el reconocimiento de los oprimidos, contribuyendo de manera significativa a los procesos de inclusión social. (Jaramillo, Guapacha, Ramirez y Londoño, 2018).

Método

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, entendido como la descripción de las características de los fenómenos problematizados dentro de los procesos investigativos (Hernández, 2010). Es así que se tomarán como punto de partida los discursos de los jóvenes sordos que hacen parte del proyecto anteriormente mencionado, como expresiones de la forma en que las prácticas artísticas propician, o no, procesos de inclusión social.

En este marco se asume el método fenomenológico basado en experiencias vividas por varios individuos. Se indaga cómo experimentan el fenómeno y sus implicaciones o manifestaciones, develando la configuración de la conciencia humana en busca de la estructura esencial, no variante y el significado central que subyace a la experiencia, en un acercamiento a las experiencias originarias para ser expuestas en un determinado contexto, que además implica considerar el mundo exterior que le da sentido al fenómeno y el mundo interior que da cuenta de cómo es percibida la experiencia como un todo, teniendo en cuenta la perspectiva y significados que los estudiantes sordos puedan tener en torno a la inclusión social a través de las prácticas artísticas.

En cuyo sentido, Husserl (citado en Aguirre, 2012), hace uso del análisis reflexivo, para estudiar los fenómenos en forma pura; es decir, se estudia a las cosas mismas sin potencializar, ni manipular al objeto (Soto y Vargas, 2017). Según Embree (citado en Aguirre, 2012), el análisis reflexivo es un proceso que transcurre en fases, como: Observar, informar, reflexionar, querer/valorar/crear, experimentar, analizar y examinar. Se parte de la observación que informa a diferencia del narrar datos; y el informe dará cuenta de las relaciones entre los hechos observados (p. 17).

Como complemento, se asume la perspectiva de la sociología del conocimiento aportada por Bourdieu, específicamente en cuanto a la importancia de abordar tanto las dimensiones objetivas como subjetivas de la realidad social. Por esta razón, nuestro estudio no solo se sirvió de los testimonios de los sujetos que participan en el estudio, tanto estudiantes, como la docente, agente crucial en la ejecución del *Proyecto*, sino también de técnicas como la observación y la revisión de los documentos base que fundamentan la propuesta. En ese sentido, se buscó contrastar las experiencias subjetivas como fenómenos interpretativos por parte de los sujetos, con los propósitos del proyecto y las prácticas que en su marco se desarrollan. Así:

El objetivismo y el subjetivismo serán interpretados como “dos momentos” analíticos en que, el primero, refiere a la instancia en la que el investigador reconstruye la estructura de relaciones externas e independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes; y el segundo, al intento por captar las representaciones y vivencias de los protagonistas de las prácticas. (Reyes, 2013, p. 22)

Por consiguiente, se da lugar a la práctica del método a partir de la reflexión, permitiendo evidenciar a través de sus etapas si las prácticas artísticas musicales facilitan la inclusión social en los sordos, para tal fin se usaron técnicas de recolección de datos como la revisión documental, la observación participante y la entrevista semi-estructurada, con el propósito de construir un análisis basado en la triangulación de fuentes de información, a fin de visibilizar lo que acontece entre lo esperado (documentos), lo ejecutado (observación) y lo percibido (entrevistas). Todo esto a la luz de las categorías teóricas definidas en el apartado anterior.

Cabe mencionar que el *Proyecto* fue una iniciativa que se impulsó desde el año 2005, cuando se conformó el grupo musical de la Fundación Social Colombiana de Salud a través del programa “Talentos Colsalud” como oportunidad cultural y de inclusión para los menores y jóvenes con discapacidades cognitivas y sensoriales.

En ese contexto, los once participantes en la investigación, cinco niñas y seis niños, fueron escogidos de manera intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios que se consideraron cruciales para dar respuesta a la pregunta de investigación: todos presentan discapacidad sensorial auditiva de tipo hipoacusia o sordera profunda; estudian en la Institución Educativa Escuela de la palabra y se encuentran vinculados al Proyecto Pedagógico de Formación Musical, dirigido por la maestra Cecilia Tamayo. Los grupos de formación musical a las que pertenecen estos participantes son: coro para niños y niñas, coro para jóvenes, orquesta sinfónica, orquesta de cuerdas pulsadas y orquesta tropical. Así es como a la luz de las entrevistas se buscó develar las posibilidades de la música en torno a la inclusión de los sordos a la sociedad.

Cabe resaltar que debido al desconocimiento de la lengua de señas por parte de los investigadores, fue preciso contar con la participación de una intérprete durante las entrevistas semiestructuradas, quién debido a su inmersión constante con los estudiantes fue mediadora y traductora de sus opiniones y comentarios, parafraseando en varias ocasiones lo mencionado, lo cual representó una notoria barrera de comunicación de la cual nosotros como investigadores somos responsables; lo que, visto en perspectiva crítica, nos sitúa en posición de discapacidad o desventaja frente a la diversidad funcional de los participantes.

Igualmente se realizó una entrevista con la docente encargada del trabajo de prácticas artísticas, con el fin de comprender mejor la perspectiva desde la cual se comprende el lugar de la diversidad funcional y las posibilidades de inclusión desde el punto de vista de su ejecución.

Presentación y análisis de los resultados

Partimos de los datos obtenidos por medio de la aplicación de las técnicas de recolección de la información propuestas, las cuales arrojan en discapacidad auditiva y diversidad funcional importantes aspectos que propiciaron una rica discusión, pasando por inclusión social vista como proceso, hasta llegar a prácticas artísticas y sus posibilidades, lo que nos llevó a una categoría emergente, la incorporación social, desde donde se logra apreciar no solo la transversalidad de los temas, sino los efectos de la música en el cuerpo social que se comienza a gestar como un camino viable para lograr la inclusión social.

Discapacidad auditiva y diversidad funcional

Dadas las consideraciones éticas relacionadas con la protección de los menores participantes en la investigación, en el presente apartado se evitará el uso de los nombres propios y se remplazarán por la denominación P1⁸, P2, según corresponda.

Es de aclarar que los participantes reciben talleres de iniciación musical en el instrumental característico de la metodología Orff, compuestos por percusión menor, flautas dulces, xilófonos, metalófonos y percusión folclórica. A través de estos talleres identifican la música como ente sensibilizador, creando valores de convivencia, tolerancia y aceptación como individuos que hacen parte de su entorno, lo cual apoya de manera significativa los diferentes procesos de aceptación, cohesión social, reconocimiento personal e inclusión social.

8 Participante 1.

Es así como se establece, dentro del aula de clases regular, agrupar a los niños sordos en un área estratégica, privilegiando su condición para lograr un mejor aprovechamiento del modelo lingüístico LSC del que hace uso el intérprete y el docente con el fin de favorecer la atención e inclusión de los estudiantes sordos.

Sin embargo, el participante nueve (P9) de nuestra investigación hace mención de uno de los principales aspectos que le anteceden a los procesos de inclusión realizados en la escuela, que es el acompañamiento familiar, el cual se reduce al acto de presencia como espectadores en las presentaciones artísticas, pues cuenta: “Mi familia me pide oralizar todo y si no sé qué palabra debo utilizar entonces actúo y me hago entender. En mi casa interactúo constantemente con mi hermano” (P9). Por su parte, P11: comenta que en su familia solo interactúa con su madre pues ella es usuaria de LSC, con los demás no lo hace porque ellos desconocen; por tanto, su madre es mediadora de la comunicación”.

Haciendo alusión a lo anterior, la maestra Tamayo manifiesta que no solo las familias deben integrarse verdaderamente, también es preciso contar con la ayuda de los tutores, que son jóvenes sordos avanzados en la práctica artística de la música; con el fin de romper el paradigma de que el sordo no puede hacer música y expone el ejemplo de la percussionista Evelyn Glennie quien hace parte, como intérprete, de una banda sinfónica. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018).

Expone además, la fortaleza que da la música a la autoestima de los sordos para desarrollarse como seres humanos, pues a través del reconocimiento social-cultural trabajan en el empoderamiento de sus capacidades y su independencia; la maestra Tamayo señala que varios de sus estudiantes han podido realizar sus carreras universitarias como es el caso de un exintegrante del grupo musical, quien dijo: “la música me generó esa seguridad de poderme parar al frente de un público y decir aquí estoy yo como ser humano que soy y puedo representar algo y, gracias a la música, soy abogado”.

Tamayo especifica que la manera de aprender el instrumento en el caso de una sordera profunda es diferente, pues este debe tener un contacto más cercano con las vibraciones; es decir, que se debe ayudar en la percepción del sordo profundo acercándolo a un instrumento guía o a un parlante. También hace mención al método de aprendizaje por espejo donde un intérprete ayuda en la utilización de LSC.

El proyecto incluye las distintas diversidades funcionales y cada una de ellas se enseña de manera diferente, por tanto, menciona P11, “hay un grupo aparte. Los ciegos van a parte, los sordos van a parte”. De esta manera los procesos se fortalecen fragmentados, pero se integran para las presentaciones artísticas. En las muestras, según narran, “los ciegos algunos cantan, los ciegos pueden cantar. Están parados al frente y nosotros estamos haciendo las

señas de las canciones. P11 dice que hay dos niños ciegos”, de esta manera surgen otros lenguajes entre ciegos y sordos que cuestionan sus modos de comunicarse; sin embargo, la explicación es simple: el sordo hace la señal y el ciego la toca y la repite para que la pueda aprender.

Así, los lenguajes se van transformando y adaptando de acuerdo con las necesidades, los afectos y afinidades; esto se da entre los sordos y los ciegos y entre ellos y la música. Todo ello se conjuga entre lo afectivo y los intercambios sociales: “es porque a mí me gusta, yo siento la música, yo la siento. Mi papá me enseña a bailar” (P9). Considerando el sentir con respecto a dos prácticas artísticas que se mezclan generando procesos de transformación y adecuación corporal.

En virtud de lo anterior, los límites nacidos de los modelos médicos se transforman en la práctica, tal como lo relata la profesora Tamayo.

Espectacular. A mí me parece que eso es un logro y demostrar que el ser humano es capaz y no tiene límites. Hay una frase del científico Rodolfo Llinás colombiano que nos dice: ‘El arte es para todos y la música es para todos y que las conexiones neuronales se permiten mientras nosotros tengamos la oportunidad’ o sea no necesariamente tiene que ser una persona que oiga, ni que hable, ni que de pronto tenga una manito, cualquier persona puede hacer música según las estrategias que tenga. Entonces tener un docente al frente que tenga las estrategias permite llegar hacer música, entonces yo pienso que el logro más significativo es demostrarle al mundo que los sordos pueden hacer música. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018).

De este modo se desvirtúan las barreras comunicativas en los ambientes de aprendizaje durante el proceso de adaptación de los modelos lingüísticos tanto a nivel musical como escolar, despuntando en nuevos lenguajes y relacionamientos propiciados en la vivencia de la práctica artística, lo cual está directamente relacionados con la posibilidad de lograr el autoconocimiento de sus potencialidades humanas en vías una incorporación social de los sujetos sordos.

Inclusión social

Este apartado inicia con el objeto principal del *Proyecto de formación musical para niños y jóvenes en situación de discapacidad auditiva*, Colsalud (2005), a fin de reconocer el propósito, y los efectos de las experiencias artísticas en torno a los procesos de inclusión social, es así como en el objetivo se busca:

la difusión del folclor colombiano y latinoamericano y a partir de este, reconocer las habilidades y destrezas de los niños, niñas y jóvenes con capacidades especiales para así romper los paradigmas que se tienen sobre ellos y romper las barreras culturales y de comunicación. (p. 1)

Las barreras de comunicación entre sordos y oyentes resultan ser una de las principales causas de exclusión social, por tanto, el proyecto pretende brindarle mayor peso a este aspecto, a fin de proponer mecanismos que hagan posible comenzar a transformar las barreras de comunicación, manifiestas inicialmente en el hogar. Al respecto, un participante comenta:

Es muy chévere, pero es muy difícil la comunicación que se tiene en mi casa se habla y utilizo algunas señas, entonces ellos me entienden. A veces cuando no tengo la seña o alguna cosa me toca como actuar lo que estoy tratando de expresar, pero pues con mi familia la comunicación es chévere. Yo tengo muy buena comunicación con mi familia, mi familia me entiende todo porque yo solamente hablo con mi familia. (P9)

Se evidencia el uso del modelo lingüístico de los sordos, entre otros métodos, para comunicarse con su familia; sin embargo, otro de los participantes dice: “En mi familia yo solamente utilizo señas con mi mamá porque es la única que las utiliza, de resto no hablo con nadie, los otros tres son aparte” (P11). Este resultado se debe a una razón simple, expresada de la siguiente manera por otro participante:

Es que no saben señas. Toca oralizar, pero pues que no entienden, claro. Con mi hermano, con mi tío, con mi familia, ellos han aprendido algunas señas. Por ejemplo, me preguntan cómo son las señas en la cocina y yo le he enseñado algunas (P9).

De esta manera se puede ver cómo las primeras barreras no solo comunicativas se encuentran primero en el contexto familiar, tal y como lo menciona también la profesora Tamayo: “Las familias normalmente no todas saben lenguaje de señas, entonces es muy complicado con las familias” (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018).

Por lo anterior, tanto los niños como sus padres se benefician del proceso de enseñanza musical, involucrándose en las actividades con el acompañamiento de un equipo de trabajo que valora el proceso (Colsalud, 2005). Pero, para tal fin, según Tamayo, es preciso trabajar con “la terapeuta ocupacional, por medio de la cual se hacen unas escuelas de padres, donde se les hace cine foros y tenemos la psicóloga”. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018). Según lo anterior, es necesario que las familias también estén comprometidas e inmersas en los procesos, permitiendo ampliar el campo de intercambios simbólicos que se gestan en el marco del proyecto a fin de permear también los intercambios simbólicos cotidianos.

La docente Tamayo no solo hace referencia a las clases de lengua de señas, sino a todas las sinergias que se generan en torno a las clases de música, donde se adquieren diversas competencias para desenvolverse en distintos espacios como lo menciona Colsalud (2005) en el documento:

Estos valores se adquieren en la medida en que a los estudiantes se les brinde la oportunidad de conocer, convivir y aprender con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos para que se establezcan lazos de cooperación y de apoyo que beneficien y enriquezcan a todos, se establecen diferentes relaciones de comunicación y apoyo mutuo, donde no es el sujeto quién debe adaptarse al entorno y superar sus “incapacidades”, sino que el entorno es el responsable de brindar las posibilidades, las herramientas y los recursos necesarios para fortalecer las potencialidades y capacidades que el estudiante tiene, permitiéndole mejorar aquellos procesos en los que presenta dificultades, dando una respuesta adecuada a sus necesidades. (p. 2)

Pese a que hay aproximaciones a la reducción de la brecha comunicativa entre sordos y oyentes en el contexto familiar primario, la comunicación vuelve a resquebrajarse con las personas que están fuera de ese núcleo.

Se resalta así que los niños y jóvenes, al encontrarse vinculados al Programa Talentos Colsalud, están aprendiendo música, pero también están vivenciando un espacio cultural de adaptación, donde comparten experiencias de vida a partir de las cuales aprenden a respetar y convivir con los otros, esta relación hace posible el surgimiento de fuertes lazos de amistad; permitiéndoles ser y conocerse a sí mismos entendiéndose parte de una identidad colectiva (Colsalud, 2005).

En concordancia con lo anterior, varios participantes, al referirse a las amistades que ganan, relatan que: “se puede comunicar se puede hablar con los amigos sordos de bachillerato cuando asisten a Comfamiliar es el momento en que se encuentran y allá se pueden comunicar” (P2). La comunicación se da también entre los intérpretes de la música y su público, durante las presentaciones artísticas, donde los sordos comienzan a sentirse reconocidos, encontrándose unos más a gusto que otros: “me siento reconocida porque mi familia, mis amigos, todos van a estos conciertos entonces para mí es algo bastante difícil” (P10); “me gusta que otros me miren” (P9). Entre unas y otras posturas se esboza una práctica del concepto de reconocimiento social, el cual según menciona Colsalud (2005):

Es uno de los aportes más significativos que obtienen los niños, niñas y jóvenes con discapacidad al participar en el grupo Talentos Colsalud, este se ve reflejado directamente en los conciertos, donde se puede evidenciar las habilidades y destrezas

obtenidas luego de una formación musical, significativa para cada uno de ellos y sus familias (p.3).

La formación musical inicialmente empieza con el desarrollo de habilidades, de destrezas y con el pasar del tiempo puede llegar a generar transformaciones profundas en los individuos. Los niños van descubriendo que tienen esa capacidad de interpretación musical, y algo que les ha marcado la sociedad, que por ser sordos no puede hacerlo, para ellos es algo muy importante”. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018).

Las imposibilidades que se les asigna desde el paradigma médico rehabilitador, se pone así en cuestión, pues, aunque es dentro del proceso formativo donde suceden los más importantes cambios, es durante las presentaciones que se hace manifiesto el potencial de la música para lograr la inclusión. Es por ello que se resalta la importancia de presentarse ante el público, puesto que invita a los sordos a cuestionar sus capacidades:

Hemos estado en dos congresos latinoamericanos: en el Congreso Latinoamericano de Educación y Tecnología llevamos la experiencia significativa de como los sordos tocan a partir de los musicogramas, y en el Congreso de Fladem, que fue también un congreso latinoamericano, como experiencia significativa también los llevamos. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018)

Si bien presentarse es el resultado de un proceso que va de lo humano a lo artístico, resultan ser claves para lograr la inclusión: “Estos pueden ser culturales, pueden ser musicales y sociales también. Entonces, en la medida que los niños son incluidos en estos espacios se permite generarles ese tipo de inclusión” (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018). Los procesos inclusivos deben permear todos los escenarios cotidianos y deben estar acompañados por la familia, por su parte la maestra Tamayo menciona que, si el niño está incluido, la familia también porque son espacios que se abren para ellos en la parte cultural. Entonces, cuando el niño y el joven está participando de un grupo, actividad, tarea o concierto, la familia a su vez tiene que estar ahí involucrada, acompañándolo permanentemente (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018).

Romper paradigmas, eliminar las barreras comunicativas, lograr la integración sintiéndose reconocidos por medio de la música, resulta ser un camino viable para lograr procesos de inclusión social. Sin embargo, es preciso analizar los datos encontrados en las siguientes categorías para verificar si este es un camino tangible o tan solo el esbozo de una posibilidad futura.

Prácticas artísticas

Las prácticas artísticas representan un eje central del presente análisis. Para su abordaje se tuvo en cuenta la trayectoria de los participantes, las implicaciones de encontrarse en un proceso artístico y las habilidades desarrolladas de acuerdo con sus gustos y posibilidades para, finalmente, develar cómo estos procesos les permiten sentirse parte vital de un grupo y de la sociedad.

Por medio de las entrevistas de los participantes, se evidenciará como se identifican a través de su participación en el proyecto, mediante algunas de sus afirmaciones sobre el tiempo que llevan en el proceso y sus posibilidades: (P8) “desde el 2017”, (P10) “un año”, (P7) “la mayoría un año”, (P10) “todos podrían aprender música. Todos tienen la oportunidad de aprender, todos podría tener la oportunidad porque es la inclusión, cualquiera podría participar y por ejemplo en Comfamiliar al que le guste podría estar”.

En principio, basados en los modos en que los participantes enuncian subjetivamente sus experiencias, se evidencia que la prácticas artísticas musicales abren la posibilidad de reconocerse e integrarse, lo cual empieza a generar en sus vidas procesos de inclusión, por un lado, al ingresar al campo musical que por su condición de sordera, pareciera no serles accesible y por otro, porque tal ingreso a ese campo, así como su puesta en acto en los intercambios con otros, interroga creencias, prejuicios, como el discurso médico, impulsando de ese modo potenciales transformaciones de lo que Bourdieu (1985) denomina *economía de intercambios lingüísticos*, lo que, a juicio de nuestro, implica un modo de transformación de las interacciones que amplían las posibilidades inclusión social.

Así pues, es importante tener en cuenta el tiempo de experiencia en la práctica artística, para entender la percepción musical desde su condición, y las didácticas o formas de enseñanza utilizadas con ellos; por ejemplo; P3 dice: “se siente como en la piel, las vibraciones”. Entre tanto apoyado por el intérprete, P5, comenta:

Se sienten las vibraciones, que cuando es muy duro ellos ponen la mano encima del tambor y empiezan a tocar como cuando la profesora les explica, ponen la mano en el tambor y sienten las vibraciones como en la piel y el cuerpo.⁹

Así, a partir de la percepción de las vibraciones, los no oyentes pueden dar cuenta del fenómeno sonoro y configuran y construyen, con la guía del profesor, un proceso de aprendizaje musical que re define su posición en la sociedad.

9 La presente opinión es parafraseada por el intérprete quien colaboró durante las entrevistas.

Las prácticas de sí, que señalan la intervención que cada sujeto realiza sí mismo, muestran cómo la práctica artística musical modifica el cuerpo, es decir, permite dilucidar el desarrollo de habilidades como: la sensibilidad con las melodías, las armonías en modos mayores que denotan alegría, o en tonos menores donde se enmarcan las melodías más tristes. Los no oyentes logran transformaciones por medio de la percepción de vibraciones en su cuerpo, es decir, desde la agudización de los sentidos.

Estas prácticas configuraron lo que se denomina como una anatomopolítica de sí, de autocontrol detallado del cuerpo. Los textos prescriben la moderación en las expresiones y apariencia del cuerpo en todos los escenarios y tiempos: en la forma de interactuar con los demás, de revelar-expresar los sentimientos, de comer, de vestir, de mirar, de escuchar, de hablar, de caminar, de dormirse, de divertirse; en las posturas corporales y los gestos. (Sáenz, 2015, p. 39)

Por lo anterior, es importante mencionar cómo se relacionan las prácticas y los sentidos en las didácticas utilizadas por la docente Tamayo del proyecto Colsalud:

Se trabaja desde la cromoterapia. Los colores que están basados en la cromoterapia, ese color se aplica a cada una de las notas musicales. Teniendo todo el cromatismo también musical y eso lo aplican en la marimba. Y lo hicimos con marimbas, con campanas y con tubos. Los tubos y las campanas sí tienen los colores, entonces ellos lo pasaban directamente al color y de ahí luego los pasamos a la marimba. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018)

Los integrantes sordos de un proceso de formación musical desarrollan, así, una cercanía muy íntima con el instrumento, que se convierte en un elemento de reconocimiento sensitivo por medio del color y las vibraciones, que funciona como una posibilidad para lograr; su ingreso al campo de la música como espacio de intercambios simbólicos y para facilitar procesos de integración y reconocimiento social.

La maestra Tamayo enfatiza que la enseñanza por medio de los colores permite identificar un sonido determinado en la interpretación de una melodía, a pesar de la ausencia auditiva, por medio de la agudización de los sentidos de la vista y el tacto.

Ingenuamente se presume que el sonido se refiere al material acústico que llega al sistema auditivo y por tanto una persona sorda no podría escucharlo. No obstante, quienes se convencen de esta idea, olvidan que el sonido es una vibración originada en un cuerpo y difundida mediante ondas. (Otero, 2015, p. 2)

Entonces, para comprender la lógica que subyace a la práctica artística musical con personas sordas, es clave conocer algunos aspectos importantes del sonido antes de hablar de las adaptaciones generadas para el aprendizaje de los sordos.

El sonido presenta cuatro cualidades: a) el timbre, que permite distinguir los sonidos de las voces y diferentes instrumentos musicales; b) la intensidad, que indica la fuerza del sonido si es fuerte o débil; c) la duración, que está asociada con el tiempo que determinan los ritmos musicales, y d) la altura, que posibilita la distinción entre sonidos graves y agudos. (Gustems, citado en Otero, 2015, p. 134)

La práctica musical es, por tanto, un fenómeno acústico de ondas sonoras que generan vibraciones, que en instrumentos como los de percusión se pueden experimentar directamente al golpear, o con instrumentos con grandes cajas de resonancia, e instrumentos que emiten sonidos graves, los cuales vibran en espacios con pisos de madera, permitiendo que la persona no oyente perciba los micro movimientos a través de su cuerpo.

En relación a las estrategias didácticas y adaptaciones de aprendizaje, la docente Tamayo menciona:

Las estrategias de aprendizaje son a partir de canales de percepción. Hay dos canales de percepción que tiene una persona sorda: el canal de percepción visual teniendo en cuenta el sentido periférico, todo el sentido periférico para ellos poder percibir la lengua de señas y la percepción quinésica y táctil ósea la quinésica toca el cuerpo como percibe la vibración y táctil como percibe con las manos colocando las manos en las cajas de resonancia de los instrumentos. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018)

Es así como los niños y jóvenes adscritos al proyecto, y vinculados a esta investigación, dan cuenta de los aciertos de las prácticas artísticas, pues según expresan, vivencian una experiencia inclusiva.

Por tanto, en las presentaciones artísticas es cuando los sordos son reconocidos por medio del aplauso del público, en una puesta en escena con diversas intervenciones musicales. La docente Tamayo destaca algunos aspectos importantes al respecto:

Los colores sí están, porque en este momento ya se están haciendo montaje de tubos y campanas a nivel internacional y de obra sinfónica; ya lo que son baquetas y golpeadores eso si es más didáctico, se maneja como estrategia didáctica de algo llamativo. A veces lo hacemos con golpeadores de colores fosforescentes, fluorescente para apagar la luz y que solo se vean los golpeadores. Entonces qué hacemos ante un público: hacemos

un show, un espectáculo de solo ritmo dónde no se ven ninguno de ellos, pero se ven los guantes fluorescentes y el golpeador fluorescente y en los instrumentos se coloca algo fluorescente y entonces se hace un efecto rítmico. (C. Tamayo, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018)

Al tener la posibilidad de ser vistos y escuchados por un público, es decir, por Otro¹⁰ constituido como cuerpo social, se evidencia el impacto positivo del proceso y se apoya la hipótesis de esta investigación acerca de que las prácticas artísticas facilitan en las personas sordas procesos de inclusión social.

Otros aspectos fundamentales como: la construcción de valores y de hábitos para la vida, incluidos; el sentido de pertenencia, la responsabilidad, y la perseverancia, son vitales para lograr cohesión social. Lo anterior se evidencia cuando los participantes relatan: “Eso es un proceso, paso a paso aprender y practicar” (P1). “Aprender música no es fácil. Es un proceso bastante difícil, es demasiada práctica” (P8). “Voy a aprender guitarra, para que en el futuro pueda estar en algún concierto” (P9).

Es así como la *incorporación del sujeto a un cuerpo social* por medio de las prácticas artísticas, interviene también en la concepción propia de su quehacer artístico, expresando sus capacidades y propiciando comparaciones de sus habilidades, las de sus compañeros y las de otros grupos poblacionales, incluyendo las diversidades humanas. Y si aquí se usa el término *incorporación*, es porque emerge como una categoría que resulta valiosa para repensar los procesos de inclusión social. El término, en particular, se plantea en dos sentidos. Por un lado, en atención a la relación entre el cuerpo y la vibración, el sonido y la práctica musical con las personas sordas, pues es justamente el cuerpo en sí, lo que da cuenta de la diversidad funcional. En segundo lugar, se interroga la categoría de inclusión, propia de la concepción aristotélica de los cuerpos (Bréhier, 2011), según la cual toda relación entre dos o más cuerpos solo puede darse por continente/contenido y, en ningún caso, esos cuerpos pueden fusionarse, sino que uno entra a ocupar un espacio dentro de otro.

En cambio, en la lógica del estoicismo antiguo, dos cuerpos pueden fusionarse, incorporándose uno con otro hasta fundirse en todas sus partes, despuntando en el concepto incorporal, algo inasimilable pero que sostiene la fusión entre dos cuerpos haciéndolos uno solo (Bréhier, 2011). Por tanto, es pertinente, pensar en el sujeto o cuerpo que había sido excluido, y que en un momento determinado se incorpora a un cuerpo social, ello no implica que realmente haga parte de ese cuerpo social, o ingrese en el campo de intercambios

10 Se hace uso de la “O” mayúscula en la palabra “Otro”, apelando al uso dado en el psicoanálisis lacaniano, para indicar que no se trata de personas, una por una, sino un modo de representación simbólica en el que los sujetos se enmarcan constituyendo así un cuerpo social que determina modos de relación, es decir, economías de intercambios simbólicos.

simbólicos que le permite no solo hacer presencia en un espacio sino poner su cuerpo a *resonar* con los otros que hacen parte de ese cuerpo social. Lo anterior se considera un hallazgo de relevancia en cuanto a lo que la investigación ha posibilitado. Si bien no se entrará por ahora en abordajes más profundos cuanto a la de *incorporación social*, es importante enunciarla y proponerla.

Es así como los sujetos, asumiéndose incorporados, logran el encuentro con la práctica de preferencia, ya que observamos que el aprendizaje musical ayudó a un participante a identificar su pasión, “Yo quiero seguir con la música hasta viejito. Hasta viejito y cantar como unos viejitos” (P10). Otro en cambio comprendió que su gusto se inclina hacia una práctica artística diferente: “Es que a mí lo que me gusta es bailar entonces en eso me aporta la música” (P11).

Finalmente, al hablar de las especificidades de las prácticas artísticas se reclama aludir al significado otorgado por los sujetos a cada experiencia, a los diferentes aprendizajes y a las transformaciones que hace en sí mismos, permitiéndose establecer relaciones con los otros desde lo afectivo, abriendo paso a la consolidación de una nueva visión de su condición y posición en la sociedad que le permita entenderse en la vida, como un ser importante y capacidades excepcionales dignas de ser tenidas en cuenta por la sociedad.

Conclusiones y recomendaciones

La investigación permitió encontrar, en las voces de los participantes, las maneras en las que las prácticas artísticas facilitan la inclusión social en la población sorda. Esto nos invita a repensar los paradigmas sobre la practica musical en sordos, pues según los hallazgos de esta investigación, en el proceso de formación musical, obtienen conocimientos significativos a través de la adaptación de la metodología de enseñanza musical, vivenciando espacios de aceptación y aprendizaje hacia la convivencia, posibilitándose las relaciones amistosas, trazadas por el respeto a su condición y contexto, lo que apoya de manera significativa los diferentes procesos tanto de aceptación, cohesión social, reconocimiento personal e inclusión social.

Durante el concierto “Latinoamérica encanta”, se evidenció la inclusión social, puesto que allí se observaron, no solo los conocimientos y habilidades desarrolladas a través del aprendizaje de la música, como el uso de instrumentos de color con una función sonora y estética que conformó la puesta en escena, sino que también se percibió hacia el final de la presentación un espacio de encuentro entre la audiencia y el colectivo artístico, con la voz, las palmas y el uso de LSC, integrándose ambas comunidades lingüísticas y los sujetos diversos.

Las prácticas artísticas musicales, por tanto, potencializan las destrezas comunicativas de los sordos, pues visibilizan su existencia y amplían su espectro de comprensión del mundo. Por su parte, la investigación arrojó evidencias del limitado círculo de interacción socio-cultural que vivencian los sordos, encontrándose en un entorno familiar y educativo cerrado, debido a la barrera comunicativa, por desconocimiento de la lengua de señas por parte de la sociedad y de los investigadores por lo que se requirió de un intérprete durante las narraciones, quién relato y parafraseo las opiniones de los entrevistados, generándose una brecha entre el emisor y receptor de la información.

Sin embargo, dado que el lenguaje de señas no posee conectores, la entropía en la comunicación se ve compensada por la riqueza de su expresión corporal. Cabe resaltar la importancia del conocimiento del contexto, para diferenciar los aciertos en la comunicación.

Pese a que la práctica musical, como lo respalda la presente investigación, resulta ser una alternativa viable para lograr procesos de inclusión social, aún emergen preguntas como la siguiente: ¿cómo lograr otros procesos de inclusión? Así es como se posibilita pensar nuevos conceptos como: *multidireccional inclusivo* (el cual alude a los procesos o transformaciones de los sujetos diversos desde los encuentros, diálogos e intercambios que trascienden hacia la verdadera inclusión) o *vibraciones atonales*¹¹ (refiriéndose puntualmente al proceso de desarrollo de habilidades musicales y estético corporales adquiridas en el trasegar del proceso de formación artística), conceptos que llegan a ser complementarios en medio del escenario académico, puesto que no solo se trata de encontrar otros caminos posibles para lograr la inclusión social, también es preciso transformar las maneras de denominar y porque no de investigar, para lograr dar respuesta a los múltiples interrogantes que se generan en torno a esta temática.

Ampliando el panorama se hace necesario vincular el LSC a todos los sectores poblacionales, puesto que debido a que las grandes falencias se encuentran en la unificación del LSC a nivel nacional, se hace un llamado en general al gremio de intérpretes, Instituciones Educativas e instituciones como INSOR, FENASCOL y MEN para que trabajen y se distribuyan de manera más efectiva; el material compilado para el uso de LSC en cuanto al lenguaje coloquial, y lenguaje científico, para que áreas como, Biología, Física, Matemáticas y Química, puedan al fin de responder a las políticas de inclusión social.

11 La letra cursiva es propia y se usa para delimitar los conceptos propuestos y elaborados por los investigadores para considerar y desarrollar en futuras investigaciones relacionadas con la temática del presente estudio.

Referencias

- Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>.
- Aparicio Gervás, J. M. y León Guerrero, M. M. (2017). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-52. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/192262>
- Barahona Salgado, A. (2013). *Competencias docentes para la enseñanza musical de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular en un ambiente educativo inclusivo* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/competencias-docentes-para-la-ensenanza-musical-de-estudiantes-con-discapacidad-auditiva-en-el-aula-regular-en-un-ambiente-educativo-inclusivo/>
- Bautista Santiago, M. A., Turnbull Plaza, B., Saad Dayan, E. y Irais Vidal, A. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/journal/1339/133947583003/movil/>
- Bengoechea Garín, P. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: Un enfoque cognitivo*. Universidad de Oviedo.
- Benítez Vargas, B. (2012). *Introducción al arte: Conceptos básicos*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Bourdieu, P. (1984). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bréhier, É. (2011). *La teoría de los incorporales en el estoicismo antiguo*. Leviatán.
- Fundación Social Colombiana de Salud. (2005). *Procesos de formación musical como estrategia pedagógica para la inclusión social en niños y jóvenes con discapacidad cognitiva y sensorial en Pereira pertenecientes al grupo musical "Talentos Colsalud" de la Fundación Colsalud*. <https://studylib.es/doc/186082/procesos-de-formaci-%C3-%B3n-musical-como-estrategia>

- Cripps, J. H., Rosenblum, E., Small, A. y Supalla, S. J. (2017). A case study on signed music: The emergence of an inter-performance art. *Liminalities*, 13(2), 1-25. <http://liminalities.net/13-2/signedmusic.pdf>
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1993. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spaucativas
- Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social (PPDIS)*.
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Embree, L. (2011). La interdisciplinariedad dentro de la fenomenología. *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 8, 9-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038976>
- Friedner, M. y Helmreich, S. (2012). Sound studies meets deaf studies. *The Senses and Society*, 7(1), 72-86.
- García Trigueros, J. (2018). *La música, un instrumento de inclusión para alumnos con hipoacusia en el aula de educación primaria* [tesis de grado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/80656>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Holmes, J. A. (2017). Expert listening beyond the limits of hearing: Music and deafness. *Journal of the American Musicological Society*, 70(1), 171-220. <https://doi.org/10.1525/jams.2017.70.1.171>
- Infante, M. (2005). *Sordera: Mitos y realidades*. Universidad de Costa Rica.
- Jaramillo, O. A, Guapacha, A. M, Ramírez, E. J. y Londoño, M. F. (2018). Análisis de prácticas artísticas que generan desarrollo humano en niñas, niños y jóvenes. *Revista Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables*, 9, 27-52.

- Junker, B. H. (1960). *Field work: An introduction to the social sciences*. University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Medina Moneada, E. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 41, 71-81. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6028>
- Mercedes Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 57-82. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24576>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-Politica-de-Educacion-Superior-Inclusiva-e-intercultural>
- Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación. (2010). *Discapacidad: “Una tarea de todos”*. http://www.msal.gob.ar/images/stories/cofesa/2010/acta-01-10/anexo-4_discapacidad.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Sala situacional de personas con discapacidad 2015*. <https://www.sispro.gov.co/observatorios/ondiscapacidad/Paginas/Sala-Situacional-Discapacidad-en-Colombia.aspx>
- Otero Caicedo, L. E. (2015). La sordera: Una oportunidad para descubrir la música. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 133-137. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/185>
- Piedra Setién, C. (2016). *La música como herramienta para la inclusión educativa: Proyecto musical inclusivo “El arte de incluir”* [tesis de pregrado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8719>
- Reyes Velásquez, C. (2013). Sociología del conocimiento: Elementos introductorios desde Pierre Bourdieu para pensar los problemas de construcción y consolidación del campo comunicológico crítico. *Perspectivas de la Comunicación*, 6(2), 20-27. <http://146.83.204.140/index.php/perspectivas/article/view/157>

- Rodríguez Díaz, S. y Vázquez Ferreira, M. Á. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68(2), 289-309. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35280/>
- Romero Hernández, M. F. y Urrego González, S. (2009). *Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos) en los programas de formación musical universitaria de la ciudad de Bogotá, D.C* [trabajo de especialización, Universidad Piloto de Colombia]. <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00002391.pdf>
- Sáenz Obregón, J. (ed.) (2014). Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí. Universidad Nacional de Colombia.
- Subirats, J., Alfama, E. y Obradors i Pineda, A. (2009). Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas: La significación del empleo. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina)*, 32, 133-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3049450>
- Soto Núñez, C. A. y Vargas Celis, I. E. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los Cuidados*, 21(48), 43-48. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>