

Desarrollo y territorio: Humanidad-es para la paz

Resultados de investigación

Carlos Andrés Arango (Editor académico)

**DESARROLLO Y TERRITORIO:
HUMANIDAD-ES PARA LA PAZ**

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

**DESARROLLO Y TERRITORIO:
HUMANIDAD-ES PARA LA PAZ**

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Carlos Andrés Arango
(Editor académico)

Arango Lopera, Carlos Andrés (Comp.)

Desarrollo y territorio: Humanidad-es para la paz / Carlos Andrés Arango Lopera, compilador.—
Rionegro : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2017.

ISBN: 978-958-56159-4-6 (impreso); 978-958-56159-5-3 (digital)
228 p.; 24 x 17 cm.

1. Cambio social. 2. Ciencias sociales. 3. Desarrollo de la comunidad – Investigaciones.
I Arango Lopera, Carlos Andrés (Comp.). IV. Título.

© 2017 Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-56159-4-6 (impreso)
978-958-56159-5-3 (digital)

Primera edición: agosto de 2017

Autores

Carlos Andrés Arango Lopera
Édgar Alberto Calderón Sanín
Jaime Arbey Atehortúa Sánchez
Jenny Alexandra Castaño Arbeláez
Kissy Carolina Marín Galeano
Jonathan Alexánder Toro Osorio
Paula Andrea Arango Cardona
Róbinson Henao
Edgardo Etchezahar
Martha Cecilia Lozano Ardila

Wilfrido Zúñiga Rodríguez
Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Fabián Alonso Pérez Ramírez
Luis Fernando Arias Loaiza
Juan Carlos Franco Montoya
Elkin Alonso Ríos Osorio
Helina Margarita Arango Peña
Alba Lucía Restrepo Ruiz
Carlos Alberto Guarín Marín
Jhon Jairo Serna Sánchez

Diseño y diagramación

Silvia Giraldo

Corrección de textos

Carlos Andrés Arango Lopera
Frey A. Narváez-Villa

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50
Rionegro-Antioquia
fondo.editorial@uco.edu.co



Impreso por

Divegráficas Ltda.
Carrera 53 n.º 54-30 - PBX: 511 7616
Medellín-Antioquia
www.divegraficas.com

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de los autores o de la Universidad Católica de Oriente.

CONTENIDO

PRÓLOGO

Humanidad-es para la paz: cartografías de territorio en el horizonte de lo humano y lo social	13
--	-----------

PRIMERA PARTE

Narrativas, identidades e imaginarios

CAPÍTULO I

Aportes recientes en torno de las narrativas de las víctimas del conflicto armado	21
--	-----------

Jaime Arbey Atehortúa Sánchez

CAPÍTULO II

Los imaginarios urbanos y la resignificación del territorio	55
--	-----------

Jenny Alexandra Castaño Arbeláez; Kissy Carolina Marín Galeano; Jonathan Alexander Toro Osorio

CAPÍTULO III

Paz en el mundo de la vida: experiencias significativas de socialización, estrategias ciudadanas y medios de comunicación en procesos de paz.....	73
--	-----------

Paula Andrea Arango Cardona; Robinson Henao; Carlos Arango

CAPÍTULO IV

Identidad social de género: procesos psicológicos involucrados y críticas al modelo teórico	101
--	------------

Edgardo Etchezahar

SEGUNDA PARTE

Territorio, formación y sociedad

CAPÍTULO V

Educación de los sentimientos morales para la reconstitución del tejido social en Colombia	117
---	------------

Martha Cecilia Lozano Ardila

CAPÍTULO VI

Los entresijos de la violencia en Colombia.....	131
--	------------

Wilfrido Zúñiga Rodríguez

CAPÍTULO VII

La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas.....	145
--	------------

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

CAPÍTULO VIII

Formación posgradual de docentes rurales en Colombia: la investigación como escenario para la construcción y transformación educativa en perspectiva territorial.....	159
--	------------

Fabián Alonso Pérez Ramírez; Luis Fernando Arias Loaiza; Juan Carlos Franco Montoya; Elkin Alonso Ríos Osorio

CAPÍTULO IX

Atención primaria en salud, un desafío para la enfermería y la educación para el medio rural.....	187
--	------------

Helina Margarita Arango Peña

CAPÍTULO X

Economía solidaria como sistema alternativo en el Oriente antioqueño.....	199
--	------------

Alba L. Restrepo; Carlos Alberto Guarín Marín

CAPÍTULO XI

Formación en humanismo desde los derechos humanos, en Colombia: el caso del Oriente antioqueño. mediación de la mesa de derechos humanos y atención humanitaria.....	215
---	------------

Jhon Jairo Serna Sánchez

PRÓLOGO

Humanidad-es para la paz: Cartografías de territorio en el horizonte de lo humano y lo social

Este libro presenta resultados de investigaciones que se interrogan por las humanidades para la paz. A lo largo de su lectura, se puede constatar cómo el territorio se entiende como algo más que una magnitud física agotada en lo geográfico. Los trabajos que aquí presentan los investigadores muestran configuraciones de horizontes de comprensión acerca de la forma en que los sujetos sobrevienen actores territoriales y, desde esa condición, vislumbran la posibilidad de la paz como un asunto que pasa por dos ejes: *Narrativas, identidades e imaginarios* y *Territorio, formación y sociedad*. La comprensión de esos dos ejes, trazados sobre el territorio, deviene mapa. Y la reconstrucción de ese mapa, surge como ejercicio cartografía. Una cartografía de los recorridos, las agendas de investigación, las preguntas y los hallazgos que los investigadores dilucidan a través de sus ejercicios de investigación.

La forma de recorrer el mapa, entonces, propone dos itinerarios. Uno que va desde la configuración del sujeto identitario hasta los imaginarios que los colectivos construyen respecto a la paz, a través de revisiones y estudios de caso en el Oriente antioqueño y experiencias en procesos de paz en el mundo. Otro, que va desde el territorio y pasa por la formación de profesionales, la configuración de las economías solidarias, y la pregunta por la formación para la paz. En su conjunto, ambos itinerarios son nuestra propuesta de humanidad-es para la paz. Una apuesta que se dibuja allende los lugares comunes, en plan «no hay paz sin democracia», «es importante el respeto por el otro», «la memoria ocupa un lugar central en la búsqueda de la paz». Todos esos tópicos, claro, aparecen aquí; pero el aire de investigación que atraviesa a todos los textos hace posible que —más allá de esos lugares comunes— se encuentren nuevas explicaciones, experiencias y reflexiones.

La agenda que propone este libro obedece a una doble misión. De un lado, surge del compromiso como compatriotas en aportar luces para vislumbrar caminos (reales, humanos, concretos...) de paz. Del otro, y como complemento, asoma de la misión que, como investigadores, asumimos en hacer avanzar la

frontera del conocimiento. Los marcos comprensivos desde los que partimos dan cuenta de ejercicios de docencia, investigación y gestión que, desde el territorio del Oriente antioqueño, proponen tesis, particularidades y registros que en este texto compartimos con el mundo.

La primera parte del camino que trazamos, *Narrativas, identidades e imaginarios*, recorre la pregunta por los relatos, las representaciones y los discursos sobre el sujeto y las colectividades en el contexto del territorio. Se trata de una aproximación desde investigaciones documentales y de campo, con centro en el interrogante por las formas como se narra un territorio, se configura la identidad subjetiva y se leen, desde Colombia, experiencias mundiales de paz. El eje que siguen estas investigaciones va desde lo local a lo internacional, guiadas bajo el supuesto común de que la investigación aporta luces para entender mejor lo que se narra, se imagina y se constituye como proceso identitario.

Así, en el trabajo «Aportes recientes en torno de las narrativas de las víctimas del conflicto armado», el profesor Jaime Atehortúa revisa las investigaciones producidas en los últimos años desde las indagaciones acerca del conflicto, en perspectivas como el análisis de discurso, la historia, la semiótica y el arte. El profesor Atehortúa identifica formas en que el conflicto se asume desde la óptica de los investigadores en ciencias sociales, con especial énfasis en trabajos relacionados con el Oriente antioqueño, con un alcance que toca otros conflictos internacionales.

Desde el cruce tensionante entre las lógicas rural y urbana de configuración del territorio, Jenny Alexandra Castaño Arbeláez, Kissy Carolina Marín Galeano y Jonathan Alexander Toro Osorio analizan el caso de un espacio como la Plaza de mercado Antonio María Carmona Tejada, del municipio de Rionegro, Antioquia, donde las diversas políticas de planeación e intervención territorial ocasionan un cruce entre las lógicas rurales de producción agrícola y el consumo urbano, con las consecuentes implicaciones de ello en los imaginarios. El trabajo, denominado «Los imaginarios urbanos y la re-significación del territorio», se adentra en el seno de dicha tensión e identifica las representaciones que comerciantes y usuarios de la plaza de mercado (antes tradicional, ahora en transformación hacia el meridiano de centro comercial) evidencian en sus discursos y percepciones del espacio. Se trata de una investigación de caso que sirve como unidad de análisis para muchos procesos de modificación en los usos del territorio, que particulariza en la realidad de quienes a diario usan este lugar.

Tomando como referencia los procesos de paz de Irlanda del Norte, Sudáfrica y Nicaragua, Paula Arango, Robinson Henao y Carlos Arango estudian las estrategias de socialización de los acuerdos de paz que se han construido en estas experiencias, con el propósito de analizar la forma en que la comunicación teje posibilidades de tramitar socialmente (o no) un acuerdo social. El texto «Paz en el *mundo de la vida*: Experiencias significativas de socialización, estrategias ciudadanas y medios de comunicación en procesos de paz», revisa, desde la óptica de la categoría *mundo de la vida*, cómo es posible que la paz transite entre la esfera social (de las interacciones), cultural (de los significados) y subjetiva (desde las personalidades en lo cotidiano). Esta aproximación permite una mirada global desde experiencias significativas de procesos de reconciliación con diversos resultados, que aparece acá como un sugerente marco comprensivo para los procesos de paz que adelanta Colombia.

Para finalizar esta primera parte, el investigador Edgardo Etchezahar presenta «Identidad social de género: Procesos psicológicos involucrados y críticas al modelo teórico», donde recoge evidencias derivadas de investigación empírica en la bibliografía de referencia sobre identidad de género, para indicar las diversas rutas de conformación de los procesos psicológicos allí implicados, desde una perspectiva crítica, a fin de proponer mejores condiciones de interpretación e intervención. Si en el texto del profesor Atehortúa hay una revisión de las investigaciones sobre conflicto en los últimos años, en el de Castaño, Marín y Toro surge un estudio de caso, y en el de Arango, Henao y Arango se propone una revisión de experiencias en el mundo, el trabajo del profesor Etchezahar viene a enfatizar cómo los estereotipos, derivados del pensamiento categorial, son fundamentales, no solo para pensar en la identidad de género, sino para reflexionar cómo, a fin de cuentas, la forma en que interpretamos al otro hace posible (o niega) el tránsito hacia un proceso de paz.

La segunda parte del libro, *Territorio, formación y sociedad*, indaga sobre la relación entre territorio, formación y procesos sociales, concretamente desde la educación, la atención en salud y la economía. En primera instancia, la doctora Martha Cecilia Lozano Ardila nos muestra cómo la educación en sentimientos morales es fundamental para la reconstitución del tejido social: «Educación de los sentimientos morales para la reconstitución del tejido social en Colombia» es el escrito que Lozano deriva de su investigación. Allí, si bien analiza experiencias colombianas, expone reflexiones que tienen un alcance mundial: la paz necesariamente pasa por una

reconfiguración de las relaciones entre sujetos en el marco de una sociedad que, como la colombiana, se adentra en diversos procesos de negociación. En últimas, mientras las leyes proponen un marco de referencia común, son las personas las que, en su diario vivir, podrán resignificar sus interacciones con los otros. Sin una educación sólida en el manejo de los sentimientos morales, afirma Lozano, tal proceso encontrará serias limitantes de base.

A continuación, el profesor Wilfrido Zúñiga Rodríguez analiza el conflicto colombiano en clave de antropología simbólica, para lo cual inspecciona el fenómeno del abandono de la figura del padre, de intensas implicaciones psicoanalíticas en el vínculo social, y que se explica en el trabajo de Rodríguez como consecuencia del origen colonial de nuestro país. Su trabajo «Los entresijos de la violencia en Colombia» interpreta que la respuesta por vía armada y violenta es una reacción inconsciente a la falta del padre, derivada de la colonización. Dicha reacción, ciega, inconsciente, anula la posibilidad del otro e ignora cómo esta vía se convierte en un anularse a sí mismo. Esta doble negación se presenta, no solo a través de la violencia física, sino de las implicaciones simbólicas que trae consigo esta forma de establecer vínculo con *lo otro*. En la comprensión de los textos griegos (tragedias y tratados), así como en la relectura de diversos pensadores contemporáneos, Rodríguez propone alternativas hermenéuticas que se traducen en propuestas concretas de interacción social para propiciar otro tipo de acción conjunta que permita salir de la violencia.

Entre tanto, la mirada reflexiva acerca del acto pedagógico para la paz lleva a Diego Alejandro Muñoz Gaviria a caracterizar «La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas», ejercicio en el cual las propuestas de las ciencias de la educación devienen estructuras conceptuales para comprender el escenario educativo como una plataforma de sentido posible para construir sujetos, procesos, agentes e instituciones menos inclinados a la reproducción ciega del sistema, y más orientados hacia la crítica del sentido de vida social.

En la línea reflexiva que señala una y otra vez el lugar de la educación en la sociedad como forma de integrar a los sujetos con nuevas perspectivas de vida, el texto «Formación posgradual de docentes rurales en Colombia: La investigación como escenario para la construcción y transformación educativa en perspectiva territorial», de Fabián Alonso Pérez Ramírez, Luis Fernando Arias Loaiza, Juan Carlos Franco Montoya y Elkin Alonso Ríos Osorio, reconstruye la experiencia de la Universidad Católica de Oriente en

la formación de formadores en el Oriente antioqueño. Esta sistematización de experiencias permite reconocer las líneas de indagación surgidas del propósito de una educación diferente, tarea para la cual la formación de los maestros, en especial de aquellos que realizan su labor en el entorno rural, es decisiva. La memoria del proceso que presentan los autores es vital para estudiar cómo un grupo de investigación (en este caso, el grupo SER, Servicio Educativo Rural) se sumerge en la dinámica constante de preguntarse por el contexto, y desde allí potenciar una ingeniería de lo posible (incluso, de lo imposible), donde la investigación observa, analiza, estudia, caracteriza y describe *en y para* el territorio, con lo cual se halla en posibilidades amplias de generar procesos de transformación individuales, institucionales y colectivos.

En un sentido similar, Helina Margarita Arango Peña aporta sus resultados de investigación sobre el perfil humano y territorial de los profesionales en salud. Su trabajo, denominado «Atención primaria en salud: Un desafío para la enfermería y la educación para el medio rural», reclama la falta de atención que por años ha representado el trabajo rural para la mayoría de profesionales que egresan de las universidades en Colombia. Frente a esta indiferencia, y a base de una reflexión sobre el concepto de *territorio*, Arango indaga los perfiles de formación, las competencias y las prácticas de intervención de los profesionales en salud, comparando la formación profesional recibida versus el perfil requerido en el medio rural.

La investigación «Economía solidaria como sistema alternativo en el Oriente antioqueño» es el trabajo que presentan Alba Restrepo y Carlos Alberto Guarín Marín, un texto en el que reconstruyen la experiencia de la economía solidaria en la región del Oriente antioqueño, donde destaca la forma en que este tipo de asociaciones ha generado, desde lo económico, nuevas interacciones sociales que han sido vitales para que personas, asociaciones y municipios saquen adelante sus proyectos personales y colectivos, en una verdadera comunión (común-unió) entre el interés económico y social. Al final, advierten, es necesario prestar atención a la llegada de agentes externos a la región, la mayoría de ellos mediados por un interés netamente financiero —que no humano— lo cual amenaza seriamente el tejido social consolidado por las cooperativas y otras figuras asociativas solidarias a lo largo de las últimas décadas, en épocas en que incluso otras entidades abandonaron la región ante la pérdida de rentabilidad económica en sus operaciones.

Con todo, presentamos un libro que le apuesta a la paz, entendida como proceso, y no como estado sólido de la materia o como algo dado que viene de fuera. Lo económico, lo formativo y lo comunicativo se articulan acá como ejes de comprensión del territorio, y abogan por sujetos libres, críticos, capaces, proactivos y comprometidos con lo social. Las investigaciones reunidas muestran posibilidades concretas, reales, de configurar nuevas formas de interacción entre los sujetos y las instituciones en el marco del desarrollo y el territorio, que se trazan como nuevas formas de comprender las humanidades para la paz.

Carlos Arango

Grupo de investigación Communis

Edgar Calderón

Grupo de investigación Gibpsicos

PRIMERA PARTE

Narrativas, identidades e imaginarios

CAPÍTULO I

Aportes recientes en torno de las narrativas de las víctimas del conflicto armado

Una mirada a los estudios sobre los dispositivos de memoria de las víctimas de la violencia en el Oriente antioqueño, Medellín, Antioquia, Colombia y Latinoamérica (2010-2016)

Jaime Arbey Atehortúa Sánchez*

Introducción

Los estudios, los artículos derivados de investigaciones, los trabajos de grado de maestría y de tesis doctorales en torno de las narrativas, la violencia, el conflicto y las víctimas han sido numerosos en los últimos 6 años, tiempo del que se ocupa la presente revisión, toda vez que el conflicto y los testimonios que construyen de él los afectados no solo son inherentes a la condición humana (lo que más genera traumas es de lo que más se recuerda y se habla), sino también por las coyunturas políticas y sociales que han caracterizado sobre todo a Colombia y a Latinoamérica.

Para organizar la amalgama de miradas y de temáticas, a continuación se mostrará un acercamiento a los principales estudios que se han interesado por enfocar todo lo que gira en torno de las víctimas del conflicto armado, en especial las versiones e interpretaciones que hacen las víctimas de lo ocurrido y que se concretan en los llamados dispositivos de memoria (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009), es decir, objetos, manifestaciones, conmemoraciones, instalaciones, museos, fotografías, audiovisuales, lugares, fechas, puestas en escena o *performances* (Taylor, 2000) —dramas colectivos, obras teatrales, bailes, ritos religiosos, deportes, fiestas— y, como lo que nos compete en esta investigación, textos que consigan na-

* Docente Universidad Católica de Oriente. Comunicador Social-Periodista, especialista en Pedagogía y Didáctica, magister en Lingüística, candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Correos electrónicos: jaimearbey@gmail.com, jaaatehortuasa@unal.edu.co.

rrativas. Estos dispositivos, también llamados vehículos de memoria (Jelin, 2002) son las maneras como las comunidades representan sus iniciativas de memoria y que terminan siendo formas de reconfiguración de la cultura política, “al hacer parte de un proceso de fortalecimiento emocional y político de quienes participan allí, así como de visibilización de la existencia de las víctimas y la discusión que esta categoría genera” (Carrizosa, 2011, p. 37).

Los objetivos, los problemas, los hallazgos y las conclusiones de estos estudios se agruparán de acuerdo con los lugares en los que se realizaron: desde el territorio que particularmente nos interesa, el Oriente antioqueño, pasando por análisis que se han hecho de otras partes del departamento y del país, para llegar a las investigaciones más prominente en Latinoamérica y el resto del mundo. Paralelamente, se enunciarán las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales que se han interesado de los fenómenos que nos convocan acá, y se enfatizará en los procesos metodológicos desde los cuales han sido enfocados.

En un esfuerzo de delimitación, no se tuvieron en cuenta los resultados de búsquedas que conducían a estudios cuyos temas principales giraban en torno de otras manifestaciones de violencia: familiar, doméstica, en adolescentes, infantil, en el fútbol, urbana, de género, sexual, escolar, tráfico de drogas, laboral, virtual, y su relación con otras categorías, como la literatura y los crímenes. Solamente aparecerán en este estado del arte los estudios que hablan de dichos temas pero en relación con otras categorías fundamentales para esta investigación, como las narrativas y los discursos.

Así mismo, no sobra señalar que aunque el tiempo de la búsqueda se limita a los últimos seis años (2010-2016), también se van a incluir algunos resultados de investigación resultantes en un lapso inferior a diez años, es decir, que se remontan hacia 2006, y —en contadas ocasiones— a tiempos más anteriores, sobre todo por la prominencia de las investigadoras, como los aportes realizados por Elsa Blair y Elizabeth Jelin. En ese mismo orden de ideas, aunque las categorías de análisis ya enunciadas son pilares fundamentales, el presente estado del arte también incluye de manera tangencial otras temáticas emergentes, como la violencia y la guerra (en términos generales), el desplazamiento, las asociaciones de víctimas, la salud mental y la memoria.

Por último, y a pesar del cuidado con el que se revisaron los diferentes motores de búsqueda, los repositorios y las bases de datos académicas, no es extraño que prominentes trabajos de destacados investigadores tanto nacionales como internacionales no estén consignados en este artículo. Valgan, entonces, nuestras excusas. Esa omisión se debe a la triangulación de categorías,

donde seguramente aunque una materia aparecerá como principal —v. gr., el conflicto armado—, no estará relacionada con otra temática principal que le interesa al presente artículo, como por ejemplo, los dispositivos de memoria.

Estudios en los ámbitos locales: Oriente antioqueño, Medellín, Antioquia

Las experiencias vividas en los municipios del oriente de Antioquia han llamado la atención de investigadores que han tratado de visibilizar no solo los vejámenes sufridos, sino también las formas como la comunidad se ha organizado y ha respondido ante la adversidad. En ese sentido, las dinámicas de la Asociación de Víctimas del municipio de Granada —*Asovida*— y su trabajo del *Salón del Nunca Más* han sido enfocadas desde las experiencias del grupo de mujeres como una forma exitosa no solo de enfrentar las secuelas de la violencia, sino también de empoderamiento político de las víctimas (Ruiz, 2012). El estudio, basado en trabajos etnográficos con las mujeres que hacen parte de la Asociación, resalta la organización social del colectivo en torno de la memoria histórica, a pesar del golpe contra el tejido social que significó las desapariciones y las muertes violentas. En esa misma dirección, Carrizosa (2011) describe los dispositivos de memoria empleados en la historia colectiva de *Asovida* como vehículos para visibilizar a las víctimas, reivindicar sus derechos y construir una nueva ciudadanía desde lo emocional y desde lo político. Ambas investigaciones enfatizan en la experiencia del *Salón del Nunca Más* como una forma de dignificar la vida, en lugar de ser un homenaje a la muerte. Por su parte, desde la fenomenología y la hermenéutica, y con base en talleres, conversatorios, juegos y entrevistas, Luna (2012) realiza una aproximación a la manera como los niños y jóvenes de este mismo municipio encarnan en su cuerpo¹, de manera simbólica, la violencia padecida (la frente es la memoria, el corazón el sentimiento; el cuerpo de la niñas como botín de guerra, y el de los niños, como instrumento...). Así como con *Asovida*, las experiencias de otro colectivo, la Asociación Provincial de Víctimas a Ciudadanas y Ciudadanos del Oriente Antioqueño —*Aproviaci*— (Grupo de Psicología Social Crítica “Otras Voces”, 2010), y de hitos de la violencia interna, como el caso del atentado del Eln en 1998 contra los pobladores de Machuca, municipio de Segovia (Roldán 2013) han

¹ Otra investigación que analiza la manera como el cuerpo representa, incorpora y refleja la violencia es la de Castaño (2011), quien de hecho advierte que esta relación no se puede perder ni siquiera en la etapa de posconflicto, toda vez que este no significa ausencia de, sino que es una época en la que el fenómeno de la violencia se reconfigura, desde luego, con otras prácticas que se incorporan y se visibilizan corporalmente en las sociedades.

sido abordadas desde la psicología y desde el valor del testimonio no solo como instrumento para vehiculizar el dolor y elaborar el duelo, sino también para lograr la transformación de víctimas a ciudadanos.

Al igual que Granada, las experiencias del municipio de San Carlos han sido sistematizadas desde el paradigma hermenéutico fenomenológico y la etnografía. Desde la psicología, Puerta (2015) utiliza la metodología biográfico-narrativa para analizar la manera como los actores del conflicto buscan la configuración de un ser político al configuran su tejido social a partir del vínculo con la tierra (el arraigo) y con lo humano (el cuidado de sí y de los otros), aunque también recalca en las secuelas de salud mental que deja en los habitantes del municipio el conflicto armado, a pesar de que este no esté vigente. Desde la antropología, Osorio (2013) analiza las formas de adaptación, discreción y legitimación social de la violencia a partir de las relaciones subjetivas entre civiles y paramilitares. El estudio (al igual que el de Amador, 2010) se centra en la manera como los roles de víctimas y de victimarios mutan constantemente, para así legitimar las acciones desde una cultura de autodefensa, y concluye que el panorama de reconciliación y postconflicto debe superar este complejo escenario de violencia y de disputas de memorias.

En el contexto oriental, sobra destacar los estudios relacionados con los Derechos Humanos en torno de la manera como el desconocimiento del DIH blinda a los victimarios y afecta a las víctimas (Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos y el Desarrollo del Oriente Antioqueño, 2006 y 2009), así como la preocupación latente de otras investigaciones, en este caso de corte antropológico, por la manera como se registra la disposición final de cadáveres no identificados en los cementerios del Oriente antioqueño (como la de Moncada, 2009) con miras a la construcción de una cultura de paz.

En el plano departamental, sobresale la investigación de tesis doctoral en Estudios Científico Sociales de Arboleda (2006) que en el mismo sentido de Luna (2012), buscan indagar en la manera como las identidades sociales emergen en el escenario de conflicto armado, concretamente en el desplazamiento², para quedar registradas en la corporeidad —en la dimensión políti-

² Otros estudios que se enfocan en el fenómeno del desplazamiento en el plano nacional son los de Espinosa, Galindo, Bastidas y Monsalve (2011) ODDIF (2011), Daza, Cardona y Granada (2011), y Guevara (2011). En lo que concierne a esta investigación, interesa el trabajo de Carreño y Trujillo (2011) quienes privilegiaron la interpretación del lenguaje con el reconocimiento del papel de las narrativas en la construcción de los significados de justicia, a partir de un diálogo interdisciplinar entre la historia, la filosofía y el derecho. También interesa los cambios en las formas de narrar, concebir y habitar la realidad, tras vivir el fenómeno del desplazamiento, de una comunidad afrocolombiana asentada en la ciudad de Pereira (Martínez, 2009). Esta

ca del cuerpo— en forma de miedo. De igual manera, la tesis en Antropología Social y Cultural de Montoya (2012) aborda diacrónicamente relatos de víctimas de desarraigo en el occidente de Antioquia, en el Barrio Popular del sector nororiental de Medellín y de migrantes colombianos en Barcelona, para resaltar la importancia de las memorias y las trayectorias individuales o de pequeños grupos para comprender un fenómeno tan relevante y complejo para la sociedad contemporánea como es el de la movilidad humana. Por su parte, Carmona, Moreno y Tobón (2012) sistematizan los testimonios de niñas desmovilizadas para analizar las razones por que ingresaron a los grupos armados ilegales: por un ideal, por su visión victimizante, por un interés criminalizante o por una búsqueda de autoafirmación.

Con la mirada puesta en la capital del departamento, Medellín, también se han realizado estudios e investigaciones donde las víctimas del conflicto —en este caso urbano, y también como consecuencia del fenómeno de la violencia armada que se concreta en fenómenos como el desplazamiento— son los protagonistas. Además de caracterizar a la población desplazada, Bastidas e Insuasty (2010) y Nieto, J. (2010) centran su atención en la manera como se originan y se consolidan las organizaciones comunitarias como una resistencia civil no armada, soterrada, simulada e inclusive clandestina, pero también en la forma como el desplazamiento transforma el panorama social y político de la ciudad, detona otras realidades como el microtráfico, las bandas delincuenciales, las guerrillas urbanas y los grupos paramilitares, y donde la reparación y la justicia a las víctimas es un tema que termina siendo aplazado. Pareja e Iáñez (2014) analizan los testimonios de jefas de hogar, obtenidos con entrevistas y acompañados de la observación etnográfica, donde no solo ratifican las condiciones de vulnerabilidad de estas mujeres y sus hogares, sino que también demuestran que estas consecuencias se ven agravadas por circunstancias que precedieron al desplazamiento y que ahora ahondan la problemática, como la violencia doméstica, las uniones maritales a temprana edad, la poca escolaridad y la falta de planificación sexual que desemboca en familias numerosas. Por su parte, Palencia (2015) utiliza la teoría fundamentada y la perspectiva del interaccionismo simbólico para analizar, desde la Sociología, los tres estadios del desplazamiento —el evento expulsor, las pérdidas y rupturas y el duelo— que son los comunes denominadores en las

tesis buscó analizar la manera como las identidades son condicionadas por los acontecimientos, el espacio y el tiempo. Finalmente, la investigación de (Mogollón y Vásquez, 2006) analiza, a partir de la interpretación narrativa de entrevistas, la adaptación de la mujer desplazada a la ciudad y su relación con los problemas de salud percibidos. El estudio concluye que las exigencias de la nueva situación incide negativamente en la salud de las mujeres, aspecto que se concreta en problemas nutricionales, infecciosos y afecciones ginecológicas.

narrativas de las víctimas en medio de una realidad paradójica: la necesidad de contar, pero con el deseo de olvidar. Al final, concluye que los traumas que se exteriorizan en llanto y en silencio no solo se deben al accionar de los grupos violentos, sino también al conflicto y a la división interna que padecen las víctimas, pues en ellos mismos está latente la fuente de sanación.

Los relatos autobiográficos y la manera como se debe narrar la guerra desde el periodismo son el eje central de la tesis de doctorado en Comunicación de Nieto (2013) y de sus preocupaciones anteriores (2010) en relación con las experiencias de las víctimas de conflictos violentos. En ambos casos, la periodista apunta hacia un modelo metodológico para producir textos, donde el *qué* sucedió importa tanto como el *cómo* se debe narrar, y que se concretó en el taller “*De su puño y letra. Polifonía para la memoria. Las víctimas del conflicto arado en Medellín*”. Su llamado a enfocar el conflicto desde géneros mayores, como la crónica y el reportaje, se convierte en una lucha por minimizar los efectos de la ideología dominante, que se concreta en las noticias, y que termina por minar la verdad. El hecho que los narradores sean los mismos protagonistas no eclipsa la labor del periodista como autor; al contrario, le demandan un bagaje amplio desde las ciencias sociales para reinventar su rol de sujeto enunciator. Entre las múltiples conclusiones, la investigadora resalta el hecho de que las víctimas narran no solo como una manera de elaborar el duelo (que otrora quizás se establecía con el funeral), sino también porque no confían en la justicia punitiva, y esperan que la palabra instaure una justicia por la vía de la moral y de la ética. Por todo lo anterior, el aporte de Nieto es fundamental para la presente investigación, pues se podría decir que precisamente a partir de sus estudios los libros testimoniales de víctimas, ya sea como autobiografías o como compilaciones periodísticas, tuvieron y tienen un auge en época del llamado postconflicto.

El análisis de historias de vida también fue el método empleado por Arias V. (2012) en su tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, para describir de manera comparativa los procesos de socialización en familias de dos contextos: uno urbano, con situaciones de violencia y conflicto armado, y otro rural, ajeno a estas situaciones. El objetivo era mirar la relación del contexto con las competencias sociales a partir del análisis de los testimonios en tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual. El estudio concluye que, en el caso del contexto con indicios de violencia y conflicto, el patrón de socialización represiva enfatiza el castigo a la conducta equivocada más que el premio a la conducta correcta. Otros estudios (ya en el ámbito nacional) que también analizan la relación contexto-testimonio-violencia es el de Quiceno (2008), quien centra su atención, además, en el tema de la escu-

cha y de los silencios en la producción de testimonios; el de Mantilla (2009) quien propone una reconfiguración de los espacios y sus actores hacia una dimensión *glocal*, pues el conflicto interno tiene múltiples relaciones con los fenómenos de esa misma característica, como la guerra contra el terrorismo y el narcotráfico impulsada por los Estados Unidos. Por último, el trabajo de Vera, Palacio y Patiño (2014), analiza la adaptación y la identidad de niños desplazados por la violencia política en el escenario escolar urbano. Estos últimos autores concluyen que la inclusión al nuevo ambiente escolar y social de estos niños desplazados se realiza con tensiones y dificultades.

La metodología de relatos de vida, en esta caso analizados desde la Psicología, también orientó los trabajos de Villa (2013a, 2013b, 2014) quien analiza los procesos de intervención psicosocial con víctimas no solo de Medellín, sino también de otros lugares de Colombia (Oriente antioqueño, el sur de Córdoba) a partir de una perspectiva psicosocial, y con base en la fenomenología y la hermenéutica. Villa, doctor en Cooperación Internacional al Desarrollo, centra su atención en el papel de la memoria en la reconstrucción del tejido social, para al final asumir una posición crítica frente a las formas de intervención y de acción de la institucionalidad. Los estudios concluyen que las historias tienen como hilo conductor la resistencia, el afrontamiento y la resiliencia, y que las organizaciones de víctimas de violencia política posibilitan transformaciones emocionales de las individualidades a partir de sus acciones grupales, colectivas y públicas.

Finalmente, uno de los hitos que más demanda la atención de los investigadores en relación con el conflicto y sus manifestaciones en Medellín tiene que ver con el caso de la Comuna 13, donde con la *Operación Orión*, las fuerzas del Estado buscaron reducir las filas de las milicias de izquierda, los llamados Comandos Armados del Pueblo (CAP) y de las células urbanas de las Farc y del Eln. Los estudios recopilan relatos de líderes colectivos y actores del conflicto para valorar las acciones y las movilizaciones sociales, a pesar de que la violencia y el desplazamiento no hayan sido exterminados (Atehortúa, Sánchez y Jiménez, 2009; Alzate, 2010).

Estudios en el ámbito nacional: Colombia

En los últimos cinco años, se evidencia un auge de tesis y trabajos de grado en Ciencias Sociales relacionados con las narrativas y los fenómenos de violencia, sobre todo por la consolidación de líneas en investigación en esos campos de expertos como el Grupo de Memoria Histórica de la Universidad

Pedagógica Nacional (Herrera, Cristancho, Ortega y Olaya, 2013), el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud —Cinde— y el Doctorado en Ciencias Sociales la Universidad de Manizales (Arias V., 2012; Urrego, 2013; Oviedo, 2013; Ossa, 2014; Prada, 2015). Con un carácter hermenéutico, y desde la fenomenología, Urrego (2013) analizó los relatos de médicos que, envueltos en situaciones de guerra, apelan a sus sentimientos morales, la empatía, la alteridad y la capacidad de alivio para la toma de decisiones. Por su parte, Oviedo (2013) estudió desde la filosofía política de Arendt las identidades de dos secuestrados, Alan Jara y Gilberto Echeverry (el primero logró la liberación, el segundo murió en cautiverio), a partir de las narraciones escritas sobre la experiencia del secuestro. Así mismo, con el objetivo de construir un modelo de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado, Ossa (2014) se basó en el interaccionismo simbólico, la Psicología y la Sociología para analizar la recursividad familiar para hacer frente a los riesgos del contexto en el que se desenvuelven. La investigación, realizada en el departamento de Sucre, logró identificar mediante el análisis del discurso de testimonios varias categorías conceptuales que concretan la función creativa de la familia en medio de la adversidad: la construcción de identidades, los vínculos y las redes, la transición en los roles parentales, la plasticidad familiar, la promoción en valores, el ocio compartido, las creencias y las actitudes positivas y los rituales familiares. Finalmente —en lo que concierne al Cinde—, Prada (2015) se preocupó por la responsabilidad política de los actores del conflicto que se vieron involucrados en la masacre de El Salado, ocurrida en el 2000. A partir del análisis de testimonios fruto de entrevistas, y al igual que la anterior basada en los postulados de Arendt, el estudio centró su interés en la comprensión del fenómeno vivido a partir de la figura del victimario.

Otras tesis de doctorado realizadas en torno de la violencia, las narrativas, las víctimas y el conflicto armado en Colombia (Delgado, 2011, Patiño, 2013; Rojas, 2015) se han centrado en analizar situaciones concretas del conflicto, por ejemplo, la negociación del gobierno de Colombia y las Autodefensas Unidas que se concretaron en los Acuerdos de Santa Fe de Ralito y sus implicaciones para la noción de víctima y el tipo de sujetos políticos que la Ley 975 o de Justicia y Paz ha posibilitado construir, todo esto a partir del análisis de discursos de víctimas, victimarios y del Gobierno (Delgado, 2011). Desde una perspectiva histórico-cultural de la psicología social, el estudio de Patiño (2013) se propuso comprender las configuraciones subjetivas, construidas por familiares de desaparecidos, a partir de entrevistas, encuestas, focus group y el uso de herramientas de interpretación como el Atlas-ti 6.2, y al igual que la investigación de Ossa (2014), analizó la manera como las familias y las víctimas realizan sus duelos y sus acciones de reparación. Por su

parte, la tesis de Rojas (2015) analizó los testimonios de la institucionalidad (ONG, universidades, el Estado), de la Unión Patriótica (partido político de izquierda que fue exterminado) y de las víctimas de secuestro para concretar la manera como se configura el rol de la víctima como sujeto discursivo.

Las asociaciones de víctimas que se originaron del conflicto armado, y cuya labor estuvo y está directamente relacionada con los procesos de memoria y de resiliencia, figuran como temática central de investigaciones (Latorre, 2010; Cely, 2015), que en concreto describen experiencias como la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra, en el Magdalena Medio, y sus memorias entorno de la movilización, la visibilización, la catarsis y la organización. La memoria —ya sea como colectiva, social o histórica, o para describirla en clave de sus dispositivos— también fue la temática central de otros estudios (Blair, 2008; Riaño, 2008; Molina, 2010; Rueda, 2013; Vignolo, 2013; Tamayo y Bonilla 2014; Aldana, 2015), quienes emplearon para tal fin intervenciones psicosociales; análisis de historias de vida, historia oral, testimonios y otros dispositivos de memoria; interpretaciones de tendencias informativas y de agendas de medios; descripciones de las tensiones entre textos literarios³ y realidades violentas (como la masacre en Trujillo, Valle del Cauca); y recuentos históricos de la relación cementerios-memoria; y quienes al final lograron definir categorías comunes entre los diversos actores (afectados, ofensores y ofendidos) para el trabajo en torno de la memoria: la temporalidad, la causalidad, los hechos, los sentimientos, los silencios, los olvidos, las marginalidades y el afrontamiento

En esta rápida revisión bibliográfica, definitivamente los trabajos relacionados con la salud mental —en concreto con los traumas de las víctimas en sus situaciones de indefensión, desde el análisis, el diagnóstico y la intervención— fueron los más constantes (Quijano, Arango y Cuervo, 2010; Estrada, Ripoll y Rodríguez, 2010; Buelvas y Amaris, 2010; López, 2010; Botelho y Conde, 2011; Aguilera, 2013; Campo, Oviedo y Herazo, 2014; Restrepo, Yara, Cano y Navia, 2014; Campo y Herazo, 2014; Borda, Carrillo, Garzón, Ramírez y Rodríguez, 2015). En ellos se enfatiza en la búsqueda de propuestas de intervención y de acompañamiento a partir de modelos teóricos y conceptuales pertinentes para el caso de Colombia, en clave de reparación psicosocial a las víctimas y a sus familias (entre los que se cuentan los desmovilizados

³ Al respecto, otro trabajo significativo es el Guzmán (2012), quien con niños desplazados de cuarto grado de educación básica primaria trabaja a manera de taller diferentes formas de narrativa visual, escrita y espacial. Como resultado, publica el libro *Azul*, que configura el mundo, los dilemas y las preocupaciones de estos pequeños de la ciudad de Cali (Colombia).

y los militares víctimas de minas antipersonas u otros artefactos explosivos), para buscar el bienestar subjetivo, psicológico y social. Las investigaciones, además, plantean alternativas para contrarrestar secuelas psicológicas del conflicto en la memoria emocional como la depresión, el estrés, los trastornos mentales, la ansiedad y la ira; otras de índole social como la estigmatización, la discriminación y el trauma colectivo hacia personas que comparten una misma identidad, conocido también como *trauma histórico*; y otras de índole jurídico como los derechos humanos, la inequidad y la desigualdad.

También es llamativa la relación que se hace del conflicto armado con temas derivados y colaterales, como la violencia sexual (Céspedes, Chaparro y Vargas, 2014), el impacto en niños y niñas (Ruiz, 2013; Vera, Palacio y Patiño, 2014; Alvarado, Opina y Luna, 2005) y la afección en las mujeres (Rodríguez G, Rodríguez E. y Roldán, 2007; Sánchez, M. 2007; Ibarra, 2011; Montoya, Romero y Jerez, 2013; Herrera y Pertuz, 2015; Tolton, 2014). En el primer caso, se presenta una postura crítica de metodología de investigación jurídica, desde la que se ha enfocado los procesos de violencia sexual, para proponer la noción de campo (entendido como ataque no violento, pero sí como un ataque) para mirar las maneras como la violencia sexual ordinaria se transforma y se reconfigura en una nueva violencia sexual, ligada al conflicto. En el segundo caso, aparte de las situaciones ya reseñadas de inclusión de los niños a nuevos contextos como resultado del desplazamiento, se muestra las posiciones de niños entre 8 y 10 años del Eje Cafetero, detonadas a partir de las respuestas a preguntas en relación con tres categorías: la justicia como equidad, como cumplimiento de normas, y como ejercicio de la democracia. El estudio demuestra que los niños que viven en contextos violentos se vinculan al pacto social adoptando o renegociando reglas de convivencia y concepciones, actitudes y conductas consideradas como legítimas. Además, se presenta algunas implicaciones de índole metodológico resultantes de un estudio de caso en la localidad de Sumapaz (Bogotá, Colombia), donde el abordaje de emociones en niños entre los 9 y 12 años alrededor de la muerte representó un reto para el investigador (Ruiz, 2013), pues el silencio de los niños dio indicios del carácter intrusivo del estudio. En el tercer caso se analiza, a partir de narrativas y testimonios, temas como los imaginarios de mujeres embarazadas en contextos de violencia, las situaciones de precariedad de las mujeres que han sufrido el desplazamiento, las experiencias que configuran las posiciones de las mujeres excombatientes, las redes de violencia —de género y política— en medio de los precarios mecanismos de resiliencia y de las expresiones del imaginario cultural que mantiene y legitiman esas violencia, las acciones colectivas lideradas por las ideologías de género —que se concretan en asociaciones y redes (como *La Ruta Pacífica* y la *Iniciativa de Mujeres Colombianas por la Paz*)—

y que dan forma a nuevas formas de movilización que afectan los discursos, los objetivos y los repertorios de quienes reivindican identidades y defienden los derechos humanos. Los estudios concluyen que la figura femenina se mueve en la paradoja de ser la población más afectada por el conflicto, pero a la vez la que más ha propiciado acciones que reconfiguran las situaciones del conflicto.

En relación con las disciplinas que se han ocupado del fenómeno del conflicto armado, además de los estudios psicológicos y sociológicos ya indicados, figuran el Derecho (Roldán, 2007; Delgado, 2011; Ibarra, 2011; Arias M., 2012; Cardenas y Villab, 2013; Delgado, 2015) la fotografía y otras representaciones de corte semiótico (Cardona, 2015a; Cardona, 2015b), y la teología (Arango, Ariza, Moya y Prieto, 2011). A los estudios jurídicos les ha interesado la implementación de la Ley de Justicia y Paz (2004-2009) y la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de tierras, precisamente en el marco de fenómenos como la organización comunitaria liderada por las mujeres víctimas del conflicto, quienes han aprovechado los diversos escenarios propiciados por estas leyes (la justicia transicional, la creación de la Alta Consejería para la Reinserción, la reclusión de varios comandantes desmovilizados, la propuesta de Acuerdo Humanitario de Colombianos y Colombianas por la Paz, la reelección presidencial, el fallo de la Corte Constitucional en relación con las penas, los indultos y las amnistías...), pero quienes también han sido afectadas por la propia institucionalidad desde la política de seguridad democrática del presidente Álvaro Uribe Vélez que repercutió en ejecuciones extrajudiciales, ampliamente conocidas como *falsos positivos*. El escenario anterior redimensiona, resignifica y reestructura el concepto de víctimas y victimarios en el marco del conflicto colombiano, y paradójicamente termina por que muchas asociaciones de víctimas tiendan a rechazar estas iniciativas que redundan, según ellos, en impunidad y en un obstáculo para la verdad. La Historia y las representaciones de corte semiótico se han ocupado de analizar los trabajos de memoria visual (como los de la fotógrafa Érika Diettes⁴, el documental Shoah acerca del holocausto Nazi, y los documentales que presentaron hitos del conflicto, como la toma al Palacio de Justicia y las vivencias de los secuestrados en las selvas colombianas) y la manera como se reconstruye, de la mano del arte y del testimonio, la historia del conflicto armado. Por último, desde la Teología se han interpretado los testimonios de víctimas de la vereda Puerto Salgar, en Tierralta (Córdoba) a la luz de la experiencia de fe en Jesús resucitado, para concluir

⁴ Fotógrafa colombiana que, a partir de exposiciones, obras e instalaciones como «Río Abajo», «Sudarios» y «Relicarios», refleja los aportes de las víctimas, no solo en objetos materiales de sus familiares muertos y desaparecidos, sino también en testimonios y narrativas que presentan una visión ampliada del conflicto.

que las palabras de las víctimas verifican el acontecer del Dios de la vida en la vida misma de las personas.

Finalmente, además de los estudios ya resumidos (Roldán, 2007; Rodríguez *et al.*, 2007; Sánchez, M. 2007; Aldana, 2015; Herrera y Pertuz, 2015) existen otras investigaciones que se han concentrado en las narrativas de violencia (Rueda, 2009; Rodríguez, 2011; Jaramillo, 2010; Suárez, 2014). Algunas de ellas se remiten a las publicaciones de periodistas y sociólogos como Guillermo González Uribe, Alfredo Molano, Alonso Salazar y Patricia Lara Salive, quienes publicaron compilados testimoniales en contextos en los que las víctimas testimoniales debían ocultar su identidad porque el conflicto armado estaba en su pleno apogeo.

Estudios en el ámbito internacional: Latinoamérica y el mundo

Los estudios encontrados en relación con las categorías que le interesan a la presente investigación se caracterizan por mostrar otras realidades coyunturales y otras preocupaciones de los investigadores, diferentes a la ya enunciadas, dependiendo del lugar del estudio. Por ejemplo, en Argentina (Sutton, 2007; Buchenhorst, Daniello y Bozal, 2009; Hernández C., 2012; Arnos M., Ansaloni, Gandarias y Arnos, A., 2012; Cepeda, 2013) y en Chile (Fernández y Hermansen, 2009; Hiner, 2009; Lira, 2010; Ibáñez, 2010; Capella, 2011; Guichard y Henríquez, 2012; Albornoz, 2012; Benavides, 2012; Hernández, G. 2013; Vergara, A., Vergara, E., Peña y Chávez, 2014; Sandoval, 2014) sobresalen los temas de inmigrantes, los museos, la memoria histórica y las narrativas de las dictaduras y de los desaparecidos, mientras que en México (Moscoso, 2008; Cirimele, 2008; Maceira, 2009; Ovalle, 2010; Pérez, 2010; Tovar, 2010; Rendón, Gil, Valdez, Montalvo, Méndez, Cabrera, Ordza y Antonio, 2011; Owens, 2012; González, Tinoco y Macedo, 2012; Espinosa, 2012; De la O y Flores, 2012; Del Sarto, 2012; González, 2013; Reynaga y Vidales, 2013; López y Figueroa, 2013; Martínez, 2013; Reguera, Calvario y Mora, 2014) los feminicidios de Ciudad Juárez y de la frontera norte, la narcoviolenencia, los movimientos sociales y el tratamiento mediático de la violencia son los temas principales.

Por su parte, en Brasil (Castro y Guillaumon, 2008; Barbai, 2008; Sili-prandi, 2009; Damergian, 2009; Barreira, 2009; Machado, 2010; Gabatz, Padoin, Neves, y Terra, 2010; Beiras y Cantera, 2012; Costa, 2012; Silva, 2013; Almeida, 2013; Matos, 2014; Griboski, 2015) la violencia juvenil, contra los niños y de género —intrafamiliar, doméstica y sexual— son las

categorías que más figuran, mientras que en Guatemala (Clouser, 2009; Paniagua, 2010; Haas, 2010; Rodríguez, 2013; Aguirre, 2014;) y en la Nicaragua Postsandista (Delgado, 2014) todas las investigaciones giran en torno del postconflicto. Finalmente, existen otros trabajos que analizan la manera como los fenómenos de la memoria, la violencia y las víctimas se reflejan en toda Latinoamérica (Giménez, 2009; Schindel, 2009; Astvaldsson, 2011; Zaliasnik, 2013; Hernández, J. 2013; Jelin, 2014) y en otros países como Ecuador (Sánchez, J. 2007; Voirol, 2013), Perú (Quezada, 2010; Mick y Palacios, 2013; Millones, 2014) y Venezuela (Hernández y Finol, 2012). A continuación, luego de esta clasificación por lugares, intentaremos una clasificación temática y metodológica.

De todos los temas que se abordan en la realidad latinoamericana, el de los museos y otros lugares de memoria (Cirimele, 2008; Zaliasnik, 2013; González, 2013; Sánchez, J. 2007; Schindel, 2009; Moscoso, 2008; Tovar, 2010; Maceira, 2009), el de las asociaciones comunitarias (Siliprandi, 2009; Silva, 2013; Quezada, 2010; Rendón, Gil, Valdez, Montalvo, Méndez, Cabrera, Ordza y Antonio, 2011), el de construcción de identidades (Arnos M., Ansaloni, Gandarias y Arnoso, A., 2012; Magallón, 2012; Capella, 2011; Griboski, 2015; Matos, 2014; Giménez, 2009; Ibáñez, 2010; Del Sarto, 2012; Martínez, 2013; Reguera, Calvario y Mora, 2014; Albornoz, 2012; Benavides, 2012; Rosado y Ortega, 2012) y el fenómeno de los inmigrantes (Barbai, 2008; Hernández, 2012; Mick y Palacios, 2013; Damergian, 2009) son los temas más recurrentes. En el primero, sobresalen las miradas de corte semiótico que analizan las representaciones simbólicas que se concretan en los imaginarios que se desprenden de lugares como los centros de memoria, los museos y los cementerios, y que configuran un lenguaje latinoamericano de la memoria⁵. En el segundo, desde la sociología y el análisis del discurso de las personas que hacen parte de estos colectivos —la mayoría de mujeres—, se muestra la manera como las víctimas se visibilizan mediante diferentes dispositivos de memoria, entre ellas las narrativas, para legitimidad sus demandas, neutralizar las hegemonías masculinas y buscar la emancipación a partir de la memoria colectiva. En el tercero, las mujeres y las víctimas en general del conflicto político, de la agresión sexual e intrafamiliar,

⁵ En relación con los trabajos de memoria, resaltan las investigaciones de Jelin (2014), en los que insiste en la idea de cómo las memorias del pasado reciente, de sufrimiento y violencia política, actúan como estímulo en un sinnúmero de rituales, producciones culturales y de búsqueda de interpretaciones y explicaciones. La autora centra su atención en indagar en torno de la relación entre memoria y justicia, entre memoria y democracia, y entre presentación, conservación y transmisión. Otros trabajos de memoria son los de Guichard y Henríquez (2012) y Sánchez (2008)

de la delincuencia común y de la institucionalidad (Barreira, 2009) buscan, a partir de sus testimonios y narrativas —producto de entrevistas y de autobiografías— reivindicar sus identidades y sus subjetividades como ciudadanas que buscan trascender ese pasado tormentoso, a partir de un diálogo de identidades individuales y colectivas. En el cuarto se describe la problemática en clave de violencia simbólica, mutaciones de formas lingüísticas, humillación y despersonalización del sujeto, pero también en la manera como esta experiencia colectiva sirve para resignificar las anteriores violencias padecidas y para construir nuevas identidades.

Los trabajos que se ocupan del tema del postconflicto en Guatemala y Nicaragua describen un panorama no muy alejado de la época de violencia política, con fenómenos ya evidenciados como pobreza, enfermedades, vulnerabilidad de las víctimas, representación precaria de los indígenas y campesinos, y exclusión por parte del estado (Paniagua, 2010)⁶, pero también donde aparecen otro tipo de violencias novedosas en relación con la situación anterior de inseguridad, como el involucramiento de excombatientes en actividades criminales, la disponibilidad latente de armas, el incremento del miedo, la paranoia, el racismo y un ddr (desarme, desmovilización y reintegración) incompleto (Aguirre, 2014). Llama la atención estudios donde se interpreta la relación del paisaje con la cultura del terror y la desconfianza que prevalece en el caso de Guatemala, aspecto que es aprovechado por los grupos hegemónicos para imponer el orden y mantener el control (Clouser, 2009). El postconflicto también es analizado en el Perú (Millones, 2014; Rodríguez, 2013) al describir y comprender desde la psicología, y a partir de la narrativa del recuerdo, la manera como es elaborada la memoria luego del periodo de violencia amada. Al final se demuestra que el olvido no se da con el paso del tiempo, pues re-imaginar —no olvidar— el pasado es la base de cómo las culturas sobreviven o se reinventan (Astvaldsson, 2011)

Los estudios de representaciones simbólicas y de corte semiótico se centran en la fotografía, las narrativas visuales y en el registro periodístico (Almeida, 2013; Owens, 2012; Rigat, 2012; Hernández y Finol, 2012; Hernández, J. 2013; Ovalle, 2010; López y Figueroa, 2013; Echeverría, 2014; Fernández y Hermansen, 2009) para analizar de manera crítica la construcción de imaginarios colectivos a partir de los discursos mediáticos y la imagen narrada en torno de fenómenos como la violencia urbana, la narcoviolencia, la memoria colectiva a y los estereotipos de la pobreza.

⁶ Esa falsa ruptura entre la violencia de antes y la violencia del posconflicto también es analizada por Hiner (2009), a partir de la violencia de género, en el caso de la época de postdictadura en Chile.

Otros trabajos se concentran en analizar el cuerpo como un receptáculo significativo y comunicativo (Reynaga y Vidales, 2013) que soporta y refleja los vejámenes padecidos (De la O y Flores, 2012), y que se convierte en un insumo de lucha, un escudo de resistencia para la renovación (Sutton, 2007). Finalmente, aparecen investigaciones que giran en torno del impacto de la violencia en el niño (Vergara, A., Vergara, E., Peña y Chávez, 2014; Gabatz, Padoin, Neves, y Terra, 2010; Castro y Guillaumon, 2008; Espinosa, 2012) a partir de metodologías que incluyen el Análisis Crítico del Discurso, la etnografía, la composición y la narración de textos de índole literaria, el juego y otras actividades lúdicas. Sobra decir que en todo este panorama descrito en Latinoamérica, de nuevo abundan los estudios de corte psicológico (Lira, 2010; Sandoval, 2014).

Para terminar este esbozo, en otras partes del mundo se detectaron estudios que analizaban la relación víctimas-narrativas en temas como el Holocausto nazi (Werner, 2007; Sánchez, 2008), la guerra de Afganistán (Leyton, 2013) el monumento al Voor Trekker en Sudáfrica (Donovan, 2012), la Segunda Guerra Mundial (Klein, Pierucci, Marchal, Alarcón y Licata, 2010), los conflictos intergrupales entre flamencos y francófonos en Bélgica (Alarcón, Licata, Leys, Van der Linden, Klein y Mercy, 2010), los fenómenos de violencia, migración y feminismo en el País Vasco (Gandarias y Pujol, 2013; Larizgoitia, I., Fernández, Markez, Izarzugaza, Larizgoitia, F., Moreno, Páez y Beristain, 2011), las memorias de la Guerra Civil y del franquismo en España (Ferrándiz, 2007; Barros, 2014; Segura, 2009; Labanyi, 2006), las asociaciones de mujeres y la violencia de género (Marrades y Serra, 2013; Antunes, Montalbán y Signorini, 2013; Sambade, 2010; Larizgoitia, 2006), los movimientos fundamentalistas hindúes (Val, 2010), la narración de la memoria (Mendoza, 2005; Rovaletti, 2013; Oddone y Linch, 2008; Blair, 2002) y las reflexiones alrededor de los aportes conceptuales de teóricos en relación con la memoria, entre los que sobresalen Maurice Halbwachs, Émile Durkheim, Marta Nussbaum, Tzvetan Todorov y Paul Ricoeur (Souroujon, 2011; Moya y Serrano 2011; Pasin, 2008; De Gamboa y Herrero, 2012).

A modo de conclusión

Tras la época de agudización del conflicto armado, y en el contexto del llamado posconflicto y los procesos de negociación tanto de insurgencia como de contrainsurgencia, la academia ha virado su atención a los resultados y a las secuelas en quienes sufrieron los estragos de la confrontación armada. Los dispositivos y los vehículos de memorias son, para ese caso, insumos que posibilitan analizar e interpretar no solo las diferentes manifestaciones de estos

escenarios de crisis humanitaria, sino también los intereses y las posiciones de quienes han sido mayormente afectados por estos fenómenos: las víctimas.

En el plano local, hitos como la confrontación entre guerrillas, paramilitares y fuerzas militares afectaron la estabilidad de regiones como el Oriente antioqueño y la capital del departamento. Aquí las víctimas con sus formas de asociación comienzan a construir discursos alternativos al establecido por la hegemonía y los medios masivos de comunicación. La academia, entonces, se interesa por indagar tanto en las secuelas en lo psicosocial y en lo jurídico, como en las formas como las víctimas, sobre todo las asociaciones de mujeres, se esfuerzan por entender y asimilar en sus narraciones, en sus cuerpos, en sus *performances* y en sus sitios emblemáticos, —como el *Salón del Nunca Más*— los estragos de la crisis vivida, pero no para preservar el dolor, sino para reconstruir y transformar su condición —de víctimas, de desplazados, a ciudadanos—.

En el panorama nacional, hay una marcada tendencia en la creación de posgrados que desde las Ciencias Sociales se preocupen por estudiar fenómenos contemporáneos, como el desplazamiento, los impactos físicos, psicológicos y sociales del conflicto en la población más vulnerable —los niños, las mujeres—, los efectos en las víctimas de las leyes que los diversos gobiernos han promulgado en su afán por buscar salidas negociadas al conflicto, y los ya reseñados vehículos de memoria que emplean las víctimas para sistematizar y representar esa ambivalencia constante que las caracteriza: la esperanza intrincada en medio del terror padecido.

Por su parte, en Latinoamérica se pueden agrupar en cuatro grandes escenarios las preocupaciones más predominantes de la academia: en los países del cono sur, como Argentina y Chile, los museos en honor de los desaparecidos de las dictaduras; en México, la violencia derivada del narcotráfico, los feminicidios trágicamente famosos de Ciudad Juárez y el tratamiento que los medios hacen a ambas vicisitudes; en Brasil, las víctimas de la violencia urbana detonada a partir del microtráfico, de la delincuencia común, de la violencia de bandas criminales y de otros fenómenos como la violencia sexual, de género e infantil; y en países como Nicaragua, Perú y Guatemala los brotes de violencia que aún persisten a pesar de que haya cesado la confrontación armada interna. En estos estudios se puede notar un marcado interés por analizar las identidades de quienes padecen el conflicto, como los inmigrantes, las mujeres y sus formas de asociación, así como las formas simbólicas y audiovisuales empleadas como métodos de sistematización

En este escenario aparecen estudios de discurso en torno de posiciones e imaginarios de los diversos actores involucrados en el conflicto —las víctimas, los victimarios y la institucionalidad—, así como el aporte de las narrativas en las variadas formas de memoria: colectiva, histórica, social, conmemorativa y nacional. Llama la atención los enfoques que muestran el acto de testificar no solo desde su valor narrativo, sino también desde su carácter político, además de los estudios que analizan la diferencia entre los dispositivos de memoria —el lenguaje y la comunicación— y los del olvido —el silencio, la imposición y la censura— de tal suerte que estas dos categorías, si bien son complementarias de un mismo proceso, también resultan ser polos opuestos.

Finalmente, a pesar de que de nuevo los paradigmas de análisis que más se utilizan en estas investigaciones se derivan de la Psicología, algunos resultados alertan acerca de la insuficiencia del enfoque terapéutico heredado de los estudios freudianos, pues se ha demostrado que los traumas, los recuerdos dolorosos y los sufrimientos de las víctimas resisten a transformarse, a pesar del paso del tiempo. De ahí que es un imperativo que las investigaciones en ciencias sociales aboguen por miradas transdisciplinarias, interdisciplinarias y multidisciplinarias, que logren profundizar en el fenómeno de las narrativas de las víctimas desde otras metodologías y enfoques. En el plano local y nacional, brillan por su ausencia los estudios que desde la lingüística y el análisis del discurso se encarguen de interpretar los correlatos que las víctimas tienen de su propia condición y de las tragedias padecidas, y que seguramente se anteponen al discurso hegemónico de la institucionalidad y del estado que se ha encargado de divulgar los medios masivos de comunicación, y que han configurado hasta hoy los imaginarios y los estereotipos que el público aún conserva del conflicto interno vivido.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Torrado, Armando. (2013). Componentes epistemológicos y metodológicos de la atención psicosocial a víctimas de guerra y violencia política en Colombia. *Tesis Psicológica*, 8 (1), 68-79.
- Aguirre Tobón, Katherine. (2014). Analizando la violencia después del conflicto: el caso de Guatemala en un estudio sub-nacional. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59 (220), 191-234.
- Alarcón Henríquez, Alejandra; Licata, Laurent; Leys, Christophe; Van der Linden, Nicolas; Klein, Olivier y Mercy, Aurélie. (2010). Recognition of shared past sufferings, trust and improving intergroup attitudes in Belgium. *Psicología*, 28 (1), 81-110.

- Albornoz, Nicole Muñoz. (2012). El discurso femenino de resistencia frente a la violencia dictatorial en *Carne de perra* de Fátima Sime. *Nomadías*, 15, 91-106.
- Aldana Bautista, Alexander. (2015). De difuntos prestados, viudas errantes y cuerpos remendados: la narrativa como dispositivo de construcción de memorias sociales en Colombia. *Aletheia*, 5 (10).
- Almeida, Aline Gama. (2013). *In memoriam: imagens do sofrimento dos familiares de vítimas da violência no Rio de Janeiro / In memoriam: images of suffering from the victims relatives of violence in Rio de Janeiro* (Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de PósGraduação em Ciências Sociais Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas).
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), 213-255.
- Alzate Zuluaga, Mary Luz. (2010). Acciones colectivas frente a la violencia. Disquisiciones a partir de un estudio de caso: Comuna 13 de Medellín (Colombia). *Frontera Norte*, 22 (44), 161-184.
- Amador Baquiro, Juan Carlos. (2010). El intersticio de la víctima-victimario: un análisis de los procesos de subjetivación de cuatro desvinculados de grupos armados en Colombia. *Universitas Humanística*, (69), 163-184.
- Antunes Santiago, Marisa; Montalbán Peregrín, Manuel; Signorini Gonçalves, Hebe. (2013). Discurso sobre la violencia hacia la mujer en un foro virtual: presencias del marco de género. *Gaceta Sanitaria*, 27 (2), 111-115.
- Arango, Óscar Albeiro; Ariza, Julio César; Moya Prieto, Billi Joel y Prieto, Diego Fernando. (2011). Reconstrucción de comunidades en contextos de conflicto armado: líneas teológico-pastorales en perspectiva no-violenta. *Theologica Xaveriana*, 61, (172), 331-368.
- Arboleda Gómez, Rubiela. (2006). *La cultura corporal, un lugar de síntesis en la construcción social del miedo como referente identitario, en escenarios de conflicto*. (Tesis doctoral, Doctorado en Estudios Científico Sociales. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO).
- Arias Marín, Alán. (2012). Teoría crítica y derechos humanos: hacia un concepto crítico de víctima. *Nómadas*, 36.

- Arias Vanegas, Beatriz Elena. (2012). Análisis comparativo de los procesos de socialización y su relación con las competencias sociales de los niños y las niñas en la ciudad de Medellín. (Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales–CINDE).
- Arnosó, Maitane; Ansaloni, Susana; Gandarias, Itziar; Arnosó, Ainara. (2012). Mujeres jujeñas y sobrevivientes: narrativas del pasado represivo (1976-1983) argentino, consecuencias psicosociales y creencias acerca de la reparación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57, 141-161.
- Astvaldsson, Astvaldur. (2011). Myth, Cultural Memory and Resistance in Latin American Narratives. *Bulletin of Hispanic Studies*, 88 (6), 617-633.
- Atehortúa Arredondo, Clara Inés; Sánchez, Luz Amparo; Jiménez, Blanca Inés. (2009). El conflicto armado afecta todas las esferas. Implicaciones del conflicto armado en la Comuna 13. *Revista de Derecho*, (32), 116-138.
- Barbai, Marcos Aurélio. (2008). *Discurso e identificação: o migrante brasileiro clandestino deportado*. (Tese Doutor em Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, Brasil).
- Barreira, César. (2009). Representaciones sobre la violencia entre jóvenes. Estigma, miedo y exclusión. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18 (2), 219-234.
- Barros, Carlos. (2014). Historia, memoria y franquismo. *Historia Actual On-Line*. 33, 153171.
- Bastidas, Wilder; Insuasty Rodríguez, Alfonso. (2010). Víctimas en Medellín. Jornada de atención a víctimas del conflicto Medellín – 2009. *Ágora*, 10 (2), 367-397.
- Beiras, Adriano y Cantera, Leonor M. (2012). Narrativas personales, construcción de masculinidades: Aportaciones para la atención psicosocial a hombres autores de violencia. *Psico*, 43, (2), 251-259.
- Benavides Andrades, María Angélica. (2012). *Violencia política: recuperando y tejiendo la memoria entre dos generaciones a través de relatos de vida e imágenes* (Tesis Doctoral en Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Blair Trujillo, Elsa. (2002). Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, (21), 9-28.
- Blair Trujillo, Elsa. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, (32), 83-113.

- Borda Bohigas, Juan Pablo; Carrillo, Juan O.; Garzón, Daniel F.; Ramírez, María P.; Rodríguez, Nicolás. (2015). Trauma histórico. Revisión sistemática de un abordaje diferente al conflicto armado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44 (1), 41–49.
- Botelho de Oliveira, Silvia y Conde, Carlos Arturo. (2011). Memoria emocional y trastorno por estrés postraumático en el contexto del desplazamiento en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (3), 457-469.
- Buchenhorst, Ralph; Daniello, María Paula y Bozal, Sela. (2009). Los desaparecidos de Argentina: localizaciones múltiples de un discurso de la memoria. *Iberoamericana (Nueva época)*, 9 (35), 65-84.
- Buelvas Fabián; Amaris, María. (2010). Comprensión del bienestar en una persona desplazada por la violencia sociopolítica. *Psicología desde el Caribe*, (26), 156-177.
- Campo Arias, Adalberto y Herazo, Edwin. (2014). Estigma y salud mental en personas víctimas del conflicto armado interno colombiano en situación de desplazamiento forzado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43 (4), 212-217.
- Campo Arias, Adalberto; Oviedo, Heidi Celina y Herazo, Edwin. (2014). Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia: una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43 (4), 177–185.
- Capella Sepúlveda, Claudia Milena. (2011). *Hacia narrativas de superación: el desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia se agresión sexual a la identidad personal* (Tesis de doctorado en Psicología. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado Programa Doctorado en Psicología).
- Cárdenas, Ernesto y Villa, Édgar. (2013). La política de seguridad democrática y las ejecuciones extrajudiciales. *Ensayos sobre Política Económica*, 31 (71), 64-72.
- Cardona González, Lorena. (2015a). Imágenes en duelo: víctimas del conflicto armado colombiano en la cámara de Erika Diettes. *Aletheia*, 5 (10).
- Cardona González, Lorena. (2015b). *Sobre ciertas cosas que no se pueden nombrar: La Representación del Holocausto en Colombia (1976-2015)* (Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica). Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1163/te.1163.pdf>>.

- Carmona Parra, Jaime Alberto; Moreno Martín, Florentino; Tobón Hoyos, John Felipe. (2012). Child Soldiers in Colombia: Five Views. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 755-768.
- Carreño Rangel, Kelly Johanna y Trujillo Losada, Milton Fernando. (2011). Significados de Justicia: Una reflexión a partir de un estudio con personas en situación de desplazamiento forzado por la violencia política. *Revista Sociedad y Economía*, 267-290.
- Carrizosa Isaza, Catalina. (2011). El trabajo de la memoria como vehículo de empoderamiento político: La experiencia del Salón del Nunca Más. *Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia*, 25 (42), 36-56.
- Castaño Chaves, Juana. (2011). Entre la violencia sobre el cuerpo y la violencia incorporada. *Hacia la Promoción de la Salud*, 16 (2), 162-172.
- Castro Alves, Heliana y Guillaumon Emmel, Maria Luisa. (2008). Abordaje bioecológica y narrativas orales: un estudio con niños victimizados. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18 (39), 85-100.
- Cely López, Patricia. (2015). Memorias de movilización, organización y resistencia campesina en medio de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno en Colombia: El caso de la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra (ACVC). *Aletheia*, 5 (10), 1-21.
- Cepeda, Agustina. (2013). Narrativas familiares y memoria de la pos-dictadura en Argentina: El caso de hijos de desaparecidos. *Asian Journal of Latin American Studies*, 26 (1), 25-45.
- Céspedes Báez, Lina M.; Chaparro González, Nina; Vargas, Soraya Estefan. (2014). Metodologías en el estudio de la violencia sexual en el marco del conflicto armado colombiano. *Colombia Internacional*, (80), 19-56.
- Cirimele, Lilly González. (2008). Funcionamiento del poder y del saber en el discurso/texto museográfico comunitario. *Revista Cuiculco*. 15 (44), 135-159.
- Clouser, Rebecca. (2009). Remnants of terror: landscapes of fear in post-conflict Guatemala. *Journal of Latin American Geography*, 8 (2), 7-22.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación —CNRR—. (2009). *Memorias en tiempo de guerra: repertorio de iniciativas*. Bogotá: Puntoaparte.
- Costa, Marta Cocco. (2012). *Violência contra mulheres rurais, agendas públicas municipais e práticas profissionais de saúde: o visível e o*

invisível na inconsciência do óbvio (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem).

- Damergian, Sueli. (2009). Migración y referenciales de identificación. *Psicología USP*, 20 (2), 251-268.
- Daza Cardona, Jorge Alexánder; Cardona Giraldo, Dora y Granada Echeverri, Patricia. (2011). Entre la epistemología y la ética: investigando el desplazamiento forzado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (3), 534-544.
- De Gamboa Tapias y Herrera Romero, Wilson. (2012). Representar el sufrimiento de las víctimas en conflictos violentos: alcances, obstáculos y perspectivas. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 14 (1), 215-254.
- De La O, María Eugenia; Flores Ávila, Alma Leticia. (2012). Violencia, jóvenes y vulnerabilidad en la frontera noreste de México. *Desacatos*, (enero-abril), 11-28.
- Del Sarto, Ana. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. *Cuadernos de Literatura*, 16 (32), 41-68.
- Delgado Aburto, Leonel. (2014). Desplazamientos discursivos de la representación campesina en la Nicaragua pre y post-sandinista. *Latinoamérica (México)*, (1), 33-58.
- Delgado Barón, Mariana. (2011). *Las víctimas como sujetos políticos en el proceso de justicia y paz en Colombia: discursos imperantes y disruptivos en torno a la reconciliación, la verdad, la justicia y la reparación* (Tesis Doctorado de Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología. FLACSO México).
- Delgado Barón, Mariana. (2015). Las víctimas del conflicto armado colombiano en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: apropiación y resignificación de una categoría jurídica. *Perfiles Latinoamericanos*, 23 (46), 121-145.
- Donovan Castellanos, Adrián. (2012). Políticas de la experiencia, memoria y narración. *Espiral*, 19 (54), 9-41.
- Echeverría Victoria, Martín. (2014). Representaciones de la pobreza en contextos de crisis. Un ejercicio desde el análisis crítico del discurso. *Signo y Pensamiento*, 33 (64), 7894.

- Espinosa Menéndez Nicolás; Galindo Rosero, Adriana; Bastidas Lopera, Wilder; Monsalve Rojas, Juan Esteban. (2011). Población en situación de desplazamiento en Antioquia. El papel del enfoque de derechos en los aspectos técnicos para el diseño y medición de indicadores. *Ágora*, *II* (1), 12-31.
- Espinosa Spínola, María. (2012). Discursos, narrativas y percepciones entre los y las niñas de la calle en torno a su huida. *Desacatos*, (40), 97-110.
- Estrada Mesa, Ángela María; Ripoll Núñez, Karen; Rodríguez Charry, Diana. (2010). Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto armado interno en Colombia: equipos psicosociales en contextos jurídicos. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 103-112.
- Fernández Droguett, Roberto y Hermansen Ulibarri, Pablo. (2009). Aproximaciones metodológicas para una sociología visual a partir del estudio de prácticas de memoria colectiva en el espacio público de la ciudad de Santiago de Chile. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, *18* (3), 445-460.
- Ferrándiz, Francisco. (2007). The return of Civil War ghosts. The ethnography of exhumations in contemporary Spain. *Anthropology Today*, *22* (3), pp. 7-12.
- Gabatz, Ruth Irmgard Bärtschi; Padoin, Stela Maris de Mello; Neves, Eliane Tatsch; Terra, Marlene Gomes. (2010). Fatores relacionados à institucionalização: perspectivas de crianças vítimas de violência intrafamiliar. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, *31* (4), 670-677.
- Gandarias Goikoetxea, Itziar y Pujol Tarrés, Joan. (2013). De las Otras al No(s) otras: encuentros, tensiones y retos en el tejido de articulaciones entre colectivos de mujeres migradas y feministas locales en el País Vasco. *Encrucijadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales*, *5* (5), 77-91.
- Giménez, Gilberto. (2009). Cultura, identidad y memoria. *Frontera Norte*, *21* (41), 7-32.
- González Hernández, Guadalupe Margarita. (2013). Urbis: De los imaginarios al fetichismo frente al debate de los centros históricos. *Boletín Científico Sapiens Research*, *3* (2), 29-33.
- González Ortiz, Felipe; Tinoco García, Ivett; Macedo García, Alejandro. (2012). Inseguridad y violencia. Narrativas en torno a la violencia y la inseguridad en el Estado de México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, *19* (55), 79-116.

- Griboski, Rejane Antonello. (2015). *Mulheres trabalhadoras rurais e violências por parceiros íntimos*. (Tese Doutorado em Enfermagem. Universidade de Brasília, Brasília).
- Grupo de Psicología Social Crítica «Otras Voces». (2010). Del dolor a la propuesta, voces del Panel de Víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 114-125.
- Guevara Fletcher, Diego Andrés. (2011). Discursos y disciplinamiento de la pobreza en la población desplazada por la violencia en Colombia. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 6 (2), 245-267.
- Guichard, Eduardo; Henríquez, Guillermo. (2012). Memoria histórica en Chile: una perspectiva intergeneracional desde Concepción. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (135), 3-26.
- Guzmán López, Andrea. (2012). Entre la realidad y la imaginación poética infantil. *Signo y Pensamiento*, 31 (61), 92-107.
- Haas, Nadine. (2010). El papel del lenguaje y la escritura para las víctimas. El enfrentamiento con el pasado conflictivo en Guatemala. *Iberoamericana (Nueva época)*, 10 (37), 176-180.
- Hernández, Claudia Milena. (2012). Memorias resignificadas: el conflicto armado en las narrativas de inmigrantes colombianos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). *Revista Colombiana de Educación*, (62), 59-74.
- Hernández, Graciela. (2013). Las Salamancas: Testimonios etnográficos, historia oral y memoria colectiva. *Anclajes*, 17 (2), 17-31.
- Hernández, Johandry A. (2013). Pensar la violencia desde las mediaciones: retos epistemológicos en comunicación. *Signo y Pensamiento*, 32 (63), 16-32.
- Hernández, Johandry A. y Finol, José Enrique. (2012). La ideología del discurso mediático de violencia y muerte: una aproximación semiótica. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 21 (3), 557-583.
- Herrera Cortés, Martha Cecilia y Pertuz Bedoya, Carol. (2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 150-162.
- Herrera Cortés, Martha Cecilia; Cristancho, José Gabriel; Ortega Valencia, Piedad; Olaya Gualteros, Vladimir. (2013). En las canteras de Clío y Mnemosine: apuntes historiográficos sobre el Grupo Memoria Histórica. *Historia Crítica*, (50), 183-210.

- Hiner, Hillary. (2009). Voces soterradas, violencias ignoradas. Discurso, violencia política y género en los Informes Rettig y Valech. *Latin American Research Review*, 44 (3), 5074.
- Ibáñez Carvajal, Daniela. (2010). Ser chuquicamatino: la construcción de la memoria de los desplazados de Chuquicamata en el norte de Chile, 2002-2007. *Historia Crítica*, (40), 84-96.
- Ibarra Melo, María Eugenia. (2011). Mujeres, verdad, justicia y reparación en Colombia. *Universitas Humanística*, (72), 247-273.
- Jaramillo Marín, Jefferson. (2010). Narrando el dolor y luchando contra el olvido en Colombia. Recuperación y trámite institucional de las heridas de la guerra. *Revista Sociedad y Economía*, 205-228.
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth. (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59 (221), 225-242.
- Klein, Olivier; Pierucci, Sabrina; Marchal, Cynthie; Alarcón Henríquez, Alejandra y Licata, Laurent. (2010). “It had to happen”: Individual memory biases and collective memory. *Psicología (02549247)*, 28 (1), 175-198.
- Labanyi, Jo. (2006). Historias de víctimas: la memoria histórica y el testimonio en la España contemporánea iberoamericana (2001-). *Nueva Época*, 6 (24), 87-98.
- Larizgoitia, Itziar. (2006). La violencia también es un problema de salud pública. *Gaceta Sanitaria. Informe SESPAS 2006: Los desajustes en la salud en el mundo desarrollado*. 20, Supl. 1, 63-70.
- Larizgoitia, Itziar; Fernández Itziar; Markeza, Iñaki; Izarzugazaa, Isabel; Larizgoitia, Arantza; Moreno, Florentino; Páez, Darío y Beristaind, Carlos Martín. (2011). Secuelas de la violencia colectiva: hablan las víctimas del estudio ISAVIC. *Gaceta Sanitaria*, 25 (2), 115-121.
- Latorre Iglesias, Edilmer Leonardo. (2010). Memoria y resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 13 (25), 95109.
- Leyton, Tomás. (2013). Continuidades y rupturas en los discursos de la guerra de Afganistán: intelectuales, políticos y soldados. *Revista de Estudios Sociales*, (47), 147-224.

- Lira, Elizabeth. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 14-28.
- López Arboleda, Gloria María. (2010). El papel social de los sentimientos en la construcción de la identidad social de desmovilizados del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3 (2), 270-289.
- López Levi, Liliana; Figueroa Díaz, María Elena. (2013). Artes visuales y procesos de territorialización en contextos de narcoviolenca. *Argumentos*, 26 (71), 169-192.
- Luna Carmona, María Teresa. (2012). *Narrando el cuerpo: una alternativa para resignificar las experiencias de los niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano*. (Tesis Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. CINDE).
- Maceira Ochoa, Luz. (2009). Dimensiones simbólico-rituales de los museos-lugares de la memoria. *Alteridades*, 19 (37), 69-85.
- Machado, Sérgio Bacchi. (2010). Entrevista y análisis del discurso de un usuario de un Naps: Sandro y la injusticia institucionalizada. *Psicología USP [en línea]*, 21 (3), 617-632.
- Magallón Portolés, Carmen. (2012). Representaciones, roles, y resistencias, de las mujeres en contextos de violencia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (96), 9-30.
- Mantilla Valbuena, Silvia Cristina. (2009). Hacia una perspectiva glocal del conflicto armado en Colombia: dinámicas y actores en los espacios transfronterizos y transnacionales. *Colombia Papel Político*, 14 (2), 581-607.
- Marrades Puig, Ana y Serra Yoldi, Inmaculada. (2013). *La violencia de género en la población de mujeres inmigrantes*. Madrid: Tirant Lo Blanch.
- Martínez Carmona, Carlos Arturo. (2013). Sociedad civil y exclusión en Ciudad Juárez. Consideraciones desde las asociaciones de mujeres. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 12 (36), 1-15.
- Martínez Quintero, Felipe. (2009). *Identidad y desplazamiento forzado: El tránsito y la resignificación de sí mismos y de los otros próximos*. (Tesis Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. CINDE).
- Matos Junior, Clodomir Cordeiro. (2014). *Vítimas da violência: ressonâncias sociais da criminalidade no Brasil* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo).

- Mendoza García, Jorge. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1-26.
- Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos y el Desarrollo del Oriente Antioqueño (2006) “Informe sobre la situación de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario en el Oriente Antioqueño año 2005”. En *El Ágora*, Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia V. 6 N° 1 Enero - Junio 2006, pp. 111- 182
- Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos y el Desarrollo del Oriente Antioqueño (2009) “Derechos humanos y el derecho internacional humanitario en el Oriente Antioqueño”. En *El Ágora*, Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia V. 9 N 1. Enero - Junio 2009, pp. 1-74
- Mick, Carola y Palacios, Azucena (2013) “Mantenimiento o sustitución de rasgos lingüísticos indexados socialmente: migrantes de zonas andinas en Lima”. En *Lexis. Revista de Lingüística y Literatura*. 2013, Vol. 37 Issue 2, pp. 341-380.
- Millones Cabrera, Rosela (2014) “La elaboración del recuerdo en la construcción de la memoria postconflicto”. Tesis para optar por el grado de Magister en Estudios Teóricos en Psicoanálisis. Escuela de Posgrado, Estudios Teóricos en Psicoanálisis, Pontificia Universidad Católica del Perú
- Mogollón Pérez, Amparo Susana; Vázquez, María Luisa (2006) “Opinión de las mujeres desplazadas sobre la repercusión en su salud del desplazamiento forzado”. En *Gaceta Sanitaria*, Volumen 20, Issue 4, July 2006, pp. 260-265.
- Molina Valencia, Nelson (2010) “Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos”. En *Revista de Estudios Sociales*, No. 36, Bogotá, Universidad de Los Andes Agosto de 2010, pp. 64-75
- Moncada, Juan José (2009) “Un diagnóstico sobre cadáveres sin identificar (NN) producto del conflicto armado, registrados e inhumados en cementerios del Oriente Antioqueño”. En *El Ágora*, Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia V. 9 N 1, Enero - Junio 2009. pp. 69-83
- Montoya Arango, Vladimir (2012) “Memorias en fuga. Violencias y desarraigo en Colombia”. Tesis doctoral en Antropología Social y Cultural, Universidad de Barcelona.
- Montoya, Sandra; Romero, María; Jerez, Lady (2013) “Mujer y desplazamiento de sí misma: sustratos socioculturales que soportan las redes de la

- violencia de género”. En *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 2013; 31(3): pp.100-109
- Moscoso, Javier (2008) “Funcionamiento del poder y del saber en el discurso/texto museográfico comunitario”. En *Revista Cuicuilco*. Sep. 2008, Vol. 15 Issue 44, pp. 135-159.
- Moya López, Laura Angélica y Serrano, Margarita Olvera (2011) “La experiencia de la temporalidad en las sociedades contemporáneas, identidades sociales y rituales conmemorativos. Una propuesta de análisis desde la sociología y la teoría de la historia”. En *Sociológica*, may-ago. 2011, Vol. 26 Issue 73, pp. 47-86.
- Nieto López, Jaime. (2010). “Resistir obedeciendo. Para una etnografía de la resistencia civil no armada en Medellín”. En *Espacio Abierto*, Abril-Junio, pp. 219-251.
- Nieto Nieto, Gloria Patricia (2010) “Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica” En *Revista de Estudios Sociales*, 2010, No. 36, pp. 76-85.
- Nieto Nieto, Gloria Patricia (2013) “Relatos autobiográficos del conflicto armado en Colombia. El caso reciente de la ciudad de Medellín”. Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de Doctora en Comunicación. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social
- ODDIF (2011) “Informe técnico de seguimiento a indicadores de goce efectivo de derechos de la población víctima de desplazamiento en el departamento de Antioquia”. Investigación realizada por el Observatorio del Desplazamiento Interno Forzado, ODDIF, en el marco del Convenio de Cooperación DAPARD – ACNUR – OPCIÓN LEGAL, Número 2011-CF- 26-015 para la atención de la población desplazada.
- Oddone, María Julieta y Lynch, Gloria (2008) “Las memorias de los hechos socio-históricos en el curso de la vida”. En *Revista Argentina de Sociología*, may/jun. 2008, Vol. 6 Issue 10, pp. 121-142.
- Osorio Campuzano, Ramiro (2013). “Paramilitarismo y vida cotidiana en San Carlos (Antioquia): etnografía desde una antropología de la violencia”. En: *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 28, No.45, pp. 130-153
- Ossa, Elsy Mercedes (2014) “Un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado”. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales-CINDE.

- Ovalle, Lilian Paola (2010) “Imágenes abyectas e invisibilidad de las víctimas. Narrativas visuales de la violencia en México”. En *El Cotidiano*, No. 164, pp. 103-115.
- Oviedo Córdoba, Myriam (2013). “Identidad narrativa en experiencias de secuestro”. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales–CINDE.
- Owens, Jesse Sinclair (2012). “Discourse Across Borders: A Quantitative Analysis of Mexican and American Media Discourses”. Tesis Maestría. Applied Linguistics. Departamento de Lenguas, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de Las Américas, Puebla, México.
- Palencia Cárdenas, Eder Luis (2015) “Dimensiones del trauma social en una población en situación de desplazamiento por conflicto armado: Estudio de caso en una comunidad desplazada en los años 2012 y 2013 a la ciudad de Medellín Colombia”. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Paniagua Solórzano, Walter (2010) “La victimidad: una aproximación desde el proceso de resarcimiento en la región Ixhil del noroccidente de Guatemala” En *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España, No. 18, julio, 2010, pp. 157-161.
- Pareja Amador, Antonio José; Iáñez Domínguez, Antonio (2014) “Violencia contra la mujer y desplazamiento forzado. Análisis de las estrategias de vida de jefas de hogar en Medellín” En *Acta Sociológica*, NO. 65, septiembre-diciembre de 2014. pp. 151-171.
- Pasin Carretero, Angel Enrique (2008) “Maurice Halbwachs: Oficialidad y clandestinidad de la memoria”. En *Athenea Digital (Revista de Pensamiento e Investigación Social)*. 2008, pp. 95-103.
- Patiño Orozco, Rafael Andrés (2013) “Configurações subjetivas de familiares de vítimas de desaparecimento forçado na Colômbia”. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia para obtenção do título de Doutor em Psicologia.
- Pérez Zavala, Carlos (2010). “Una nación secuestrada. Imaginarios sociales ciudadanos y los escenarios de la violencia en el México de nuestros días”. En *El Cotidiano*, No. 159, pp. 45-50.
- Prada Sanmiguel, Alberto (2015) “Comprensión de la responsabilidad política de los actores en el conflicto interno colombiano: La Masacre de El Salado 2000”. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud).

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales–CINDE

- Puerta Henao, Eneida (2015). “Tejidos que dan sentido a la existencia. El significado que tiene para los habitantes de San Carlos la experiencia de reconstruir su tejido social afectado por el conflicto armado. Relatos de vida. 2013-2015”. Tesis de Maestría, en Psicología, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Quezada Barreto, Luzmila Casilda (2010) “Desde las grietas del poder: experiencias de gestión/acción de empoderamiento de mujeres. Aportes para una teología feminista de resistencia, ciudadanía y transformación”. Tesis de Doctorado Para la obtención de grado de Doctora en Teología Escolar Superior de Teología, Programa de Pos-graduación Área Teología e Historia, São Leopoldo, Brasil.
- Quiceno Toro, Natalia (2008) “Puesta en escena, silencios y momentos del testimonio. El trabajo de campo en contextos de violencia”. En *Estudios políticos*, Medellín, No. 33 Medellín July/Dec. 2008, pp. 181-208.
- Quijano, María Cristina; Arango Lasprilla, Juan Carlos y Cuervo, María Teresa (2010) “Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia: una revisión sistemática” En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volume 39, Issue 4, Dic. 2010, pp. 716-731.
- Reguera Torres, María Elena; Calvario Parra, José Eduardo y Mora Arellano, Felipe (2014) “Violencia contra las mujeres en el noreste de México: elementos para su contextualización” En *Acta Sociológica*, No. 65, Sept. Dic. 2014, pp. 65-95.
- Rendón, Mariana Robles; Gil, Rafael Reygadas Robles; Valdez, Hugo Armando Escontilla; Montalvo, Fabiola Cruz; Méndez, Teresa Hernández; Cabrera, Denisse Ivonne Villegas; Ordaz, Sara Neria; Antonio, Rocío Toledo (2011) “Memoria colectiva y creación subjetiva: la lucha ambiental del movimiento ‘Todos Somos Zimapán’”. En *Política y Cultura*. 2011, Issue 36, pp. 235-257
- Restrepo, Jorge Emiro; Yara, Eduardo Alfonso; Cano Betancur, Jessica; Navia Tavera, Luz (2014) “Perfil emocional de un grupo de militares colombianos víctimas de minas antipersona o artefactos explosivos improvisados” En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 43, Issue 2, abr–jun. 2014, pp. 87-95.
- Reynaga Berumen, Paulina; Vidales Gonzáles, Carlos (2013) “Una mirada semiótica y comunicativa a la cultura: del cuerpo y el adorno a la

- construcción social de sentido”. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Universidad de Colima Colima, México, vol. XIX, núm. 37, 2013, pp. 67-98.
- Riaño Alcalá, Pilar (2008) “Remembering Place: Memory and Violence in Medellín, Colombia”. En *Journal of Latin American Anthropology*, Volume 7, Issue 1, pp. 276–309.
- Rigat, Leticia (2012). “De la fotografía en los espejos. Una reflexión en torno a la representación del cuerpo ausente”, En *La Trama de la Comunicación*, Volumen 16. UNR Editora, pp. 163-171.
- Rodríguez G., Alfonso; Rodríguez E., Gilma; Roldán R., Lucía (2007) “La violencia en la palabra: narraciones de madres atrapadas en sus redes sociales”. En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol.36 no.4 Bogotá, oct./dic. 2007. pp. 643-663.
- Rodríguez Maeso, Silvia (2013) “Política del testimonio y reconocimiento en las comisiones de la verdad guatemalteca y peruana: En torno a la figura del ‘indio subversivo’”. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*, No. 88, pp. 23-55.
- Rodríguez, Érika María (2011) “Las narrativas de los conflictos y la construcción de un enfoque de la seguridad humana. Análisis crítico del caso de Colombia”. En *Revista Ciencias Sociales*, [S.l.], jun. 2009, pp. 125-146.
- Rojas Clavijo, Carlos Eduardo (2015) “Ética y política de los testimonios de las víctimas del Conflicto Armado en Colombia”. Tesis doctoral, Ph.D., NEW YORK UNIVERSITY, 2015, 282 pages; New York University.
- Roldán Valencia, Ismael (2007) “El estado actual de las víctimas en Colombia: la búsqueda de la verdad”. En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol.36 no.1 Bogotá ene-mar. 2007, pp. 41-66.
- Roldán Valencia, Ismael (2013) “El testimonio. Aportes a la construcción de la memoria histórica” En *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 42, Issue 2, junio 2013, pp. 222–226.
- Rosado Avilés, Celia y Ortega Arango, Oscar (2012). “Violencia y solidaridad de género en narrativas jóvenes”. Mérida: Instituto de Equidad y Género de Yucatán, 2012, Vol. 42 Issue 1, pp. 225-229.
- Rovaletti, María Lucrecia (2013) “Narratividad y memoria. Hacia una ética de la responsabilidad”. En *Salud Mental*, vol.36, No.5 México, sep.-oct. 2013, pp. 411-415.

- Rueda Arenas, Juan Felipe (2013) “‘Memoria histórica razonada’. Una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano”. En *Historelo. Revista de historia regional y local*, Vol. 5, No. 10, pp. 15-52.
- Rueda, María Helena (2009) “Nombrar la violencia desde el anonimato: relatos testimoniales en contextos de miedo”. En *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, Vol. 34, No. 1, (Otoño 2009), pp. 227-241.
- Ruiz Romero, Gabriel Alberto (2012) “Mujeres del Nunca Más: la voz de la ausencia”. En *Prismasocial, Revista de Ciencias Sociales - N° 7*, dic 2011-may 2012, pp. 63-91.
- Ruiz, Sebastián Gómez (2013) “‘Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir’: la reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de (pos)conflicto”. En *Antípoda. ene-jun. 2013, Issue 16*, pp. 135-156.
- Sambade, Iván (2010) “La pragmática masculina del control: del gobierno de sí mismo hacia la violencia contra las mujeres”. En *Nomadías. 2010, Issue 11*, pp. 42-68.
- Sánchez, Gonzalo. (2008) “Tiempos de memoria, tiempos de víctimas”. En *análisis político [online]. 2008, vol.21, No.63*, pp. 3-21.
- Sánchez, Jhon Antón (2007) “Museos, memoria e identidad afroecuatoriana”. En *Íconos. Revista de Ciencias Sociales. 2007, Issue 29*, pp. 123-131.
- Sánchez, Margarita M. (2007) “Voces desplazadas: testimonios de mujeres víctimas de la violencia en Colombia”. En *Letras Femeninas, Vol. 33, No. 1, Número especial: Global and Local Geographies: The (Dis) locations of Contemporary Feminisms*. pp. 119-152.
- Sandoval Obando, Eduardo (2014). “Posibilidades educativas del adolescente infractor de la ley: desafíos y proyecciones a partir de su propensión a aprender”. En *Psicología Educativa, No. 20*, pp. 39-46.
- Schindel, Estela (2009) “Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano” En *Política y Cultura. 2009, Issue 31*, pp. 65-87.
- Segura, Antoni (2009) “Represión, víctimas, fosas y desaparecidos”. En *Pasajes, Revista de pensamiento contemporáneo, N° 31 (Invierno 2009-2010)*, pp. 23-35.
- Siliprandi, Emma (2009) “Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar”. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável)-Universidade de Brasília, Brasília.

- Silva Oliveira, Júlia Glaciela (2013) “União de Mulheres de São Paulo : feminismo, violência de gênero e subjetividades”. Tese Mestre em História. Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- Souroujon, Gastón (2011) “Reflexiones en torno a la relación entre memoria, identidad e imaginación”. En *Andamios*, sep-dic. 2011, Vol. 8 Issue 17, pp. 233-257.
- Suárez Krebbe, Julia (2014) “Negociar lo no-negociable. Una interpretación de la narratividad de la violencia”. En *Desde el Jardín de Freud, Revista de Psicoanálisis*, [S.l.], No. 4, ene. 2014, pp. 262-276.
- Sutton, Barbara (2007) “Poner el cuerpo: Women’s Embodiment and Political Resistance in Argentina”. En *Latin American Politics and Society*, Volume 49, Issue 3, September 2007, pp. 129–162.
- Tamayo, Camilo Andres y Bonilla, Jorge. (2014) “El deber de la memoria La agenda investigativa sobre la cobertura informativa del conflicto armado en Colombia, 2002-2012”. En *Palabra Clave*, No. 17, Vol. 1, pp. 13-45.
- Taylor, Diana (2000) “El espectáculo de la memoria: Trauma, performance y política”. *Revista Latinoamericana Teatro al Sur* 15. Buenos Aires: junio 2000, 34-40. <http://hemi.nyu.edu/archive/text/hijos2.htm>
- Tolton, Laura Marie (2014) “A groping versus ‘real violence’ in Colombia. Contrast as a minimisation strategy”. En *Critical Discourse Studies*, Volume 11, Issue 3, 2014, pp. 322-334
- Tovar, María Teresa Romero (2010) “Memoria y defensa de los panteones comunitarios del distrito federal”. En *Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales*. jul-dic. 2010, Vol. 23 Issue 73, pp. 9-33.
- Urrego Mendoza, Diana Zulima (2013). “Narrativas de médicos colombianos en contexto de guerra. Principios y acciones que orientan la toma de decisión en situaciones dilemáticas”. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales. CINDE, 2013.
- Val Cubero, Alejandra (2010) “La participación femenina en los movimientos fundamentalistas hindúes: violencia y desajustes sociales en los albores del siglo XXI”. En *XXI. Cuadernos Interculturales*, No. 8, Vol. 15, pp. 133-144.
- Vera Márquez, Ángela Victoria; Palacio Sañudo, Jorge Enrique y Patiño Garzón, Luceli (2014) “Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario

- escolar”. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, No. 145, 2014, IISUE-UNAM, pp. 12- 32.
- Vergara, Ana; Vergara, Enrique; Peña, Mónica y Chávez, Paulina (2014) “Childhood in Children’s Eyes: Analysis of a Discourse among Middle-Income Sectors in Santiago, Chile”. En *Children y Society*, Volume 28, Issue 2, March 2014, pp. 81–92.
- Vignolo, Paolo (2013) “¿Quién gobierna la ciudad de los muertos? Políticas de la memoria y desarrollo urbano en Bogotá”. En *Memoria y Sociedad*; Jul-Dec2013, Vol. 17 Issue 35, pp. 124-142.
- Villa Gómez, Juan David (2013a) “El rol de la memoria colectiva en la recuperación emocional de la violencia política en Colombia”. En *International Journal of Psychological Research*. 2013, Vol. 6 Issue 2, pp. 37-49.
- Villa Gómez, Juan David (2013b) “Horizontalidad, expresión y saberes compartidos enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia”. En *El Ágora*, Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia, jul-dic. 2013, Vol. 13 Issue 2, pp. 61-89
- Villa Gómez, Juan David (2014) “Memoria, historias de vida y papel de la escucha en la transformación subjetiva de víctimas/sobrevivientes del conflicto armado colombiano”. En *El Ágora*, Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia, ene-jun. 2014, Vol. 14 Issue 1, pp. 37-60
- Voirol, Jérémie (2013) “¿Cómo practicar la etnografía? Hacia una teoría pragmática y política de la descripción”. En *Universitas Humanistica*. Ene-jun. 2013, Vol. 75 Issue 75, pp. 81-104.
- Werner, Bohleber (2007) “Remembrance, trauma and collective memory. The battle for memory in psychoanalysis” En *The International Journal of Psychoanalysis*, Volumen 88, Issue 2, pp. 329–352.
- Zaliasnik Schilkрут, Yae (2013) “Teatralidad y cicatrices en los museos de la memoria”. En *Alpha*, Revista de Artes, Letras y Filosofía. Dic. 2013, Issue 37, pp. 301-321.

CAPÍTULO II

Los imaginarios urbanos y la resignificación del territorio*

Jenny Alexandra Castaño Arbeláez**

Kissy Carolina Marín Galeano***

Jonathan Alexander Toro Osorio****

Introducción

La construcción de ciudad desde la percepción de los ciudadanos puede constituir la memoria colectiva. Así, los colores de un espacio, las texturas, los aromas y sabores van hilando esa memoria, y se van incorporando en las formas de resignificar y de comprender un territorio como realidad social.

Lo imaginario, tema central del presente trabajo de investigación, es ampliamente trabajado por Cornelius Castoriadis (1922-1997), quien plantea una relación entre lo biológico y lo imaginal. En su visión, los imaginarios se producen

* Este trabajo se desprende del proyecto de investigación «Los imaginarios urbanos asociados a la transformación rural-urbana de la plaza de mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro», adscrito al grupo de investigación Gibpsicos, de la Universidad Católica de Oriente. Por este proyecto los autores recibieron reconocimiento en grado *meritorio* por la Universidad.

** Comunicadora Social de la Universidad Católica de Oriente. Con experiencia en gestión de la comunicación en contextos de desarrollo comunitario y territorial. Ha colaborado en varios proyectos: el Plan de Movilidad de Marinilla (2015), Reglamentación de las Fuentes Hídricas de La Bolsa (Marinilla), La Uchuvala (La Ceja) y La Brizuela (Guarne) en el mismo año y, en la actualidad, Justicia Local para la Paz en la Corporación Prodepaz, en el marco de la Estrategia de Respuesta Rápida impulsada por el Gobierno Nacional. Correo electrónico: yenialeza@gmail.com

*** Comunicadora Social de la Universidad Católica de Oriente. Con experiencia en medios radiales, televisivos e impresos de la región. Construcción y participación en proyectos de edu-comunicación con población en estado de vulnerabilidad de la ONG Fundación El Maná y comunidad del municipio de La Ceja del Tambo. Lidera procesos de construcción de contenido y direccionamiento editorial en el periódico *Enfoque de Oriente*, medio que impulsa procesos de creación, debate y reflexión en la región. Miembro y comunicadora social de la Junta Directiva de la Corporación Educo ProVida Colombia. Correo electrónico: kissy9510@gmail.com

**** Comunicador Social. Coordinador del Departamento de Comunicación Social de la ONG Fundación El Maná que trabaja por el restablecimiento de derechos de niños, niñas, adolescentes y familias de La Ceja del Tambo. Colaborador de diversos medios radiales, escritos y televisivos del Oriente antioqueño. Miembro y comunicador social de la Junta Directiva de la Corporación Educo ProVida Colombia. Correo electrónico: toro.jonathan8966@gmail.com

en lo instituyente (como lo que se opone a la sociedad, que es instituida), es decir, son significaciones mutables en constante arbitrariedad (Castoriadis, 1986).

Siguiendo a Castoriadis, para el cual la imaginación es el origen de lo representado, se comprende al *imaginario individual* como imágenes mentales propias de un sujeto, descifrables por sus producciones. Siempre está vinculado a lo social. Del mismo modo, el *imaginario conjunto* es el caso de los imaginarios de individuos de diferentes regiones que entran en contacto y que, por alguna circunstancia, comparten experiencias de vida. El *imaginario social* es un imaginario colectivo, en el que cada individuo es casi la sociedad entera, pues refleja sus significaciones incorporadas, expresa imaginarios compartidos que pueden constituirse en cultura (Agudelo, 2011).

Entre diversas posturas frente al tema de los imaginarios, Cornelius Castoriadis (1986), señala a los mismos como las formas de existencia humana, una deficiente o secundaria manera de ser, vinculando el término a lo socio-histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos.

Los imaginarios hacen parte de una de las cuestiones fundamentales en los estudios de cultura, «no sólo en representaciones en abstracto y de naturaleza mental, sino también en “reencarnaciones” o “in-corporaciones”, en objetos ciudadanos que encontramos a la luz pública, y de los cuales podemos deducir sentimientos sociales como el miedo, el amor, la ilusión o la rabia» (Silva, 2006).

Ante los desafíos de construcción de ciudad y resolución de conflictos, cabe también cuestionar el esfuerzo que desde el campo teórico-epistemológico se hace por identificar y categorizar este fenómeno socio-cultural, en calidad de reflexión y análisis, con el objetivo de comprender el rol de lo simbólico en la producción social de la imagen mental, materia prima de los imaginarios en la lectura de Néstor García Canclini, y cómo esta simbología, a partir de la interacción, permea una territorialidad, desembocando en las representaciones sociales.

En un contexto de dicotomía rural-urbana, los imaginarios pueden estar asociados y concebidos dadas las transformaciones entre estas dos significaciones. Lo urbano es un escenario de confrontaciones, un espacio «entre contendientes desnivelados y posicionados históricamente en un enfrentamiento por el poder de enunciación, capaz de imponer, mediante la coerción o la seducción, una representación a las prácticas sociales», (Reguillo 1991, citado en Badenes, s. f.).

A partir de esas diversas percepciones, algunos teóricos, como lo expresan Juan Luis Pintos (2005) y Daniel Badenes (s. f.), afirman la existencia de «realidades», de acuerdo a las que se creen o materialicen en cada sujeto. En un espacio en el que se presentan transformaciones rural-urbanas, las dinámicas sociales han influenciado en esas percepciones que se expresan en los mismos sujetos. El proceso de urbanización ya no es solo un proceso cuantitativo, como la acumulación de espacio demográfico y de recursos, sino que pasó a ser un proceso de carácter cualitativo.

Si los sociólogos han hablado de la urbanización como modo de vida (como hizo Wirth), es porque ya no puede verse en términos de acumulación exclusivamente, sino en cuanto extensión de estilos culturales, de modos de vida y de interacción social. Es decir, lo urbano ya no está únicamente en las ciudades. Pues la urbanización es un proceso indisociable de la revolución industrial y el capitalismo: de forma que únicamente allí donde las formas de intercambio y de relación no sean de tipo capitalista podríamos hablar tal vez de cultura rural, es decir preindustrial, y en este sentido precapitalista (Baigorri, 1995, p. 3).

Henri Lefebvre (1970), por su parte, define el espacio urbano como un lugar en el que triunfan el intercambio de mercancías, el dinero, la economía monetaria y el individualismo, y en donde la comunidad se disuelve, es reemplazada por la exterioridad recíproca de los individuos y el «libre» contrato de trabajo. De esta manera, la transformación rural-urbana deja de ser un cambio estructural o físico para convertirse en un cambio cultural en el que las construcciones de «realidades» se moldean de acuerdo a los mismos sujetos sociales y sus imaginarios. Armando Silva (citado en Badenes, s. f.), comenta que «salimos de las ciudades, que son algo físico, pero no de lo urbano, que es estructural, que nos alcanza y envuelve».

El campo de estudio en el cual se situó la investigación es comunicación y ciudad en la línea de trabajo *imaginarios o representaciones acerca de la ciudad*. Seguir esta línea permite delimitar el tema dentro del marco de los estudios urbanos (Lindón, 2007, p. 89).

De acuerdo a lo anterior, este trabajo aborda el problema desde el reconocimiento de cómo son expresados los imaginarios urbanos asociados a las tensiones de un lugar, expresados en las prácticas cotidianas y en las formas de resignificar los espacios, para identificar las percepciones sociales que son materia prima de comportamientos colectivos.

Así, los imaginarios, tanto si son compartidos como norma social implícita o explícita, esquema de percepción o modos de ver (instituidos), si son comprendidos como significaciones mutables, fenómenos en revisión (instituyentes), colectivos, individuales, urbanos o sociales, son un camino que requiere reflexión continua para comprender cómo se da la resignificación social de los territorios.

Metodología

La investigación utilizó el enfoque cualitativo para la recolección de datos. Sin embargo, de acuerdo a la propuesta metodológica del semiólogo bogotano Armando Silva Téllez, para la investigación se utilizaron técnicas y herramientas cuantitativas para la identificación de los imaginarios urbanos.

El tipo de estudio de la investigación es descriptivo analítico con actividad fenomenológica. Es descriptiva porque se realiza una sistematización de las respuestas de las personas y de la conducta observable; y analítica porque se realizan comparaciones entre grupos y se hace una reflexión acerca de las relaciones del fenómeno investigado.

La investigación considera como población o universo la plaza de mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro, conformado por 720 comerciantes y un número indeterminado de usuarios perfilados entre los estratos 2 y 4.

Para la recolección de resultados y hallazgos, se utilizaron cuatro (4) técnicas:

Técnica de revisión documental: se utilizó con el fin de conocer si existían archivos ciudadanos que pudieran servir para identificar posibles imágenes de ciudad y evidenciar posibles tensiones.

Técnica de observación: se utilizó para determinar las tensiones rurales urbanas en la Plaza de Mercado a partir del trabajo de campo. Se estructuró a partir de las *nueve miradas de ciudad* de la metodología de Armando Silva (2004).

Técnica de encuesta: se utilizó para identificar los imaginarios urbanos en la herramienta formulario base del semiólogo Armando Silva (2004), el cual contiene preguntas por cada categoría y se adaptó al trabajo de investigación: ciudad (plaza), ciudadanos (comerciantes y usuarios) y otredades (lugares afines, opuestos y anhelados).

Técnica de entrevista a profundidad: se utilizó para describir de forma analítica la expresión de los imaginarios urbanos asociados a las tensiones rural-urbanas, la cual permitió identificar las principales tensiones derivadas de los procesos de transformación rural-urbana de la plaza de mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro.

La tabla 1 (página siguiente) condensa la ruta utilizada para la obtención de los resultados.

Resultados

Los resultados arrojados tras la aplicación, tabulación y triangulación de los instrumentos (revisión documental, observación, encuesta y entrevista a profundidad) corresponden a la imagen de una forma de ser de la Plaza, cuyo hilo conductor es la actividad comercial, siendo éste un territorio imaginado en construcción, manifestado en la dispersión de las percepciones. Estos fueron plasmados en una infografía (ver anexo 1), en la cual se reconocen los diferentes puntos de vista de los ciudadanos, organizado en emblemas, imaginarios urbanos y proyecciones imaginarias (fantasmagorías urbanas).

Para definir qué resultados se consideran emblemas, imaginarios urbanos o fantasmagorías, los investigadores se basaron en la escala porcentual propuesta por Armando Silva Téllez: 61 % al 100 %: si la expresión aparece con alta frecuencia se considera como emblema urbano, la representación social compartida. Es comprobable, real. 10 % al 60 %: si la expresión aparece con frecuencia de poca a media se considera como imaginario urbano o representación mental emergente, aún no compartida. Es un mensaje, no necesariamente verbal, provisto por su enunciador. 1 % al 9 %: si la expresión aparece con muy poca a poca frecuencia se considera una fantasmagoría urbana o proyección imaginaria. Es una percepción inconsistente.

Los imaginarios urbanos encontrados a partir del cruce de los instrumentos se triangularon con las tensiones rural-urbanas previamente halladas. Se encontraron 19 imaginarios urbanos expresados por los comerciantes y usuarios, de los cuales 7 corresponden a una tensión rural-urbana.

A continuación se presentan tres imaginarios como muestra de los resultados, uno por categoría (ciudad, ciudadanos y otredades).

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información						
Fase	Técnica	Instrumento	Metodología	Grupo de aplicación	Objetivo de aplicación de la técnica	
1. Identificar las principales tensiones derivadas de los procesos de transformación rural-urbana de la Plaza de Mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro.	Revisión documental	Ficha de revisión documental.	Se indagó si los archivos municipales contenían documentos históricos relacionados con la Plaza de Mercado, por medio de visitas a los lugares.	Archivo de la Alcaldía de Rionegro y archivo de la Plaza de Mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro.	Conocer si existían archivos ciudadanos que pudieran servir para identificar posibles tensiones rurales - urbanas.	
	Observación	Lista de chequeo	Se utilizaron las Nueve Miradas de Ciudad de la metodología de Armando Silva para construir la lista de chequeo, así: División de género, estratificación socioeconómica, usuarios y comerciantes, espacios definidos por edades, desplazamientos internos, diferencia de oficios, diferencia de edades marcadas al interior de la Plaza, expresiones de sentimientos y mitos presentes en la Plaza de Mercado.	Plaza de Mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro.	Determinar las tensiones rural-urbanas en la Plaza de Mercado a partir de la observación in situ.	

<p>2. Describir los imaginarios urbanos que expresan los sujetos que habitan y frecuentan la Plaza de Mercado de Rionegro con relación al entorno de la misma Plaza.</p>	<p>Encuesta</p>	<p>Formulario base del semiólogo Armando Silva.</p>	<p>Se aplicaron 72 cuestionarios de 60 preguntas cada uno, fruto de la adaptación del cuestionario original de Armando Silva.</p> <p>El formulario contiene preguntas por cada categoría: Ciudad, ciudadanos y otredades y sus tres subcategorías y se aplicó de forma presencial a cada encuestado.</p>	<p>Las 72 encuestas se dividieron por tres puntos de vista determinantes: género: masculino y femenino, público: (comerciantes y usuarios) y rango de edad: 13-24; 25-45; 46-65 años o más.</p> <p>Se aplicaron 24 encuestas a comerciantes por cada rango de edad, 12 a hombres y 12 a mujeres. Lo mismo se realizó con los usuarios.</p>	<p>Identificar los imaginarios urbanos que expresan los sujetos que habitan y frecuentan la Plaza de Mercado de Rionegro.</p>
<p>3. Describir de forma analítica la expresión de los imaginarios urbanos a partir de las tensiones rural-urbanas en la Plaza de Mercado de Rionegro.</p>	<p>Entrevista a profundidad</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Se realizó una entrevista semiestructurada compuesta por una pregunta base de cada elemento de la triada ciudad-ciudadanos-otredades y sus tres sub-triadas:</p> <p>Ciudad: cualidades/calificaciones/escenarios.</p> <p>Ciudadanos: temporalidades/marcas/rutinas.</p> <p>Otredades: ciudades anheladas/ciudades afines/ciudades opuestas.</p> <p>Cada entrevista a profundidad tuvo una extensión de entre 15 a 25 minutos y se realizaron con comerciantes de la Plaza de Mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro.</p>	<p>Doce (12) comerciantes de la Plaza de Mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro, divididos así:</p> <p>Dos hombres por cada rango de edad: 13 a 24 años; 25 a 45 y 46 a 65 años o más. Lo mismo se realizó con las mujeres.</p>	<p>Profundizar en la expresión de los imaginarios urbanos en el espacio público con relación a las tensiones rural-urbanas de la Plaza de Mercado de Rionegro.</p>

Tabla 2. Percepciones de la Plaza de Mercado.

Pregunta: ¿Cómo percibe a la Plaza de Mercado?

19.1 Alegre	Cantidad	Porcentaje
Sí	42	58,33 %
No	30	41,67 %
Total	72	100,00 %

19.2 Triste	Cantidad	Porcentaje
Sí	56	77,78 %
No	16	22,22 %
Total	72	100,00 %

19.3 Peligrosa	Cantidad	Porcentaje
Sí	52	72,22 %
No	20	27,78 %
Total	72	100,00 %

19.4 Vital	Cantidad	Porcentaje
Sí	29	40,28%
No	43	59,72%
Total	72	100,00%

19.5 Segura	Cantidad	Porcentaje
Sí	16	22,22%
No	56	77,78%
Total	72	100,00%

19.6 Cansada	Cantidad	Porcentaje
Sí	28	38,89%
No	44	61,11%
Total	72	100,00%

Las respuestas arrojaron cinco resultados: la Plaza es triste (77,78 %), peligrosa (72,22 %), vital (40,28 %), alegre (58,33 %), cansada (38,89 %) y segura (22,22 %). Las respuestas más similares, «triste» y «peligrosa», son asociadas al entorno de la Plaza (diferenciando la Plaza de adentro con la de afuera), específicamente a la zona de tolerancia, mientras que la respuesta “alegre” es más asociada a la zona de carnicerías; vital, haciendo alusión a la relevancia de la actividad comercial de la Plaza para los comerciantes, y cansada, quizás debido, por un lado, a los múltiples cambios acontecidos y anunciados en el lugar, sobre todo en estructura e infraestructura, y por el otro, al desgaste que producen las actividades laborales.

En términos generales, las mujeres comerciantes perciben la Plaza como alegre y peligrosa, mientras que los hombres comerciantes jóvenes la refieren como alegre; los adultos, peligrosa; adultos mayores como vital, respuesta asociada a la subsistencia económica. En usuarios, la totalidad de las mujeres jóvenes perciben la Plaza como peligrosa, lo cual indica la relación directa del estar en la Plaza con el estar en la zona de tolerancia. Para algunos usuarios la Plaza también es cansada.

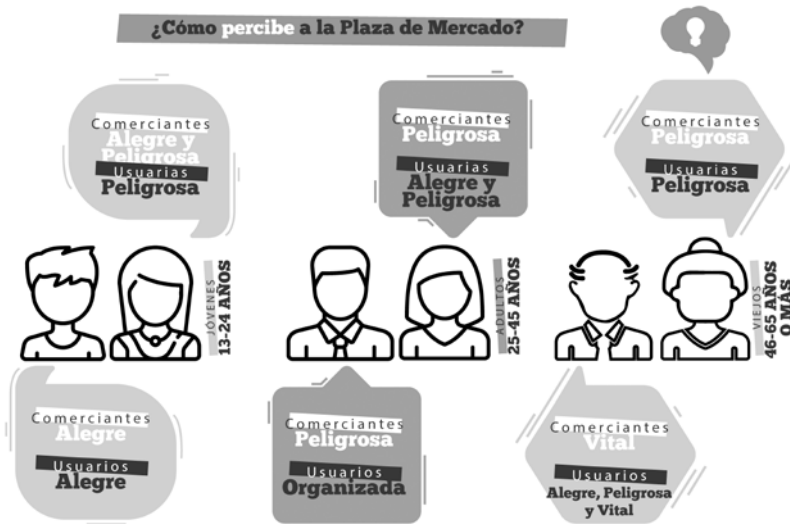


Gráfico 1. Representación del croquis correspondiente a la percepción con que se identifica a la Plaza.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Lugar más peligroso de la Plaza de Mercado.

Pregunta: Mencione un espacio o sector de la Plaza de Mercado o cerca de ella que usted considere como el más peligroso.

30. El más peligroso	Cantidad	Porcentaje
Río Arriba	1	1,39 %
Alrededores	13	18,06 %
Bares	10	13,89 %
Burdeles	35	48,61 %
El laberinto	1	1,39 %
El parqueadero	1	1,39 %
Las Dos Tortugas	2	2,78 %
Ninguno	2	2,78 %
Parquecito de Rionegro	3	4,17 %
Por Zenú	1	1,39 %
Puente colgante	1	1,39 %
Salidas	2	2,78 %
Total	72	100,00 %

En este apartado surgieron 12 espacios o sectores que se asocian a la Plaza de Mercado como los más peligrosos: los burdeles con el 48,61 %, los bares con el 13,89 %, los alrededores con el 18,06 %, y el parquecito del Centro Comercial Rionegro Plaza con el 4,17 %.

Como hecho representativo se encuentra la no diferenciación de los alrededores de la Plaza de Mercado de la zona de tolerancia, denotando una clara referencia ciudadana que prevalece sobre las demás, causando, en ocasiones, un conflicto directo en su relación con la Plaza de Mercado. Del mismo modo, la respuesta Las Dos Tortugas (2,78 %), aparece como nombre significativo de la zona de prostitución aledaña a la Plaza.

Por otro lado, la asociación de la pregunta con los barrios El Laberinto (1,39 %), y Río Arriba de Rionegro, además del sector Puente Colgante (1,395) de la variante El Tranvía, puede deberse a las mismas referencias de problemáticas sociales, presuntamente similares a la apreciadas en los alrededores y en la misma Plaza de Mercado.

En ambos encuestados, usuarios y comerciantes, aparecen los bares y burdeles como los lugares más peligrosos, a excepción de los hombres comerciantes y mujeres usuarias jóvenes, quienes referencian los alrededores.

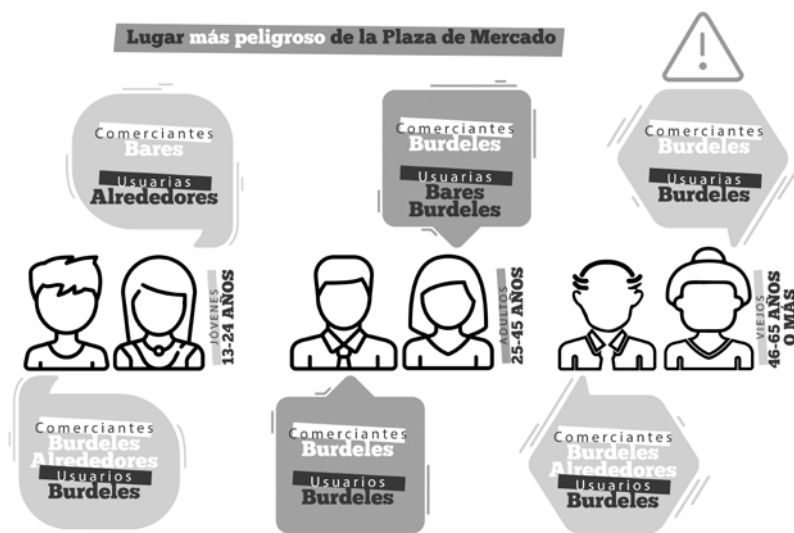


Gráfico 2. Representación del croquis correspondiente al lugar más peligroso con que se identifica a la Plaza.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Proyecciones de la Plaza de Mercado.

Pregunta: ¿Cómo se imagina la Plaza de Mercado en 20 años?

18. La Plaza en 20 años	Cantidad	Porcentaje
Mayorista	1	1,39 %
Bonita	3	4,17 %
Centro comercial	4	5,56 %
Creciendo	3	4,17 %
Desaparece	13	18,06 %
Grande	15	20,83 %
Organizada	14	19,44 %
Acabada	9	12,50 %

Moderna	3	4,17 %
No sabe	4	5,56 %
Un lugar que llene las necesidades	1	1,39 %
Igual	1	1,39 %
Lugar de oportunidades	1	1,39 %
Total	72	100,00 %

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado, se encontraron 13 respuestas: las personas se imaginan la Plaza de Mercado en 20 años más grande 20,83 %, más organizada 19,44 %, imaginan que desaparece 18,06 %, acabada (deteriorada) 12,50 %, o como un centro comercial 5,56 %. Las demás percepciones se detallan en la tabla 24.

Es importante resaltar que las respuestas *más grande y más organizada* refieren una percepción positiva y de esperanza para el futuro de la Plaza de Mercado, incluyendo la idea de continuar con las dinámicas sociales rurales presentes en la actualidad. Por el contrario, las respuestas *desaparece y acabada* refieren a una proyección negativa y poco esperanzadora para el futuro de la Plaza de Mercado. En otro sentido, la respuesta *como un centro comercial* dirige la proyección hacia una mirada más urbana y hacia cambios en las dinámicas, hábitos y rutinas urbanas, las cuales no son tan propias de los sujetos presentes en el lugar.

Para las comerciantes adultas mayores, la Plaza desaparecerá, mientras que para los comerciantes adultos mayores, la Plaza en 20 años será más moderna. Para la mitad de las comerciantes adultas será bonita y para la otra mitad, acabada (al igual que los jóvenes comerciantes); en cambio para la mitad de adultos comerciantes será más grande y crecerá, mientras que para las mujeres jóvenes la Plaza desaparece. Los usuarios jóvenes se la imaginan grande y los adultos, organizada.

En general, la percepción menos alentadora se presenta en las mujeres y los jóvenes comerciantes, mientras que la de los hombres comerciantes es más esperanzadora. Esta esperanza está asociada, probablemente, a la continuidad de la actividad comercial de cada encuestado a 20 años, especialmente para los jóvenes, porque fue la única generación comerciante masculina que compartió la opinión de las mujeres comerciantes en cuanto a la desa-

parición o el deterioro de la Plaza. Por otro lado, para los usuarios, la Plaza será más grande y organizada¹.

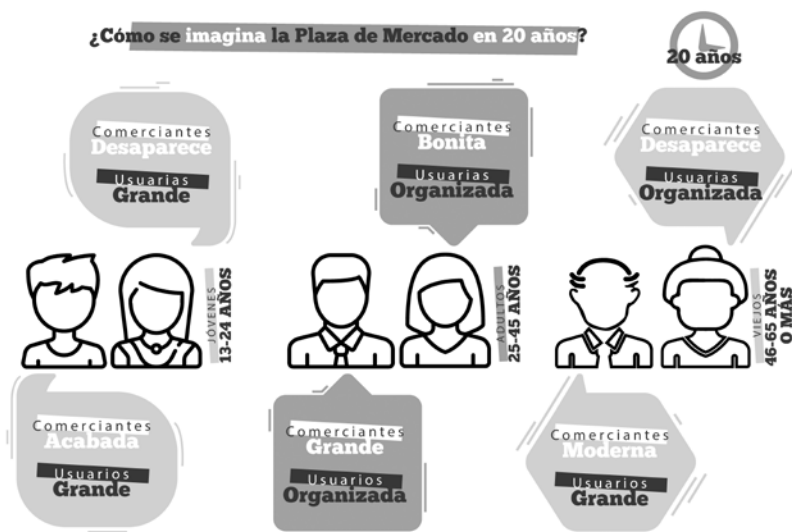


Gráfico 3. Representación del croquis correspondiente a cómo los sujetos se imaginan la Plaza en 20 años.

Fuente: Elaboración propia.

Para la identificación de las principales tensiones derivadas de los procesos de transformación rural-urbana de la Plaza de Mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro, se utilizó ficha bibliográfica con la cual se realizó una revisión de algunos documentos que abordan el fenómeno estudiado². En total, se detectaron cuatro tensiones: antiguas conglomeraciones, urbanización del mundo campesino, rururbanización y neo-ruralidad.

Tensiones rurales

Antiguas conglomeraciones: La ruralidad, aunque fue desplazada poco a poco por el aspecto industrial y lo urbano, sufre cambios, no solo estructurales sino desde sus mismas dinámicas sociales. La creación de nuevas plazas o lugares de comercio, fueron adoptando nuevas características mayormente urbanas.

¹ La mayoría de usuarios encuestados manifestó no visitar la Plaza de manera frecuente como en años anteriores, optando por las tiendas de barrio y supermercados, sin embargo son positivos en cuanto a la proyección de la Plaza.

² Es de notar que en los despachos oficiales de las entidades a cargo de manejar la política de la plaza, el acceso a estos archivos fue significativamente complejo, lo cual habla, de entrada, de cuán indiferentes suelen ser las ciudades respecto a la conservación de la memoria documental que consigna el devenir urbano.

Un ejemplo de un imaginario asociado a esta tensión se encontró en la Proyección de la Plaza, evidenciado en la creación o transformación de una nueva Plaza o de un centro comercial, es decir, soportado en un cambio físico.

Neo-ruralidad: A medida que acontecen los cambios en el mismo ámbito rural, surgen las dinámicas neo-rurales, en donde se comienzan a percibir nuevas características vinculadas a un desarrollo urbanístico.

Un ejemplo de un imaginario asociado a esta tensión se evidenció en los cambios de los tránsitos de las personas, vinculados al antes y después de la remodelación, sobre todo en el segundo piso.

Tensiones urbanas

Urbanización del mundo campesino: El cambio de rural a urbano, no se trata solo de algunas condiciones físicas de un lugar o espacio determinado, sino que influye en los cambios de dinámicas sociales en las que los modos de vida y las diferentes interacciones definen el sentido de lo urbano y lo rural.

Un ejemplo de un imaginario asociado a esta tensión es el del aprovechamiento del tiempo libre. La Plaza es un lugar ubicado en una zona urbana, pero sin urbanismo (sin prácticas-cultura urbana) dentro de la misma. La Plaza es un entorno meramente productivo.

Rururbanización: Información, cultura, poder de decisión son, en suma, los elementos clave en el proceso de urbanización. Con la llegada del capitalismo y el desplazamiento del hombre por la máquina, se logra percibir cómo la industrialización *expulsa* poco a poco la vida del campo a la ciudad. Con la toma de decisiones, el proceso de información y la cultura que se va generando, el urbanismo como estilo de vida toma más fuerza.

Un ejemplo de un imaginario asociado a esta tensión se evidenció en los escenarios urbanos, específicamente en la pérdida de los centros (ciudad dispersa).

Finalmente, recogimos todos los resultados en una infografía. En ella se representan los hallazgos finales de la investigación acerca de los imaginarios urbanos presentes en la Plaza de Mercado Antonio María Carmona Tejada de Rionegro, expresados por los comerciantes y usuarios. Allí se plasma un croquis de la misma Plaza con sus respectivas divisiones y zonas. Se identifican en ella 19 imaginarios urbanos, 4 tensiones rural-urbanas, y 7 cruces entre dichas tensiones y los imaginarios urbanos expresados en los gráficos.

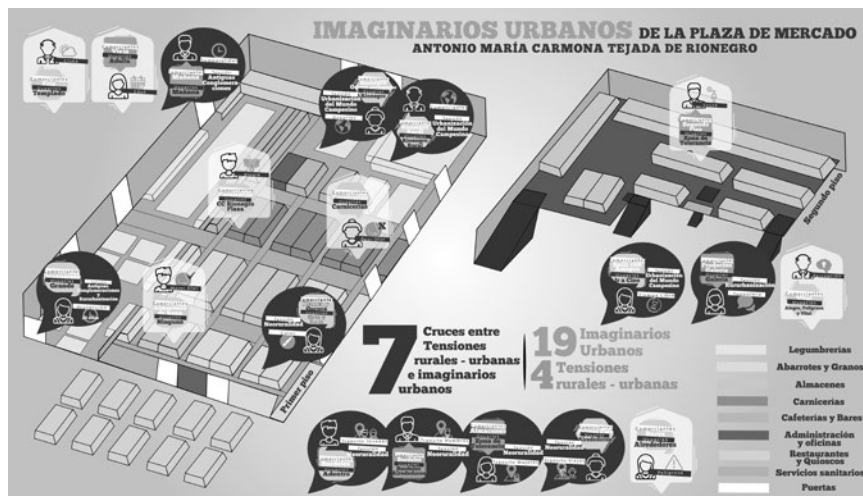


Gráfico 4. Infografía de cruce entre imaginarios y tensiones en la Plaza.
Fuente: Elaboración propia.

La infografía se encuentra codificada por colores, los cuales representan las diferentes galerías o espacios de división interna de la Plaza, zonas que fueron recorridas por los investigadores para la ejecución y compendio de su trabajo.

Conclusiones

Los hallazgos pueden indicar que en caso tal de que se realice una intervención de infraestructura en la Plaza con el fin de modificar el uso social más allá de un entorno productivo, será difícil esperar que la mayoría de usuarios visiten la Plaza por algo más que no sea una relación explícita de compraventa (por ejemplo, esparcimiento, diversión, descanso familiar o social, propio de los centros comerciales y otros entornos de ambiente urbano).

De acuerdo a los resultados, es de importancia para la proyección de la Plaza de Mercado considerar la dispersión de las apreciaciones como resultado de la no codificación de los imaginarios urbanos debido a las transformaciones que han acontecido en el lugar y a la dilatación de los cambios que se anunciaban desde lo gubernamental. En algunos años, los usuarios y comerciantes habrán consolidado como emblemas, croquis o estereotipos algunos de los imaginarios urbanos hallados, por lo cual los resultados de este estudio serán relevantes en una posible intervención en la Plaza de Mercado, de acuerdo a lo advertido por Silva (2006, p. 26): «el primer paso para la construcción de una identidad social deriva de una imagen urbana».

Esta situación es todavía más evidente en el tratamiento de los archivos ciudadanos, ya que estos se derivan de una imagen de la ciudad al tiempo que la producen. El desacuerdo existente entre los ciudadanos de la Plaza, usuarios y comerciantes, es latente en la oficialidad: los archivos históricos de la Plaza se encuentran dispersos en las diferentes dependencias de la Alcaldía Municipal y en el archivo de la Administración de la Plaza de Mercado, lo cual dificulta acceder a una memoria oficial del lugar. La organización de esta memoria, una que sea (re)conocida, podrá servir para promover algunos acuerdos porque «nombrar el territorio es asumirlo» (Silva, 2006, p. 54). A la falta de afirmación colectiva del espacio, no se evidencia cohesión social por lo cual todas las respuestas relacionadas al cómo los ciudadanos construyen la imagen de la Plaza, se encuentran aún por explorar.

En el contexto de la situación y desde comunicación, es pertinente generar los cambios requeridos en la Plaza de Mercado pero sostenidos y sostenibles en el tiempo para evitar mayor fragmentación social. Garantizar esto es necesario debido a que en la Plaza se reclama una ciudad en la que todavía no hay un urbanismo consolidado como práctica, es decir que la urgencia manifestada, «está en la ciudad urbanizada, más no en la cultura», como anota Silva (2006, p.55). Una ciudad sin urbanismo se encuentra expresado en que «la Plaza en 10 años será un centro comercial» o «me la imagino como una Plaza más grande y con más gente», lo cual resulta contradictorio con la función social actual de la Plaza y la zona de tolerancia.

Opuesto a estas percepciones predominantes, unos cuantos comerciantes enfatizaron en la necesidad de trabajar por una cultura en la Plaza de Mercado, un cambio que inicie en las prácticas ciudadanas y se consolide en el lugar.

La Plaza de Mercado enfrenta de igual manera una contradicción por situarse cerca de una zona de actividad límite (espacios que no se quieren reconocer como la imagen oficial de una ciudad) como lo nombra Silva (2006, p. 331), enfrenta la paradoja de ser centro para unas generaciones al lado de un límite-periferia, discusión que no es nueva en el sector gubernamental. La Plaza representa para la generación adulta y anciana un centro importante cuyo hilo conductor es el comercio, mientras que para los jóvenes es una zona de rupturas y de no-centro. En los jóvenes encuestados, las Plazas de Mercado desaparecen de la ciudad vivida, de los espacios frecuentados en rutinas, lo que supone un reto al reconocer la Plaza como un centro de comercio vital municipal, la cual debe considerarse como eje de sentido y referencia.

Debido a estas funciones sociales contradictorias Plaza de Mercado — alrededores (zona de tolerancia), se debe definir la zona centro, teniendo en cuenta las intervenciones históricas al lugar u optar por la coexistencia de ambas zonas mediante un plan de mejoramiento integral. En cualquier caso, se repercutirá en la percepción de la imagen de la Plaza de Mercado, la cual deberá atravesar por un proceso que trascienda la difusión publicitaria desde lo real-imaginado.

Así mismo, para la realización de estudios de intervención, los investigadores recomiendan no recurrir en un primer momento a la encuesta como técnica de recolección de la información, ya que la mayoría de comerciantes entrevistados manifestaron haber brindado información por este medio varias veces sin devolución de los mismos ni resultados prácticos aparentes.

Se espera entonces que los resultados presentados en este estudio contribuyan a identificar cómo es percibida la Plaza por los usuarios y comerciantes y aporte, de igual forma, a encontrar alguna lógica propia en la manera de hacerse urbano, que es en últimas, el propósito de la metodología de imaginarios urbanos planteada por el autor Armando Silva.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope: Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11, (3), 93-103.
- Badenes, D. (s. f.). *Comunicación y ciudad: líneas de investigación y encuentros con la historia cultural urbana*. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior14/nivel2/articulos/ensayos/badenes_1_ensayos_14otono07.htm
- Baigorri, A. (1995). *De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global*. Recuperado de <http://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf>
- Castoriadis, C. (1986). *El Campo de lo social histórico*. Recuperado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html
- Lefebvre, H. (1970) *De lo rural a lo urbano. Antología preparada por Mario Gaviria*. Barcelona: Lito~Fisan Ediciones Península.

- Lindón, A. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *Revista Eure*, 99, (33), 88 - 99.
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales, utopía y Praxis Latinoamericana. *Redalyc*, 10, (29), 36 - 65.
- Silva, A. (2004). *Imaginarios Urbanos: hacia la construcción de un urbanismo ciudadano. Metodología*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, A. (2006). *Imaginarios Urbanos*. Bogotá: Arango Editores.

CAPÍTULO III

Paz en el mundo de la vida: experiencias significativas de socialización, estrategias ciudadanas y medios de comunicación en procesos de paz*

Paula Andrea Arango Cardona**

Robinson Henao***

Carlos Arango****

Introducción

Nunca llegaremos a la paz si no aceptamos que podemos no estar de acuerdo. Es importante afirmar la riqueza de la diversidad y ayudar a la gente a vivirla con tolerancia, aceptación y respeto mutuos.

Norman Richardson

Es posible que la pregunta por la paz sea actual en términos de la palabra empleada. Pero la búsqueda de una estabilidad en las relaciones sociales ba-

* Este artículo se enmarca en el eje de investigación «Oriente Imaginado», liderado por el programa de Comunicación Social de la Universidad Católica de Oriente. Presenta avances del proyecto «Estrategia comunicativa para el cambio social: una apuesta para acercar a la comunidad del Altiplano del Oriente antioqueño a comprender los procesos de paz».

** Estudiante octavo semestre, Comunicación Social, Universidad Católica de Oriente. Colaboradora de medios impresos en la región, gestora de proyectos de comunicación y paz, integrante de los semilleros Teoría Crítica y Derechos humanos y Comunicoalp. Ponencias en congresos nacionales e internacionales en temas como la paz y la comunicación participativa. Correo: paula.ac524@gmail.com

*** Estudiante octavo semestre, Comunicación Social, Universidad Católica de Oriente. Colaborador en medios radiales e impresos de la región, gestor de proyectos de comunicación y paz, integrante de los semilleros Derechos humanos y Comunicoalp. Autor de ponencias en congresos nacionales e internacionales en temas como paz, territorio y comunicación. Correo: robinsonhenao06@hotmail.com

**** Docente-Investigador, Universidad Católica de Oriente, programa Comunicación Social. Líder del grupo de investigación Communis, donde dirige la investigación científica y formativa, a través del proceso #OrienteImaginado. Artículos y libros de investigación publicados en temas como imaginarios urbanos, música, consumo y comunicación. Correo: carango@uco.edu.co

sada en el respeto, la justicia y la equidad no lo es tanto. Debemos a Aristóteles la concepción de que la ciudad tiene como propósito la seguridad. Para ello es indispensable el ejercicio ciudadano de la virtud: que cada uno haga las cosas bien, de la mejor manera, asegura que la ciudad sea vivible, segura, confiable. El ideal aristotélico se siente hoy lejano, casi imposible, lo cual resulta paradójico: el siglo XXI presenta unas posibilidades de calidad de vida mayores que las que han debido afrontar los seres humanos en otras épocas. Los peligros objetivos que hoy amenazan la vida están más controlados que ante; prueba de ello es el aumento de la expectativa a lo largo y ancho del mundo. Sin embargo, un ser humano contemporáneo tiene, también, mayor incertidumbre sobre su continuidad en el planeta.

En efecto, la aldea global de la que habló Marshall McLuhan trae consecuencias difíciles de evitar: un mundo interconectado es, también, un mundo en el que la información circula más rápido (McLuhan, 1996). Para Gil Calvo (2003) el aumento de la percepción del miedo en el mundo contemporáneo se debe al aumento de las interacciones comunicativas que se genera en un mundo global. Adicional a ello, la naturaleza biológica del ser humano hace que se perciban como más necesarias y urgentes las “malas noticias”, pues de estas depende la conservación de la vida. En otras palabras, las informaciones de contenido positivo, aquellas que no amenazan la vida, son importantes, pero no reportan novedades frente a las cuales se deba estar alerta. Por el contrario, el sistema nervioso reclama aquellas noticias cuyo contenido puede significar un cambio amenazante. Si sumamos ambas razones, la textura del mundo se torna áspera: mientras el sujeto está más expectante de las informaciones negativas, los medios, que cada vez son más en cantidad y tienen mayor alcance y velocidad para generar su actividad informativa, tienen más impacto en más personas.

Lo anterior se torna aún más grave si pensamos en la condición vinculante del ser humano contemporáneo: mientras en la Antigüedad las personas apelaban a los dioses para co-gestionar aquellos aspectos del mundo en los cuales se reconocían inferiores (la muerte, el futuro, la salud, el amor...), y mientras en la Modernidad las instituciones (la escuela, el Estado, los partidos políticos, la familia, el trabajo) ocuparon el lugar de mediadores entre el hombre y el mundo, hoy nos encontramos un panorama en el que el ser humano se encuentra desprotegido. En palabras de Charles Taylor (1996), hemos pasado de una estructura abierta (cosmológica, mística, integral...) donde las personas acudían a marcos de referencia externos para explicarse en el mundo, a una estructura cerrada, donde el ser se clausura en sí mismo y debe explicar desde sí mismo quién es y por qué está en el mundo (Valbuena y Roncallo-Dow, 2015).

Si por algo el miedo se siente más intenso hoy es porque, al intentar tramitarlo, no tenemos las estructuras sólidas de antes para mediarlo. El miedo es histórico, existe en la especie como un sistema de alerta que previene el fin de la vida. Pero el miedo de hoy es diferente: es mediático, calculado y estructural. Los estudios acerca del miedo lo constatan: mientras las noticias abundan en malas noticias (que se repiten en la edición matutina y vespertina de los noticieros), la publicidad nos ofrece un sinnúmero de productos con los cuales sentirnos seguros. No en vano la industria de la seguridad es una de las más pujantes en el mundo entero. La relación miedo/consumo es tan precisa, que debemos reconocer cómo los centros comerciales (Berrío, 2015) así como los medios de consumo y entretenimiento de la cultura de masas son el correlato de la sensación constante de inseguridad.

Parece entonces que comprender la paz, en medio de un mundo temeroso del otro, prevenido y en constante angustia por el espacio público, requiere comprender que las agendas colectivas son posibles si y sólo si logran entrar en la esfera privada, hablarle al ciudadano e invitarlo a la construcción pública del horizonte de futuro. Y esa es una de las tareas más importantes de los procesos de paz: lograr la movilización, la concientización y el compromiso real de los ciudadanos, pues ni la mejor de las legislaciones logra un acuerdo de paz si este no involucra los hilos invisibles del tejido social. Tal razón nos llevó revisitarse la categoría *mundo de la vida*, pues en ella se indaga por la forma como las cosas logran tener sentido para las personas, ya que es en dicho horizonte donde entra la posibilidad de la paz. O de la guerra.

De entrada, el concepto «mundo» ofrece varias posibilidades interpretativas. Para Wittgenstein, el mundo es todo lo que se puede nombrar. Porque si se nombra, adquiere existencia, objetivación. El nombre le da lugar a las cosas y la posibilidad del intercambio entre sujetos. El mundo, entonces, es ese horizonte en el cual las cosas tienen sentido, significado, función, conexión con otras cosas y con las personas. *Mundo de la vida* es, entonces, el horizonte donde podemos asumir el lugar de nosotros y de lo otro (Arango y Pérez-Henao, 2014). Ya la fenomenología de Husserl había reclamado el alejamiento progresivo de la filosofía respecto a la vida cotidiana: los filósofos se dedicaron a construir sistemas categoriales lógicos, perfectos, estructurales que sirven mucho para llenar páginas de conceptos y modelos, pero poco para que las personas hagan una vida mejor (Hoyos, 2012).

El sentido del mundo de la vida es reclamar desde lo humano y para lo humano la actividad filosófica, bajo la premisa de que no tiene sentido elucubrar grandes sistemas si desde estos no se pueden tomar decisiones con-

cretas en el mundo real. En el contexto de la acción comunicativa, Habermas (1987) retoma esta categoría. La acción comunicativa surge de la articulación de tres esferas, y a menudo la imposibilidad del entendimiento se debe a que las interacciones sociales se dan en niveles diferentes. En términos coloquiales, es como si alguien pretendiera acusar de un delito a otra persona solo porque no tiene los mismos valores morales. Es ilógico, pero sucede (y ha sucedido) con demasiada frecuencia.

Así, la reflexión de Habermas se configura en la triada compuesta por la cultura, la sociedad y la personalidad. El dominio personal envuelve todas las acciones que son posibles de agenciar por y desde el sujeto; la social, da forma a la estructura de la interacción; la cultural da contenido a la estructura. De forma que la reproducción de estructuras simbólicas se da a través de la continuación del saber cultural, la tradición y su renovación (aspecto funcional del entendimiento/esfera cultural); la socialización y la solidaridad en los grupos (aspecto de coordinación de la acción/esfera social) y la formación de actores empoderados de sí mismos y capaces de responder por su accionar (aspecto de socialización/esfera personal).

La sincronización de las tres esferas comporta la proyección de ese horizonte de sentido que denominamos mundo. El mundo de la vida, entonces, es posible con mayor intensidad cuando las tres esferas se entienden articuladamente. De cara a la pregunta por la paz, entonces, cabe resaltar como necesarias una cultura de la paz, una sociedad para la paz, y una personalidad capaz de gestionarla en el dominio subjetivo. El presente trabajo intenta una revisión de cómo se movilizaron esos tres horizontes en experiencias significativas de procesos de paz vividos en el mundo: Guatemala, Irlanda del Norte y Sudáfrica.

Metodología

Este ejercicio recorre la bibliografía que registran los mencionados procesos de paz, preseleccionados bajo el criterio de representatividad y diversidad respecto al proceso de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC. Los filtros que se operaron para llegar a estos tres casos fueron: mecanismos de refrendación de estos procesos (que hubieran contemplado el proceso de refrendación en su desarrollo), la aceptación/desaprobación del pueblo y la participación de la ciudadanía. Se seleccionaron 12 artículos de investigación, rescatados a través de las bases de datos EBSCO, Google Scholar y Science Direct.

Siguiendo los lineamientos de Strauss y Corbin (2002) se diseñó una ficha de análisis de contenido, en la que incluimos las subcategorías *esfera cultural*, *esfera social* y *esfera personal*. Dentro de cada una de ellas incluimos las variables componentes de nuestro interés: socialización de los acuerdos, estrategia de comunicación y medios de comunicación, en la esfera cultural; aprobación/desaprobación ciudadana, comunicación ciudadana/popular y acciones colectivas, en la esfera social; y vinculación con la vida cotidiana, en la esfera personal.

La matriz categorial con la cual analizamos el material guarda el siguiente aspecto:

Tabla 1. Matriz categorial de análisis.

ESFERA CULTURAL		
Socialización de los acuerdos	Estrategia de comunicación	Medios de comunicación
¿Cómo se socializaron los acuerdos de paz con las ciudadanías?	¿Qué estrategias de comunicación se implementaron para socializar los acuerdos?	¿Cómo cubrieron los medios de comunicación el proceso de paz del país en estudio?
ESFERA SOCIAL		
Aprobación/desaprobación ciudadana	Comunicación ciudadana/popular	Acciones colectivas
¿Cuál fue la aprobación por parte de la ciudadanía a estas estrategias?	¿Cuál fue el papel de la comunicación ciudadana o alternativa en estos procesos?	¿Qué acciones colectivas surgieron en el marco de ese momento?
ESFERA PERSONAL		
Vinculación del proceso con la vida cotidiana		

Fuente: Arango, Henao y Arango, 2017.

El rastreo en bases de datos se realizó durante los meses de febrero y marzo de 2017. La selección de los trabajos a revisar se efectuó a través de los criterios de impacto, relevancia y representatividad en el tiempo. Finalmente, la muestra quedó así según los procesos estudiados: Irlanda del Norte (3 artículos); Sudáfrica: (4 artículos); Guatemala (5 artículos).

Los documentos rastreados están referidos en la tabla 2 (página siguiente).

Luego de elaborada cada ficha, se llevaron los resultados a una matriz general, lo cual permitió una lectura vertical y una horizontal. La segunda,

Tabla 2. Artículos que componen la muestra.

NOMBRE DEL ARTÍCULO/LIBRO	AUTOR	AÑO	PROCESO DE PAZ ANALIZADO
De la cobertura cero a los eventos mediáticos: el valor estratégico de los medios de comunicación en la negociación	Elvira García de Torres	2003	Sudáfrica
Hacia una política pública de reconciliación social tipología y casos	Edwin Murillo Amaris	2002	Sudáfrica
Entre los intersticios de las palabras: memoria, posguerra y educación para la paz en la Sudáfrica contemporánea	Alejandro Castillejo Cuéllar	2006	Sudáfrica
Los límites del perdón. Notas sobre la justicia transicional en Sudáfrica, Centroamérica y Colombia	Gina Paola Rodríguez Montenegro	2011	Sudáfrica
La ilegitimidad frente al sectarismo Representaciones sobre los conflictos en medios y audiencias de Irlanda del Norte y Colombia	Luis Fernando Barón Porras	2001	Irlanda del Norte
El papel de los diarios en el proceso de paz norirlandés	Francisco Cortez-Lobão Sineiro	2015	Irlanda del Norte
Educar para la paz en Irlanda del Norte	Rosa Carbonell de la Puente	1998	Irlanda del Norte
Los medios de comunicación y la sociedad guatemalteca: Un retrato a través de los discursos	Gustavo Berganza	2002	Guatemala
Diagnóstico de la presencia de la información departamental en los medios de comunicación	Centro de Reportes Informativos sobre Guatemala-CERIGUA	2001	Guatemala
El periodismo en la etapa de posguerra en Guatemala y El Salvador	Marylene Smeets	1999	Guatemala
La influencia de los medios de comunicación social como parte de la educación informal en la población frente al proceso de paz.	Mario Antonio Ardón Aguilar	2003	Guatemala
Proceso de paz en Guatemala: un estudio de caso sobre la negociación y el proceso de diálogo nacional en Guatemala	Centro de Estudios de Guatemala (CEG)	2016	Guatemala

Fuente: Arango, Henao y Arango, 2017.

permitió una lectura de cada proceso individualmente, donde se destacó la presencia o ausencia mayoritaria de alguna de las categorías (si, por ejemplo, hubo más presencia de la esfera subjetiva que la social...); la primera lectura, permitió encontrar generalidades a lo largo de los procesos, y la recodificamos en términos de convergencias/divergencias, es decir, asuntos en los que varios procesos coinciden o se diferencian.

Resultados

Se sabe que las fuentes secundarias operan ya un filtro frente al tema que documentan. Los autores leídos realizaron procesos de investigación, en su mayoría, con fuentes primarias, pero a menudo recurren a fuentes secundarias. Con ambos insumos elaboran un documento que puede tener la forma de un artículo de investigación con resultados o reflexiones de investigación. En ese sentido, nuestra unidad de observación, si bien son los procesos de paz, está mediada por la unidad de análisis que son los artículos auscultados. En esa medida, los resultados que presentamos recogen el panorama global que frente al asunto de los procesos de paz divulgan los resultados de investigación. El filtro de las bases de datos permite suponer que nuestros resultados sirven como visor del estado del conocimiento en el que se encuentra la indagación por la comunicación en los procesos de paz en el mundo.

Esfera social: socialización y estrategias de comunicación implementadas en el acuerdo/proceso paz con las ciudadanías

En el caso de Sudáfrica, lo que primó fue mostrar el pasado colectivo, donde el conflicto y el proceso se relataron con rasgos de ficción y heroísmo. Las estrategias se encaminaron en reconstruir el país y lo realmente interesante fue transmitir al mundo la nueva Sudáfrica como un espacio reconfigurado hacia dinámicas turísticas a través de una mirada y un lenguaje estándar con un discurso de nación unificada y diversa. El pasado fue pulimentado para el consumo y lo que se vendió a las ciudadanías fue un futuro deseado e imaginado (Cuéllar, 2006).

Desde 1994 la estrategia con la ciudadanía fue «hablar» para «liberar» el pasado y «reconciliar» al individuo con el presente, principalmente a través de grupos de apoyo, asumidos como espacios de comunicación toda vez que:

A mediados de los noventa la atmósfera internacional incitaba a que desde el proceso político y popular se hablara abiertamente sobre las experiencias traumáticas y romper el ciclo de silenciamiento [...] con la necesidad de re-

conocer las formas de agenciamiento histórico que aunque casi invisibles, fueron parte del proceso de liberación (Cuéllar, 2006).

En Sudáfrica se generaron también espacios colectivos de encuentro de ex combatientes para discutir temas afines y darse apoyo mutuo promovido por el Centro para la Paz y la Memoria en Ciudad del Cabo. Además se realizaron *tours* dirigidos por ex combatientes como una herramienta educativa para hacer honor al pasado. Estos eventos tuvieron carácter conmemorativo, educativo y memorial para que se leyera el paisaje urbano y se encontrasen puntos de convergencia entre el pasado y el presente. Así, contaron la historia de los desplazamientos forzados, mostrando los beneficios que durante el *apartheid* y antes de este existían en cuanto a la distribución de los sectores para la clase privilegiada.

Otras estrategias se encaminaron a procesos de reconciliación social teniendo en cuenta a todos los actores de la sociedad para promover la sana convivencia y la no repetición. Esta estrategia fue muy exitosa ya que se trató de un proceso en el cual se focalizó la reconstrucción de los grupos humanos afectados por una experiencia de conflicto y violencia. Además del mecanismo de reconciliación social en Sudáfrica, la Comisión de Verdad y Reconciliación creó una estrategia llamada «Cultura de los derechos humanos» (Murillo, 2012). La finalidad de este fue intentar un orden político-constitucional y promover la protección los derechos humanos de los ciudadanos para contribuir a la configuración de la justicia restaurativa.

Cabe resaltar que un proceso de reconciliación es efectivo si se implementa a través de políticas públicas, garantiza la reconstrucción del tejido social, la coexistencia pacífica y la no repetición; y es justo cuando propicia espacios deliberativos e imparciales en los que todos los actores tienen voz. Según el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación de Sudáfrica:

El proceso buscó curar a la nación sudafricana para promover la unidad nacional, la gran amnistía para los victimarios, darle a las víctimas una oportunidad para contar sus historia y, felizmente, no solo para promover la reconciliación, también para vigilar la cultura de los derechos humanos en Sudáfrica, donde las violaciones de estos derechos nunca deberían volver a suceder (Murillo, 2012).

Por su parte, en Irlanda del Norte los periódicos fueron los principales encargados de informar acerca del proceso de paz en este país. Sineiro (2015) analizó dos periódicos realmente valiosos para el país: el diario *Newsletter* y *The Irish News*. En opinión de los autores, al momento de socializar el

proceso de paz, estos medios de comunicación fueron sesgados porque escogieron sus fuentes dependiendo de la fuerza ideológica del periódico.

En el caso del diario *Newsletter*, el enfoque que le daban a la información para socializar «se orientaba más en mostrar representantes políticos y a las víctimas de la violencia republicana, estas últimas se elegían con el fin de descalificarlas». Al contrario, *The Irish News* «tenía fuentes más amplias, en varios casos las fuentes eran católicas y nacionalistas». El gobierno tuvo gran influencia en estos dos medios, ya que «fue uno de los principales causantes de la censura en los medios de comunicación, vetaban o subtitulaban algunas palabras y frases con el fin de que la comunidad no las entendiera, causando en los medios que [...] ellos tuvieran más restricciones al escoger las fuentes». Esto produjo grandes consecuencias tanto para la población como para estos periódicos, pues no podrían contener diversidad de fuentes y tendrían que mostrar una información fragmentada, lo que dificultó la comprensión del proceso por parte de la sociedad (Sineiro, 2015).

Por otro lado, dentro de las estrategias utilizadas en ese entonces por los medios analizados, estuvo la propaganda, por medio de la cual se promovieron campañas referentes al proceso de paz en busca de la unanimidad; en ellas se «emplearon las técnicas de contagio, con la presencia de destacadas personalidades (el cantante Bono, Bill Clinton, etc.) entre los apoyos al proceso de paz» (Sineiro, 2015). *The Irish News*, por medio de una comunicación ideológica «destacó la importancia histórica de los Acuerdos de Viernes Santo, considerándolos como un antes y un después para la dura historia de los católicos norirlandeses»; en sus propagandas anunciaban que «el curso de la historia de Irlanda está cambiando para siempre». La propaganda fue exitosa para discursos políticos y transferencia de ideologías, a pesar de que se haya hecho gran énfasis en la «propaganda de paz», la división política y social en el país se nota todavía.

El Foro para la Educación en la Comprensión Mutua y en la Herencia Cultural fue otra estrategia relevante. Consistía en que niños católicos se encontrasen con niños de escuelas protestantes para unirlos en un pasado cultural común a través de muestras artísticas con historias contadas por los abuelos. Se crearon también programas de paz para niños, jóvenes y adultos en espacios representativos durante la guerra, lugares que evocaban una época que no debía ser olvidada y de la cual debían apropiarse todas las generaciones; para esto se propiciaban algunas conversaciones con personas veteranas que hicieron parte del IRA.

En Guatemala, la fase más débil fue la implementación por las estrategias que se realizaron para socializar y refrendar. El papel de las mujeres y de los

pueblos indígenas fue importante porque se les incluyó dentro del proceso, y se destacó la relevancia de su rol en la sociedad; con todo, el proceso no se socializó efectivamente con la sociedad y el posconflicto no articuló las diferentes estrategias emprendidas por los sectores sociales.

Cubrimiento de los procesos de paz por parte de los medios de comunicación

Sobre esta variable se encuentra más documentación elaborada por investigadores interesados en el papel de los medios de comunicación en los procesos de paz. «La mayor parte de los estudios de cobertura examinan la guerra antes que la paz y aunque no puede decirse que los medios no informen sobre los esfuerzos para alcanzar la paz, la cobertura de sucesos relativos a la paz es reducida pues no atrae a las audiencias y no responde a lo que requiere promover la paz». Para Dov Shinar, «la guerra y la violencia en los medios son preferidos porque son más compatibles con los discursos políticos y económicos de los medios» (García de Torres, 2003 citando a Jacobson y Jang).

Parte de ese sesgo de los medios se evidencia en nuestros hallazgos. Según los resultados de la herramienta NGram Viewer, de Google, mientras el criterio de búsqueda *guerra* arroja numerosos resultados, el rastreo por la palabra *paz*, en relación con los medios de comunicación, arroja menos registros.

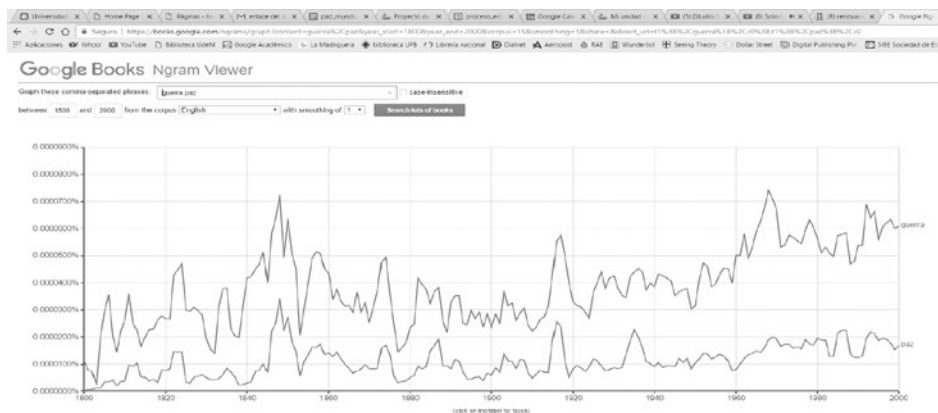


Gráfico 1. Diagrama NGram Viewer para los criterios guerra y paz, entre 1800 y 2000.

Como vemos en la simulación, los movimientos de trabajos publicados en ambos términos (guerra y paz) son semejantes. Arriba, las publicaciones con la palabra *guerra*; abajo, con la palabra *paz*. Llama particularmente la atención que ambos se mueven paralelamente, salvo en el período de los

años cuarenta, donde aumentó la producción bibliográfica sobre *guerra*, sin un aumento proporcional en las publicaciones con el criterio *paz*.

En ese sentido, García (2003) citando a Wolfsfeld y su escrito *The Varying Role of the News Media in the Arab-Israeli Peace Process*, de 1997, indica que:

La capacidad de los gobiernos de promocionar la paz a través de los medios depende del control que puedan ejercer sobre los medios, el flujo de información y el entorno político. Un entorno político polarizado y medios de comunicación al servicio de quienes se oponen a la paz, generan flujos de información negativa.

Así, los medios pueden constituirse en obstáculo para la paz pues mayoritariamente se centran en los acontecimientos y no en los procesos, destacando sucesos inusuales, violentos y conflictivos, e informando sin pleno conocimiento acerca de lo que a los ojos de las audiencias puede percibirse como «concesiones de debilidad» de parte del Estado, que es quien los representa en los procesos. También, es evidente que se centran en las posiciones diferenciadas haciéndolas más visibles que los intereses de llegar a consensos con el fin de mantener en auge las emociones; al no centrarse en el proceso magnifican las concesiones y minimizan las ganancias.

Llama la atención que sobre Sudáfrica no se encontraron investigaciones que reportaran el comportamiento de los medios de comunicación. Por su parte, en Irlanda del Norte los medios se dedicaron a amplificar las posiciones de las élites políticas del país y en consecuencia marginaron la de los grupos de la oposición. Además, los grupos armados también utilizaron los medios de comunicación como herramientas de guerra y de propaganda para sus fines terroristas.

En Gran Bretaña, actor estatal con poder de decisión en el proceso norirlandés, los medios británicos se concentraron en los actos de violencia realizados por los republicanos. Las causas y efectos del conflicto eran atribuidos a la violencia del IRA, quien aparecía como alfa y omega del conflicto: los medios británicos los catalogaban como terroristas salvajes. Su punto de vista sobre el conflicto se fundamentó en estas características en cubrimientos: la simplicidad, el interés humano, y la dependencia de las fuentes oficiales que ofrecían informes de los hechos, identificaban víctimas y establecían calificaciones sobre la violencia. «Quienes estaban en una posición de poder, hicieron esfuerzos considerables por prevenir que periodistas, actores y cineastas exploraran la situación desde un ángulo diferente al que ofrecía el establecimiento británico» (Barón, 2001).

Los diarios de Irlanda se concentraron menos en la violencia y más en la política, en el análisis de la sociedad en general, en el desarrollo y en el futuro político de la provincia. Por otro lado, los diarios de Irlanda del Norte fueron los que dedicaron menos espacio a la violencia; ayudaban, reflejaban y confirmaban las divisiones entre las dos comunidades; mas cuando se concentraron en los sucesos de violencia y de muerte, se inclinaron hacia hechos dramáticos e hicieron parecer que los acontecimientos cubiertos o recreados por ellos correspondían con la realidad.

Es normal pues que los medios de las diferentes partes, nacionalistas y unionistas, se limitaran a abordar el conflicto desde sus muy particulares puntos de vista, defendiendo sus posiciones y promoviéndolas. En muchos casos, el conflicto se vendió como un problema netamente religioso entre protestantes y católicos; sin embargo iba más allá pues entre sus causas estaba también la tenencia de la tierra y los cambios culturales, sociales y políticos que trajo consigo la colonización por parte de ingleses y escoceses a los habitantes del Ulster (norte).

La televisión fue para las audiencias el consumo primario para enterarse y conocer los hechos del conflicto armado en Irlanda del Norte, llegaron a considerarla no balanceada en su manera de presentar los intereses políticos y la información de cada comunidad. Según los estudios sobre las *Representaciones del conflicto en Irlanda del Norte y Colombia* (Barón, 2001) las informaciones proporcionadas por la televisión, fueron la base de los recuerdos que los grupos tenían sobre este acontecimiento. A su vez, los periódicos eran, además de una fuente de información, una base de identidad en las dos comunidades enfrentadas; la prensa local era comprada y leída selectivamente de acuerdo con su identidad política y religiosa.

Los dos medios escritos más importantes en ese entonces en Irlanda del Norte eran *The Irish News* y *Newsletter*; cada uno con pensamientos e ideología diferente; uno republicano y otro unionista, respectivamente. Estas ideologías hicieron que, por ejemplo, *The Newsletter* tuviera más inclinación al proceso de paz y *The Irish News* a la esfera política, con algunos matices de rechazo a las víctimas unionistas.

[Aún hoy], las líneas editoriales de ambos medios se han mantenido en el tiempo en términos estratégicos, es decir, en la defensa de los intereses últimos de su propia comunidad, ya fuere unionista o republicana. Sin embargo, desde un punto de vista táctico, se aprecia en el análisis una evolución, más tardía en el caso de *The Newsletter*; hacia posiciones proclives al acuerdo de paz (Sineiro, 2015).

En general, los medios sirvieron también para convocar a la ciudadanía acerca de su percepción frente al tratamiento a las víctimas del conflicto armado y sugerir formas de reparación y construcción de un nuevo entorno de reconciliación. La receptividad a esta iniciativa fue masiva con participación de víctimas, sociedad civil, comunidades cristianas y protestantes, organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Finalmente, en Guatemala, según Berganza (2002) los medios de comunicación abordaron el tema de los acuerdos de paz de forma esporádica y poco articulada, pues «no se muestra un interés por abordar de manera continuada noticias que permitan mostrar el desarrollo de los procesos que tienden a consolidar la paz». Normalmente, se abordaron denuncias sobre el incumplimiento de los compromisos adquiridos y las violaciones que se daban a los derechos humanos «diálogos, acciones o decisiones importantes dentro del proceso, para dar cumplimiento a los Acuerdos, no aparecen en lo que se divulga cotidianamente y cuando dan motivo a noticias o a comentarios no suelen ser presentadas como parte del proceso de paz» (Berganza, 2002). Así que la poca información de los medios contribuyó también a que la sociedad rechazara estos acuerdos.

Por su parte, Ardón (2003) contradice lo dicho anteriormente con una encuesta realizada a los medios de comunicación guatemaltecos sobre la información suministrada a la sociedad y su papel frente a los acuerdos, quienes aseguran que manejan «una comunicación informal, además de un sistema educativo con metodología y fines propios con la comunidad» que contribuyen a tener mejor informada a la población.

Según las encuestas realizadas, «la televisión se constituyó como el principal medio de comunicación social donde fueron dadas a conocer a la opinión pública, los comentarios y noticias de los Acuerdos de Paz». Al igual que la televisión, la prensa escrita fue también un medio importante de comunicación para que la población se enterara del proceso de paz. Estos dos medios hicieron un cubrimiento completo de cada uno de los aspectos del proceso de paz ya que le otorgaron relevancia la relación «pasado–presente y presente–futuro con relación siempre a los hechos ocurridos» (Ardón, 2003), lo que acaparó gran atención de la ciudadanía.

Los medios de comunicación se consideraron importantes al momento de informar y de brindar una educación a la sociedad guatemalteca: «El principal objetivo que se trazaron los medios de comunicación social, fue

el de informar a la población sobre el proceso de paz de 1996, alcanzando un alto nivel de logro, dado el tipo de información que se manejó» (Ardón, 2003), lo cual influyó positivamente en la población.

Por su parte, el Centro de Estudios de Guatemala (2016), reafirma la importancia de dar a conocer los acuerdos y compromisos en torno a paz para que la «población se apropie de la discusión y de los compromisos de país. No se trata de escribir textos, sino de difundir masivamente por los medios de comunicación y en los idiomas que sean necesarios. Este aspecto es crucial antes, durante y después del diálogo y la negociación». En el caso de Guatemala «uno de los problemas es no haber difundido a todos los guatemaltecos los contenidos de los acuerdos paz», de lo cual cabe esperar su rechazo por parte de la población, ya que esta nunca logró dimensionar lo que estaba sucediendo en el país.

Aprobación ciudadana a las estrategias

En Sudáfrica, la ciudadanía paulatinamente integró a los excombatientes a la vida civil, aunque las oportunidades laborales, poco rentables para estos, generaron que algunos se reintegraran a bandas criminales. Sin embargo, las estrategias de reconciliación social son un referente interesante: «En términos de las medidas de justicia transicional empleadas, el caso sudafricano ha generado tantos aplausos como críticas. Para sus defensores, a partir de mecanismos como el diálogo entre víctimas y victimarios y la concesión de perdón de aquéllas a estos, la sociedad sudafricana ha logrado sanar las profundas heridas dejadas por los crímenes cometidos durante el régimen de exclusión y garantizar así la estabilidad y durabilidad de la paz» (Rodríguez, 2011).

En casos puntuales, como los grupos de apoyo de excombatientes, esta estrategia fue bien recibida pues era una alternativa para continuar con el proceso de perdón y reconciliación en momentos en los que el Estado no proveía a los profesionales para el acompañamiento psicológico. Además, los *tours* que se propusieron con una mirada no tan turística sino con enfoques de reconocimiento de los espacios del conflicto surgieron como la oportunidad de transportar a los visitantes a ese punto de la historia sudafricana y permitieron a los excombatientes una catarsis reiterativa. No hay que desconocer que esto generó también que, por momentos, los excombatientes se dejasen llevar por su particular mirada dejando ver en sus discursos vestigios de sus posturas ideológicas.

Por otro lado, en Irlanda del Norte las personas que se beneficiaron de diferentes procesos y estrategias se mostraron receptivas a entender las diferencias y la particularidad de lo otro. Los diferentes programas de paz dirigidos a niños, jóvenes y adultos, víctimas, actores del conflicto y sociedad en general fueron aceptados en su mayoría. La comunidad, por ejemplo en Belfast, se adaptó a los trajines de los enfrentamientos, las bombas, las tanquetas y demás. Según muchos afirmaban por entonces, «Belfast es una de las ciudades más seguras del mundo pues pueden poner una bomba, pero nadie te robará el monedero...» (Sineiro, 2015). Aun así, un significativo porcentaje de habitantes era consciente de la necesidad de dar fin al conflicto y ser parte de las transformaciones propias que trae el posconflicto.

En tiempos de refrendación, a pesar de que varios diarios se unieran en torno a promover la campaña por el sí al referéndum, la estrategia no fue tan efectiva ya que no logró movilizar a muchos lectores. La estrategia, aunque fue planeada, no tuvo buena acogida por parte de la comunidad:

A pesar de sumar en la época una tirada superior a los 150.000 ejemplares entre los dos diarios unionistas más vendidos, *Belfast Telegraph* y *Newsletter*, ambos llevando a cabo una fuerte campaña a favor del referéndum, no fueron capaces de movilizar masivamente y de forma acorde con sus intenciones a sus propios lectores (Sineiro, 2015).

En Guatemala se nota una gran contradicción en los dos estudios sobre el papel de la ciudadanía en este país ya que expresan posiciones diferentes de la ciudadanía. Según una investigación, «la ciudadanía en ocasiones no se vio identificada con las estrategias, especialmente con los medios de comunicación pues sus constantes denuncias a las amenazas contra defensores de derechos humanos fueron poco visibilizadas» (Berganza, 2002). En este caso, la ciudadanía —al no estar informada de los acuerdos de paz— llegó a pensar que estos acuerdos no se cumplían, generando un alto grado de desconocimiento y un rechazo hacia estos. Además, «las personas con un grado de conocimiento de los acuerdos afirmaban que los medios por su parte no daban trascendencia a este hecho histórico respondiendo a otros intereses» (Berganza, 2002). Esto hizo que se generaran problemas y obstáculos al momento de la implementación de lo pactado ya que la sociedad no fue partícipe de este proceso.

No obstante, Ardón (2003) manifiesta que en las encuestas hechas a la ciudadanía sobre su papel en los acuerdos de paz y la aprobación o desaprobación de estos, esta consideraba que «los acuerdos era un tema de

mucha importancia para ellos ya que era una oportunidad de reconciliación» además de que ellos «fueron invitados a participar en organizaciones que tuvieran algún nexo a favor con el proceso de paz, lo cual se considera de mucha importancia por el rol que juega la participación ciudadana». Esta inclusión en los acuerdos de paz demuestra el gran papel que tiene la ciudadanía, y lo importante que es su conocimiento y discusión de los acuerdos.

Comunicación ciudadana/alternativa

Respecto a Sudáfrica no se encontraron registros acerca de la comunicación ciudadana y alternativa. Por su parte, en Irlanda del Norte los medios con menor alcance en la población se dedicaron más bien a informar el momento histórico que atravesaba el país, mas no tanto a promover alguna ideología. Esto logró que se encontraran diferentes posiciones y se dieran más discursos dentro del contenido del medio. Diarios como el *Sovereign Nation* o el *Saoirse* «optaban por el pesimismo histórico, sumando al Sinn Féin a la lista de “vendidos” al poder británico como una maldición histórica» (Sineiro 2015).

Los medios caracterizados como minoritarios dotaron el cubrimiento de una perspectiva histórica, de manera similar a como la propaganda serbia actuó durante la guerra de los Balcanes. Por su parte, los medios mayoritarios centraron su mensaje en el momento reciente y las figuras referentes del acuerdo; así «la “perspectiva histórica” sirvió como coartada para el mantenimiento de posiciones enfrentadas y atrincheramientos discursivos» (Sineiro, 2015).

Algunos periódicos nacionalistas como el *Republican News* se mostraban optimistas, añorando un futuro nuevo, aunque evidenciaban algún grado de oposición al proceso. Otros, como el *Sovereign Nation* o el *Saoirse* y el Sinn Féin, tuvieron posturas pesimistas evocando a la historia.

En Guatemala, los medios locales publicaban informaciones acerca de la alta militarización que iba en contravía a las disposiciones de reducción del ejército. El Centro de Reportes Informativos sobre Guatemala, Cerigua, realizó un diagnóstico participativo en 2001, donde indagó sobre la comunicación en organizaciones sociales, su presencia en los medios de comunicación y sus publicaciones en medios masivos. Guatemala es un país que cuenta con diversos movimientos cívicos y sociales, algunos poco visibilizados en los medios de comunicación, por lo que los mismos movimientos quisieron, en ocasiones, gestionar la comunicación, con lo cual enfrentaron diversas pro-

blemáticas como la financiación, la capacitación, la atención de los medios masivos y las amenazas (Cerigua, 2001).

En lugares como Huehuetenango, radios locales que trabajaban con poblaciones indígenas, se encargaron de divulgar los Acuerdos de Paz y hacer pública la información de esas comunidades nacionalmente:

Con las presiones políticas hacia Cerigua, se dieron cuenta de que las amenazas a medios de comunicación no se daban solo por el hecho de que estaban hablando de noticias como derechos humanos, sino que estaban generando mecanismos de contacto con la población y creando al mismo tiempo redes ante otros medios de comunicación (Cerigua, 2001).

El informe de 2001 cuenta además con un compendio de intervenciones de diferentes representantes de la sociedad civil y organizaciones sociales. La presencia de algunos defensores indígenas resaltaba el interés de estas comunidades por ser visibles en los medios de comunicación más allá de las menciones hechas cuando ocurrían actos violentos y linchamientos. Así lo expone Julián Gutiérrez, defensor maya:

Cuando es un hecho de violencia en una comunidad indígena sí se da cobertura y es el caso de linchamiento, entonces prensa escrita, radial, televisiva queda en primera plana y siempre está relacionado con los pueblos indígenas aun cuando es de analizar que no solo por ser en comunidades indígenas sea una práctica indígena o parte del derechos maya o del Derecho Consuetudinario. Cuando es una actividad de importancia es muy difícil obtener un espacio. El año anterior se dieron talleres sobre prevención de linchamientos y fue muy poco espacio (Cerigua, 2001).

El Informe evidencia una posición clara frente a la importancia de la democratización de la palabra y la información como garantía de la construcción de paz y de procesos democráticos sostenibles que cuenten con la participación de una ciudadanía que se reconoce como incidente en las decisiones que definan el rumbo de la sociedad. Este rol activo de los sujetos solo es posible si tienen acceso a diversas fuentes de información que comuniquen adheridos a los principios básicos de veracidad y rigurosidad informativa; también si son los mismos sujetos los que exigen que la verdad sea difundida.

«Cuando en una sociedad los medios no son el reflejo de la realidad y la población no se identifica con los intereses expresados en los mismos, hay una brecha que, al profundizarse, va distanciando las agendas periodísticas

de las agendas del movimiento social» (Cerigua, 2001). De esta forma, el ignorar los intereses y propuestas sociales constituye un riesgo para el pos-conflicto y la construcción de paz.

El Estado generó un rechazo hacia los periodistas guatemaltecos en tanto que debían de publicar solamente contenidos que beneficiaran sus intereses; si no lo hacían, se les quitaba el sueldo. La guerra politizó cada vez más a la prensa toda vez que los periodistas eran actores políticos y tenían incidencia en sus textos; al plasmar su ideología guiaban a las «ovejas descarriadas» y llenaron el vacío que la institucionalidad dejaba.

Si bien en 1985, un año antes de firmar el proceso de paz, se concedió un grado limitado de libertad de prensa, algunas publicaciones nuevas fueron clausuradas a la fuerza. Luego de que...

... Guatemala asumiera un régimen constitucional en 1985, la prensa se volvió a levantar. Vinicio Cerezo, el primer presidente civil en 16 años, concedió un grado limitado de libertad de prensa. Algunas publicaciones nuevas fueron clausuradas a la fuerza, como el semanario *La Época*, fundado por guatemaltecos que regresaron del exilio en México. El 10 de junio de 1988, *La Época* sufrió un ataque con bomba incendiaria, presuntamente por escuadrones paramilitares de derecha. Otras publicaciones críticas del régimen, sin embargo, se fundaron y sobrevivieron durante esta época, entre ellas el diario *Siglo Veintiuno* y el semanario *Crónica*. Y, por primera vez, los guerrilleros obtuvieron acceso a los medios de comunicación, aun cuando fuera sólo por medio de espacios pagados (Smeets, 1999).

Los medios guatemaltecos no solo eran coartados en la información que debían o no publicar, sino que no tenían apoyo alguno para trascender de esa información, en parte porque no había validación ciudadana y esta no se veía reflejada en ellos. Ello se debía, en gran medida, a que muchos periodistas se asumieron como actores políticos y muchos políticos como periodistas. Se puede decir que la prensa llenó los vacíos dejados por la institucionalidad, pero aún hoy Guatemala es un país fraccionado en líneas étnicas, económicas y religiosas.

Acciones colectivas que surgieron en el marco de ese momento

Inicialmente, en Sudáfrica se construyó un proceso de reconciliación social como método de implementación del acuerdo de paz y de dar fin a un largo proceso de violencia y conflicto en el que el papel político estaba ausente de la situación que sucedía. «Solo a través del encuentro democrático en esta clase

de ejercicios de construcción de nación, el amplio grupo de la población puede apropiarse e internalizar completamente este tipo de procesos» (Murillo, 2012). En este proceso de reconciliación se constató que primero vendría la reconciliación individual para pasar a la reconciliación nacional.

La Comisión de Verdad y Reconciliación, surgida en Sudáfrica como la institución capaz de resolver todas esas problemáticas que impedían la construcción de paz, intentó también ser la vía para solucionar todas las expectativas de paz, verdad y reparación generadas por la Constitución, así como dar validez del proceso de negociación ante la sociedad. «Se concedieron con relativa rapidez cerca de 7000 amnistías y se estableció como principal condena la exposición pública de las ofensas. La ventilación de la verdad en las cerca de 2000 audiencias públicas sirvió como catarsis colectiva» (Rodríguez, 2011).

Por su parte, en Irlanda del Norte, los periodistas encargados de cubrir los acuerdos de paz por parte de los periódicos *The Irish News* y *The Newsletter* tuvieron amenazas y fueron víctimas de violencia por su desempeño periodístico. Martin O'Hagan fue el único periodista que fue asesinado por su reportaría del conflicto y de los acuerdos de paz: «A pesar de su militancia juvenil en una rama del IRA, tuvo problemas con los paramilitares republicanos a finales de los 80, y en 2001 fue asesinado, probablemente a manos de un grupo lealista, sin que aún hoy se haya determinado la autoría» (Sineiro, 2015).

Finalmente, en Guatemala, Cerigua (2001) plantea el concepto de democratización de las comunicaciones que va más allá de dar las noticias, en tanto este concepto incluye «todas las exclusiones que en los medios de comunicaciones ha sido muy difícil que sean incluidos». Este proceso trata de establecer «mecanismos de contacto con la gente de las comunidades, así que la comunidad se dé cuenta que tienen medios de comunicación que pueden tener credibilidad». Así, por medio de la democratización de las comunicaciones se pueden presentar denuncias, reclamos, violaciones a los derechos humanos para estar más cerca de la gente.

Además de ello se creó el comité para proteger a los periodistas, el cual estuvo siempre al tanto de lo que sucediera con ellos y en pro de la defensa de los derechos que tienen. Mientras se estuvo en conflicto en este país, el comité registró asesinatos de 29 periodistas por su trabajo «además las investigaciones hechas, demuestran que no hubo bajas en las filas del periodismo entre 1996 y 1999, aunque los periodistas sí han sido objetos de hostigamiento de parte del estado y el sector privado» (Smeets, 1999).

Conclusiones

Es posible concluir entonces que los tres procesos tienen diferentes matices y grandes aportes en un momento tan trascendental como el posconflicto en Colombia, máxime ahora que existe la creciente posibilidad de finalizar el conflicto con otro actor armado como lo es el ELN. Formular estrategias de comunicación que realmente aporten a la construcción de paz y a pasar la página en el país será una tarea que necesita las más altas bases teóricas y experienciales que permitan trabajar sobre revisiones y estudios de caso en otros países y la manera como los medios de comunicación, la sociedad civil, la ciudadanía en general, el Estado y demás organizaciones sociales abordaron la socialización de los acuerdos.

Una sociedad que desconoce lo pactado, sus alcances, las implicaciones legales, las transformaciones que de ahí se desprenden, su rol en la construcción de paz, el esclarecimiento de la verdad, en la veeduría del cumplimiento, en la reconciliación y la garantía de no repetición, está condenada a crear nuevos círculos de violencia, a permitir que se fortalezcan los existentes y a continuar leyendo una historia de conflictos sin fin.

Del empoderamiento social depende una implementación eficaz, los acuerdos no deben pasar como algo intrascendente en un país que ha derramado tanta sangre, que ha perdido tantas vidas, que necesita reconstruirse desde la base. Esta revisión documental ayuda en la tarea de analizar los factores positivos que sirvan al caso de Colombia y permita identificar falencias para prestar mayor atención a la hora de replicar en el país estrategias trabajadas en otros países, analizar la recepción y participación de la ciudadanía en estas, para comprender cuál ha sido el rol de la comunicación, toda vez que el papel de los medios es crucial en la articulación de la comunicación ciudadana.

Sudáfrica intentó incluir en gran medida a la sociedad civil en las diferentes estrategias, especialmente en la reconciliación social y la promoción de una cultura que vele por los derechos humanos para reconstruir el tejido social y garantizar que los hechos no se repitieran; por ello es un referente importante en cuanto a procesos de paz en el mundo. Aun cuando existen estrategias a resaltar, cabe anotar que los ejercicios de reconstrucción colectiva y estudio del conflicto se limitaron en el tiempo y no tuvieron en muchos casos el alcance apropiado pues un proceso de reconocimiento de la memoria histórica implica un largo plazo.

Una de las falencias identificadas luego de este análisis es que Sudáfrica centró un alto porcentaje de su atención en cambiar el imaginario que el mundo tenía del país, su afán por potencializar el ámbito turístico desconoció la relevancia de esos lugares cargados de memoria y, en muchos casos, influyeron en que se concibiera el conflicto como algo lejano, como parte de otra Sudáfrica. Y sí, está bien que se quiera cambiar la percepción que del país tienen en el extranjero, pero es necesario reconocer que, para generar garantías de no repetición, un proceso real de reconciliación implica reconocer el conflicto, reconocerse en él: en sus causas y consecuencias.

Se identifican también otras falencias, particularmente en lo referente a la reinserción a la vida civil y en el acompañamiento psicosocial a los excombatientes, muchos de los cuales se revictimizaron al no encontrar oportunidades acordes a su condición y a las dinámicas de empleo y economía del país. Estrategias como hablar para liberar el pasado y reconciliar al individuo con el presente no perduraron en el tiempo y beneficiaron principalmente a los altos rangos de los grupos armados. Los excombatientes rasos tuvieron que adherirse a otras estrategias que les permitieran contar su versión del conflicto.

Muchos regresaron a la calle, hicieron parte de bandas de delincuencia común; otros se congregaron en torno a organizaciones no gubernamentales que les permitieron ser agentes de una nueva modalidad de reconstrucción de memoria y de autorreconocimiento como parte del proceso histórico de configuración de la violencia y del posconflicto. En cuanto a las comunidades, algunas se alinearon a la nueva búsqueda de una cara diferente para el país a través de incentivar el turismo, y así «pulimentar el pasado para el consumo» (Cuéllar, 2006), con ello crearon nuevos silencios; prolongaron otros.

Es de resaltar el rol que cumplen los excombatientes o desmovilizados de los grupos armados y la manera de hacerse parte activa de la memoria histórica del conflicto. Ser generadores de estrategias que vayan más allá de cambiarle la cara al país; extender silencios solo da posibilidades de perpetuar las condiciones que propiciaron la guerra. Así, el hecho de configurar un nuevo «turismo» alrededor de los espacios y lugares que fueron parte del conflicto, recalibra la mirada y permite un proceso de memoria que va más allá de la transmisión histórica de los sucesos y posibilita transportar a un viaje de sentidos y sensaciones propias de los espacios involucrados en el conflicto (tanto a los guías como a los asistentes).

La Comisión de Verdad y Reparación tuvo un papel protagónico en pro de la reconciliación del pueblo y logró reducir esa brecha que existía dentro de la sociedad: «El perdón sin punición es la única salida posible. También se ha señalado que es un ejemplo a seguir la centralidad otorgada por los sudafricanos a los derechos humanos». Esto es beneficioso porque la justicia se puede orientar más al futuro de la sociedad, «más a perdonar los crímenes de guerra que a castigarlos, como única vía para el restablecimiento de los lazos comunitarios» (Rodríguez, 2011).

En cuanto a los medios de comunicación y a la comunicación ciudadana en Sudáfrica, este análisis no arrojó resultados pues en los documentos rastreados no se encontraron referencias a estas temáticas. Este vacío se pudiera tomar como simple falta de información o como la ignorancia sistemática que los investigadores sobre temas de conflicto y paz han ejercido a la comunicación, más allá del tema de los medios.

De hecho, en el caso de Irlanda del Norte las referencias encontradas hacen alusión a las estrategias utilizadas por los medios para transmitir los acuerdos de paz, especialmente medios escritos y televisivos. Como se mencionó anteriormente, las estrategias más utilizadas se enfocaron en la propaganda, incluyendo para sus fines personajes influyentes para permear a la población de las diferentes posturas. «También se observa la acción de lo que Walter Lippmann llama “propaganda de transfusión”, modelo en el que se apela al sentimiento preponderante en la masa para enlazar un programa político a través de las palabras, asociaciones sentimentales y “actitudes primitivas preexistente”» (Sineiro, 2015).

Aún con el éxito de la propaganda, persiste la división sectaria y durante el tiempo del acuerdo la búsqueda por la unanimidad fracasó en cuanto a las técnicas de contagio utilizadas. En cierta medida, existen similitudes entre la propaganda norirlandesa y el caso colombiano; en Irlanda del Norte se vendió la idea de que no existía un plan B o una nueva salida y el efecto de esa presión fue menor del esperado en el comportamiento de la ciudadanía.

Puede decirse que los medios de comunicación jugaron un papel trascendental en los acuerdos de paz, aportando material de estudio para analizar su rol en la configuración del posconflicto y su capacidad de influir en las masas. Las posturas adoptadas se enfocaron en mostrar el conflicto como un asunto religioso con trascendencia política y poco se enfocaron en la raíz histórica del mismo. Fueron, a su vez, estrategias asequibles para todos los actores involucrados en el proceso y la recepción de la ciudadanía, de forma

que su afinidad a determinado medio y manera de entender el conflicto pasaban por su inclinación religiosa más que por la veracidad y rigurosidad de los medios a la hora de abordar estas temáticas. Además, a la hora de convocar al referéndum, las campañas de los medios no tuvieron buena acogida en la sociedad (Sineiro, 2015).

Por su parte, en Guatemala, los acuerdos se construyeron en varias fases: Marco Regional: Procedimiento Regional en Centroamérica (1983/1987); Preparatoria: Establecimiento del Diálogo Nacional y diálogo con diversos sectores (1989-1991); Negociación: URNG, Ejército y Gobierno (1991-1996); Implementación de Acuerdos de Paz (1996 — a la fecha). Aunque se ha señalado que la fase de implementación ha sido la más débil, cabe resaltar los avances en cuanto a la participación de los pueblos indígenas y las mujeres que ya se reconocen como actores de la historia a partir de la firma de paz (Centro de Estudios de Guatemala, 2016).

Ahora están empoderados de las consultas que hacen en sus territorios, de la defensa de los derechos humanos, con lo cual han encontrado lugar en la agenda nacional y llamado la atención al gobierno acerca de sus necesidades. Tanto las mujeres como los pueblos indígenas se han beneficiado de la creación de tribunales especializados para juzgar los delitos que se cometen en su contra. Esto ha contribuido en parte a que quieran empoderarse de sus derechos y su defensa. A pesar del aumento en los índices de participación de estos grupos sociales, (y aunque es un asunto coyuntural) es de resaltar que se ha perdido el temor a las manifestaciones y protestas; no obstante, aún hay resistencia para escucharlos.

Fueron evidentes las diferencias discursivas entre estratos sociales: profesionales y miembros de la sociedad civil reconocían la trascendencia de los Acuerdos de Paz pero percibieron una estrategia de difusión y acercamiento a los acuerdos muy vacía e insuficiente; personas con menos escolaridad y sin vínculos con organizaciones sociales desconocían los acuerdos, por lo cual su interés y reconocimiento de este factor como determinante para el rumbo del país era casi nulo.

Por otra parte, los medios de comunicación pueden determinar en gran medida a partir de qué discursos se construye la relación yo-otro-entorno, pues dotan de sentido los contextos en los que los ciudadanos interpretan y dirigen su realidad (Calderón, 2016). En Guatemala los medios se habían percibido como comprometidos con el desarrollo democrático, siendo cla-

ves junto al movimiento social en evitar el golpe de Estado de 1993. Sin embargo, si bien hay medios muy críticos en cuanto a la política y que propenden por incentivar la participación, la democracia y el reconocimiento de este sistema, existen también medios que reforzaron la idea de una democracia de élites, y que, desde ahí, movilizaron una dicotomía contradictoria.

Los medios de comunicación social tuvieron un alto grado de influencia en la población al proporcionar información y orientación de los hechos acaecidos durante el proceso de paz en 1996 y promovieron una forma de educación informal en la población receptora. Expusieron en forma abierta ideas para concebir su entorno, concepciones políticas para administrar la esfera pública, el concepto de democracia y cultura de paz.

Respecto al cumplimiento de los acuerdos, los medios venden la idea de que es un proceso de veeduría exclusivo del gobierno y los organismos internacionales, descartando el rol de la sociedad. En general, y en cuanto compete a los medios, se comportaron de manera ambivalente, encendiendo y apagando las luces en ciertos temas que hicieron ver como contradictorios. Claro ejemplo de esto es su papel de visibilizar de las intenciones de diálogo entre la sociedad civil y el gobierno, donde los medios se encargaron de poner en el foco las dudas existentes para que este acercamiento se diera; sin embargo, se cubría en mayor medida esas condiciones que hacían complejo el acercamiento, lo que influyó indiscutiblemente en que las intenciones se vieran en muchas ocasiones abandonadas (Ardón, 2003).

Medios y sociedad reconocen la necesidad de superar el antagonismo por la vía de la comunicación cara a cara entre el Gobierno y los sectores que lo critican, pero a la vez tienen una gran desconfianza sobre la manera como el Ejecutivo pueda utilizar a su favor el proceso. En suma, el tema de la paz, la reconciliación y el diálogo fue generalmente abordado sin que los hechos que lo motivan sean asociados de manera explícita por los medios al marco generado por los Acuerdos de Paz. La vinculación de hechos informativos al proceso se hizo cuando algún personaje de la sociedad civil organizada, algún político o algún representante diplomático o de organismos internacionales la señala de manera explícita (Berganza, 2002).

Los Acuerdos de Paz y la estrategia de socialización de estos no fue eficaz ni pertinente, mucho menos tuvo el alcance necesario para la magnitud del suceso. Los medios y los comunicadores sociales poco interiorizaron los acuerdos (Cerigua, 2001); y su actitud frente a la consulta popular explica en gran medida su fracaso y el desinterés de la población pues el fin del con-

flicto, el posconflicto y la construcción de paz no fueron temas clave en la agenda informativa cotidiana.

El interés de los medios por los contratiempos y retrasos, más que por los logros, explicaría también por qué los cambios estructurales en cuanto a educación, economía, cultura, etc., no fueron vistos como consecuencias de lo pactado en los acuerdos con el fin de atacar las causas del conflicto.

En los modelos de interpretación detectados a partir de los grupos focales y de lo que los medios publican, los Acuerdos de Paz están ausentes, aunque muchos de los cambios que la sociedad haya experimentado puedan ser atribuidos a estos, porque no existen iniciativas que informen a las personas acerca de la fuente de las que provienen estos cambios (Berganza, 2002).

Frente a la comunicación alternativa y ciudadana se resalta la importancia de la democratización de la información y las diferentes iniciativas que los movimientos y organizaciones sociales tuvieron para gestionar la comunicación. Organizaciones como Cerigua contribuyeron a potencializar estas iniciativas, pues los diferentes actores sociales comprendieron que la información es una fuente de poder y conocimiento para que las comunidades se expresen de forma libre y activa, tarea en la cual se requiere tener en cuenta a los sectores más desprotegidos, crear conciencia y voluntad de cambio a través de la información con proyección social, objetivos de incidencia y transformación de las realidades de las comunidades.

Con todo, vale revisar la forma como los gobiernos, los grupos armados y los medios configuran un ecosistema generador de información, a partir de la cual los ciudadanos pueden contar con un marco referencial que dote de sentido el proceso, sus actores, implicaciones y agendas. Si bien la racionalidad técnica que se aplica en la formulación de estrategias de socialización de los acuerdos es importante (el uso de técnicas de la propaganda, y de recursos de la comunicación como la «orquestación» de mensajes), cabe resaltar que un proceso transparente, que tenga en cuenta la memoria del conflicto, y la vivencia que de este hayan tenido los diferentes actores, es fundamental para que un proceso de paz tenga resultado.

Esto se debe a que en el mundo de la vida entran los significados que logran sentido para las personas. La configuración de estrategias de comunicación, aunque sean eficaces, no garantiza que las personas sientan como

propio un proceso que, en el fondo, les venda injusticias o desigualdades sociales. La lectura de la literatura especializada nos deja esa sensación: lo más difícil es eliminar todo el ruido que producen informaciones contradictorias que, evidentemente, obedecen a intereses que no se declaran de forma honesta por parte de quienes lideran la comunicación.

Finalmente, es necesario resaltar que un punto clave, tanto en las estrategias de éxito como en las de fracaso de la comunicación en los procesos de paz, consiste en apelar a asuntos concretos de la agenda ciudadana en un nivel personal. Parte de lo que la literatura muestra reiteradamente, es que cuando las personas no ven cómo se inserta la paz en sus procesos cotidianos, no tienen elementos de juicio concretos para tomar una postura a favor o en contra del proceso. Por el contrario, cuando lo que se les informa es claro en el marco de lo cotidiano (tanto si es verdad o no; tanto si se les informa con mensajes atractivos como si no), las personas tienen más elementos de juicio desde su mundo de la vida, es decir, desde ese horizonte en el cual las cosas logran tener sentido para los sujetos.

Referencias

- Arango, C. y Pérez-Henao, H. (2014). Del mundo al mundo de la vida: itinerario hacia la vida cotidiana y la comunicación n. *Sophia*, 10 (2), 35-49.
- Ardón Aguilar, M. A. (2003). *La influencia de los medios de comunicación social como parte de la educación informal en la población frente al proceso de paz*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades. Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación.
- Barón, L. F. (2001). La ilegitimidad frente al sectarismo. Representaciones sobre los conflictos en medios y audiencias de Irlanda del Norte y Colombia. *Signo y Pensamiento*, 20 (38), 46-63.
- Berganza, G. (2002). Los medios de comunicación y la sociedad guatemalteca: Un retrato a través de sus discursos. *Proyecto de investigación el impacto de los medios de comunicación en la formación de conductas y actitudes sociales, I etapa, en DOSES, Guatemala*.
- Berrio, C. (2015). ¡Vamos al Centro Comercial! Consumo y visualidades del miedo en la Medellín contemporánea. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13 (26), 159-177.
- Calderón, E. (2016). Territorio e identidad. En: C. Arango (ed.), *Desarrollo y territorio: Perspectivas, abordajes, experiencias*, [en línea] Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, pp.79-94. Disponible en:

- [http://www.uco.edu.co/investigacion/fondoeditorial/libros/Documents/Desarrollo %20y %20territorio.pdf](http://www.uco.edu.co/investigacion/fondoeditorial/libros/Documents/Desarrollo%20y%20territorio.pdf) [Consultado 23-mar-2017].
- Calvo, E. G. (2003). *El miedo es el mensaje: riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Carbonell de la Puente, R. (1998). Educar para la paz en Irlanda del Norte. *Escuela abierta*, 2.
- Centro de Estudios de Guatemala (CEG). (2016). *Proceso de paz en Guatemala: un estudio de caso sobre la negociación y el proceso de diálogo nacional en Guatemala*.
- Cerigua (2001). *Diagnóstico de la presencia de la información departamental en los medios de comunicación*. Guatemala: Centro de Reportes Informativos sobre Guatemala.
- Cuéllar, A. C. (2006). Entre los intersticios de las palabras: memoria, posguerra y educación para la paz en la sudáfrica contemporánea. *Estudios de Asia y África*, 11-46.
- García de Torres, E. (2003). De la cobertura cero a los eventos mediáticos: el valor estratégico de los medios de comunicación en la negociación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (8).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I. Madrid: Taurus.
- Hoyos, G. (2012). *Investigaciones fenomenológicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Murillo Amarís, Edwin. (2012). Hacia una política pública de reconciliación social: tipología y casos. *Papel Político*, 17 (2), 423-467.
- Rodríguez Montenegro, G. P. (2011). Los límites del perdón. Notas sobre la justicia transicional en Sudáfrica, Centroamérica y Colombia. *Justicia Juris*, 7 (2), 52-66.
- Sineiro, F. C. L. (2015). El papel de los diarios en el proceso de paz norirlandés. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, (11).
- Smeets, M. (1999). El periodismo en la etapa de posguerra en Guatemala y El Salvador. En *Sala de Prensa*, disponible en: <http://www.saladeprensa.org>.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Valbuena, A. F. y Roncallo-Dow, S. (2015). Entre porosidad y blindaje: El devenir de la identidad. *Discusiones Filosóficas*, (24), 201-219.

CAPÍTULO IV

Identidad social de género: procesos psicológicos involucrados y críticas al modelo teórico

Edgardo Etchezahar*

Introducción

A partir de los desarrollos de la *teoría de la identidad social* (en adelante TIS; Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986), se consolidó una teoría explicativa de las relaciones intergrupales que intenta dar cuenta de cómo y por qué surge el prejuicio sexista. Tajfel y Turner (1986) conciben la identidad como «aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer» (p. 16). Así, por ejemplo, al definirse como mujer u hombre las personas apelan a su identidad social de género. Este proceso complejo, se construye por las interacciones entre individuos en un contexto determinado e involucra dos subprocesos que, si bien tienen relevancia en sí mismos, en conjunto dan cuenta de la construcción de la identidad social desde una perspectiva psicológica: en el plano afectivo, el nivel de autoestima determinado por la pertenencia o no a grupos sociales valorados tanto de forma positiva como negativa y, en el plano cognitivo, el pensamiento categorial a partir del cual el sujeto puede ordenar su mundo de sentido, dando lugar a la construcción de estereotipos. Ambos subprocesos se ponen de manifiesto en un tercero: la atribución causal, el cual refiere a la tendencia humana a inferir las causas de las conductas de los individuos y sus consecuencias directas: el favoritismo endogrupal y la homogeneidad del exogrupo. El propósito de este trabajo es desarrollar cada uno de estos procesos constitutivos de la identidad social y discutir sus implicancias a partir de evidencia empírica.

* Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas Zamora – CIIPME-CONICET. Correo electrónico: edgardoetchezahar@psi.uba.ar

Autoestima e identidad social

La autoestima, definida como la percepción del sí mismo en términos positivos o negativos, es uno de los procesos centrales en la TIS (Deaux y Martin, 2003). Según Tajfel (1981), los individuos mantienen su autoestima a partir de la identificación con diferentes grupos sociales, considerando a los de pertenencia como mejores que otros, es decir, habrá una valoración diferencial de cada grupo conforme la identificación del sujeto que los juzga con los mismos. De acuerdo a lo expuesto, la identidad social está conformada por el autoconcepto general de cada individuo, el cual se desglosa en la valoración que cada persona realiza de los distintos roles que ocupa en un determinado contexto. En este sentido, al analizar las relaciones entre autoestima e identidad de género en diferentes dominios, Gentile, Grabe, Dolan-Pascoe, Wells y Maitino (2009) realizaron un meta análisis tomando como fuente 115 estudios sobre la temática. Los autores observaron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la autoestima en relación con: 1. La apariencia física, 2. El comportamiento social, 3. El desempeño académico y 4. Las influencias de las relaciones familiares. Según los hallazgos del estudio, pertenecer a un grupo social cuyos integrantes son considerados como «delgados», «estudiantes», «hijos», o simplemente formar parte de los que «se portan bien», posee una estrecha relación con la autoestima de acuerdo al sexo de los individuos. A continuación se desarrollan las relaciones entre el género y la autoestima en los dominios mencionados:

1. La apariencia física: La imagen corporal ha sido considerada como uno de los predictores por excelencia de la autoestima global de la mujer en comparación con los hombres (Allgood-Merten, Lewinsohn y Hops, 1990). Estudios como el de Tiggemann y Rothblum (1997) dieron cuenta que la mayoría de las mujeres que participaron de sus estudios consideraban que tenían exceso de peso, mientras que los hombres percibieron estar en su peso promedio. Una de las causas de este fenómeno, según señalan Forbes, Adams-Curtis, Rade y Jaberg (2001), sería que las mujeres sobreestiman las preferencias masculinas acerca del cuerpo de la mujer (e. g. como es el caso del peso), aunque la figura ideal de la mujer para los hombres sería acorde a la misma que ellas se autocategorizan.

2. El comportamiento social: Los individuos que poseen altos niveles de autoestima suelen percibir que su comportamiento social es apropiado (Haynes, 1990). Este tipo de comportamiento es particularmente importante para el orden institucional, por ejemplo en ámbitos como la escuela, ya que la auto-

estima es un importante predictor de la conducta en el aula, la participación en grupos y las actitudes hacia la autoridad (Haynes, 1990). En este sentido, las niñas generalmente son mejor valoradas que los niños en cuanto a comportamiento social respecta (Bosacki, 2003; Cole *et al.*, 2001; Wu y Smith, 1997). Como consecuencia, según Wicks-Nelson e Israel (2003), los niños son más proclives a ser castigados por su mala conducta. El comportamiento social y su consecuente evaluación, refleja una aparente ventaja de la mujer, debido a que poseen menos reprimendas que los varones, sin embargo, el comportamiento social aceptable suele ser reforzado por el entorno social y, en particular, por las instituciones, estereotipando de forma benevolente a las mujeres.

3. *El desempeño académico:* Generalmente se observa que las mujeres poseen un mejor desempeño académico que los hombres y tienden a obtener mejores calificaciones (para un mayor desarrollo ver Pomerantz, Altermatt y Saxon, 2002; Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof y Oetlingen, 2000). Sin embargo, esto no implica necesariamente que las mujeres tengan una mayor autoestima académica. Un fenómeno singular sucede en la comparación del desempeño académico entre hombres y mujeres: diversos estudios (Eccles *et al.*, 1993; Hyde, Fennema y Lamon, 1990; Jacobs *et al.*, 2002; Stetsenko *et al.*, 2000; Weiss, Kemmler, Deisenhammer, Fleischhacker y Delazer, 2003) señalan que cuando los varones superan a las mujeres en el desempeño académico, disminuye la autoestima de la mujer, pero sin embargo, cuando la situación se revierte y las mujeres poseen un mejor desempeño que el de los hombres, la autoestima de la mujer no aumenta.

4. *Influencias de las relaciones familiares:* La familia puede actuar como una fuente de apoyo y ayuda para reafirmar la autoestima de los niños, aunque no siempre sucede de esta forma. Por ejemplo, las relaciones familiares tienen un impacto significativo en la autoestima de la mujer ya que las niñas con fuertes vínculos afectivos intrafamiliares tienen un mayor nivel de autoestima general (Lundgren y Rudawsky, 1998). Sin embargo, también los padres suelen realizar con mayor frecuencia comentarios negativos hacia las niñas que hacia los niños, aun cuando sus comportamientos sean los mismos (Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992). Cuando se considera en su conjunto, este fenómeno crea una combinación perjudicial para la autoestima de las niñas, ya que al mismo tiempo que se observan estrechas relaciones entre padres e hijas, se acompañan de altos niveles de exigencia. Teniendo en cuenta este panorama, es posible predecir un bajo nivel de la autoestima en las niñas en comparación con los niños dentro del ámbito familiar (Lewis *et al.*, 1992).

El pensamiento categorial y los estereotipos de género

Uno de los aspectos centrales en el desarrollo de la identidad social de género es el pensamiento categorial. Al respecto, Allport (1954) planteaba que «la mente humana debe pensar con la ayuda de categorías... Una vez formadas, las categorías son la base para el prejuizar normal. Nosotros no podemos evadir este proceso. La vida ordenada depende de ello» (p. 20). El pensamiento categorial es constitutivo del modo en el que las personas comprenden su entorno social y, en este sentido, el género puede considerarse como una categoría social extensa dado que cada individuo suele identificarse con uno de los grupos: masculino o femenino (Athenstaedt, Heinzle y Lerchbaumer, 2008). De esta manera, puede explicarse la construcción de diferentes estereotipos acerca de lo masculino y lo femenino, a partir de las categorías de hombre y mujer, proporcionando expectativas sobre las interacciones sociales (Dovidio, Gaertner y Kawakami, 2003). Específicamente, los estereotipos de género, funcionan como subagrupamientos o subcategorizaciones, que se definen como los procesos a través de los cuales se «organiza la información en diversos grupos a partir de similitudes entre sí y diferentes de los restantes miembros del grupo» (p. 813). Por ejemplo, uno de los estereotipos más extendido acerca de la mujer es que son sumisas (Fiske *et al.*, 2002); sin embargo, la gran mayoría de las mujeres no se ajustan a este estereotipo (e. g. aquellas que buscan un desarrollo profesional), entonces se construyen subagrupamientos estereotípicos que penalizan la desviación del comportamiento esperado (e. g. las mujeres que trabajan o estudian suelen descuidar a su familia y afectos). Tales subagrupamientos son funcionales desde una perspectiva cognitiva, ya que permiten explicar los casos que no se ajustan a la categorización previa acerca de un grupo social (Coats y Smith, 1999; Deaux *et al.*, 1985; Eckes, 1994, 1996; Vonk y Olde-Monnikhof, 1998).

El rol de las atribuciones causales

Ante los distintos hechos del mundo social, los seres humanos tienden a explicar sus causas para intentar comprender a los fenómenos que perciben, intentando dar un sentido —de ser posible lineal— a las cosas (Fisher, 1986). De esta manera, las conductas de los otros y la propia se explican realizando inferencias a partir de los estereotipos y del autoconcepto de cada individuo, construidos a partir del desarrollo ontogenético del sujeto conjugado a sus vínculos con el objeto de análisis. Esta tendencia humana conlleva generalmente dos sesgos comunes: el error fundamental de atribución (Ross, 1977) y el máximo error de atribución (Pettigrew, 1979). Las investigaciones sobre

el error fundamental de atribución tienen su origen en el trabajo de Heider (1958), quien demostró como generalmente los seres humanos tendemos a subestimar la probabilidad de que el comportamiento de una persona se deba a factores externos o situacionales, siendo más propensos a explicarlos apelando a factores internos (rasgos de personalidad o atributos físicos). Por ejemplo, ante hechos aberrantes como la violación o el ultraje de una mujer, distintos estudios muestran que se tiende a culpabilizar a la víctima responsabilizándola por lo sucedido, es decir, se piensa que si sucedió un hecho de tal magnitud, seguramente «por algo habrá sido» (Heider, 1958). En este sentido, Fisher (1986), informa que dos terceras partes de una muestra de estudiantes universitarios a los que se indagó por este tema, consideran aceptable la violación de una mujer bajo ciertas circunstancias (e. g. que el hombre haya invertido mucho tiempo y dinero en «conquistarla»). Por su parte, Pettigrew (1979) va más allá de la propuesta de Heider (1958) al señalar que existe un máximo error de atribución, el cual está vinculado al anterior, pero agrega algo más: Se trata del análisis diferencial que realizamos las personas sobre las causas dependiendo de si quien es objeto del juicio forma parte de nuestro endogrupo o si es categorizado como miembro de un exogrupo. De esta manera, comportamiento positivo de los miembros del exogrupo solo puede ser aceptado considerándolo como: a) un caso excepcional; b) el azar o a una ventaja especial, c) una alta motivación y esfuerzo; d) factores situacionales. En otras palabras, las acciones positivas de los miembros del exogrupo no son valoradas como tales, mientras que sus fracasos y defectos son sobrevalorados (Hewstone, 1990). Este doble estándar de atributos positivos y negativos hacia los comportamientos de miembros del exogrupo vuelve imposible que se liberen del prejuicio en su contra una vez que se ha instalado (Fisher, 1986). En este sentido, Swin y Sanna (1996) observaron que, en 58 experimentos diferentes, al realizar tareas tradicionalmente masculinas, los logros de los hombres fueron mayores a los de las mujeres, y las causas se atribuyeron a sus habilidades. Por el contrario, los fracasos de los hombres eran atribuidos mayormente a la mala suerte o simplemente a que no se habían esforzado lo suficiente.

Homogeneidad del exogrupo y favoritismo endogrupal

Como ya fue mencionado previamente, a partir del proceso de categorización y el desarrollo de la autoestima el ser humano intenta comprender su entorno atribuyendo significado a las causas del comportamiento. Así, cuando los individuos categorizan a personas u objetos en grupos, pasan por alto las diferencias entre los miembros de una misma categoría (Tajfel, 1969), tratando a los miembros de ese grupo como iguales, mientras que las

diferencias intergrupales son exageradas (Turner, 1985; 1989). De esta manera, como resultado de las estrechas relaciones entre la autoestima, el pensamiento categorial y los procesos atribucionales, las personas desarrollan otros dos sesgos cognitivos básicos inescindibles: el favoritismo endogrupal y la homogeneidad del exogrupo (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986).

1. Homogeneidad del exogrupo: Distintos estudios han puesto de manifiesto que, cuando se trata de actitudes, valores o rasgos de la personalidad, la gente tiende a ver a miembros del grupo externo más parecidos entre sí que a los miembros del grupo interno (Dovidio y Gaertner, 1999), esto es lo que se ha denominado como sesgo de homogeneidad del exogrupo. Así, quienes son considerados miembros del grupo externo corren el riesgo de ser considerados como iguales entre sí y, por lo tanto, existe una mayor probabilidad de que sean estereotipados (Fiske *et al.*, 2002). De acuerdo a la revisión de estudios empíricos realizados sobre la temática por Linville (1998), esta homogeneización se produce generalmente al categorizar a un grupo social basándose en su raza, religión, nacionalidad, especialización universitaria, edad o sexo. Con respecto al género, este fenómeno fue estudiado por Kolster (2011) mediante el relevamiento de 216 páginas web en español (incluidos foros de discusión, blogs personales, temas creados en Facebook, etc.) cuyo título era «Los hombres son todos iguales», señalando que 1 200 000 páginas web afirman esta sentencia. El autor indica que el 93 % de quienes firmaron el contenido (tomando como totalidad a todas aquellas páginas en las que se brindaba esta información) eran mujeres. Asimismo, la frase «Las mujeres son todas histéricas» arroja 3 130 000 páginas web en español que tratan este tema, firmadas en un 88 % por hombres. Una de las explicaciones más desarrollada acerca de por qué se produce el sesgo de homogeneidad del exogrupo ha sido la tesis del contacto propuesta inicialmente por Allport (1954): las personas tienen usualmente menos contacto con los miembros del grupo externo que con miembros del grupo interno, y por ello tienden a generalizar sus atributos negativos (Islam y Hewstone, 1993; Linville y Fischer, 1993). Sin embargo, se ha señalado que la tesis del contacto por sí misma no explica el efecto de homogeneidad del grupo externo en los estereotipos de género, debido a que hombres y mujeres tienen un fuerte contacto entre sí (Jones, Wood y Quattrone, 1981; Park y Judd, 1990; Park y Rothbart, 1982). Kolster (2011) señala que, cuando los hombres alegan que «las mujeres son todas histéricas» o las mujeres indican que «los hombres son todos iguales», tales atribuciones raramente se producen por falta de contacto entre los grupos. De este modo, el fenómeno de la homogeneidad del exogrupo para el estudio de las relaciones de género ha sido reconceptualizado, a partir de los desarrollos de la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996), tal como se desarrollará en el capítulo siguiente.

2. *Favoritismo endogrupal*: Generalmente, al pensar en cualquier tipo de prejuicio, los individuos imaginan un grupo que tiene sentimientos negativos hacia otro (Dovidio y Gaertner, 1999). Sin embargo, aunque esta dinámica está presente, muchas veces el prejuicio se produce en función del favoritismo endogrupal, quedando en un lugar secundario los sentimientos negativos hacia otros grupos. En este sentido, Brewer (1999) postula que «muchas formas de discriminación y preferencias pueden desarrollarse no porque los grupos externos son odiados, sino porque emociones positivas como la admiración, simpatía, y la confianza son reservadas para el grupo interno» (p. 438). De acuerdo con los hallazgos de Tajfel (1970; 1981), uno de los aspectos más relevantes de esta tendencia de los individuos a favorecer a su propio grupo es la facilidad con la que surge. Este autor llevó a cabo una serie de experimentos en los cuales personas que nunca se habían conocido fueron divididas en grupos formados en base a información mínima, como por ejemplo preferencias por un pintor, primera letra de su nombre o incluso echándolo a la suerte con una moneda. Mediante esta situación experimental denominada paradigma de grupo mínimo, Tajfel (1981) puso de manifiesto que los individuos integrantes de un grupo conformado sobre la base de casi cualquier distinción, tienen inclinaciones o preferencias hacia éste en tanto lo consideran su grupo interno. Asimismo, en cuestión de minutos, luego de haber sido divididos en grupos, las personas tienden a ver al propio grupo como superior a los otros y, frecuentemente, buscan mantener una ventaja sobre ellos. Estos resultados pioneros son consistentes con investigaciones que revelan que las uniones sociales pueden formarse sobre las bases de características aparentemente mínimas. Por ejemplo, el trabajo de Miller, Downs y Prentice (1998) puso de manifiesto que las personas tienen más probabilidad de cooperar entre sí cuando comparten la misma fecha de cumpleaños. Incluso decisiones muy importantes en la vida, como a quién amar, dónde vivir y qué ocupación seguir, pueden verse influenciadas por similitudes relativamente mínimas.

Críticas a la teoría de la identidad social y conclusiones

Si bien la teoría continúa siendo una de las teorías con mayor vigencia en la actualidad para el estudio de las relaciones intergrupales (Deaux y Martín, 2003), ha recibido una serie de críticas desde su elaboración hasta la fecha (Brown, 1995; Hewstone y Brown, 1986; Kolster, 2011). Según Eagly (1987), la principal objeción que se ha desarrollado en su contra refiere a su especial énfasis en los procesos psicológicos, dejando de lado las influencias de los roles sociales, aspectos que han sido mayormente desarrollados por distintas perspectivas sociológicas. En este sentido, a pesar de considerar al contexto en el

que se desarrollan las categorías sociales, la tesis desestima el papel de los roles sociales de género, sobre el cual éstas se asientan (Hogg et al., 1995). Así, por ejemplo, se ha señalado que al utilizar la tesis como marco teórico interpretativo, muchos investigadores han redundado en la simplificación de las concepciones sociales del hombre y de la mujer, así como sus relaciones, dejando de lado la construcción socio histórica de los roles de género (Skevington y Baker, 1989).

A partir de esta crítica, la propuesta de Eagly (1987) referida a los roles sociales de género como marco complementario de la tesis, adquirió consenso entre los científicos sociales (Deaux y Martín, 2003). La organización social de una comunidad es necesaria para garantizar los recursos económicos y los medios de subsistencia de sus miembros (Geis, 1993). Por ello, es esperable que se dividan las tareas y actividades relativas a la producción, las que a su vez son reguladas legalmente (Eagly y Steffen, 1984). Sobre la base de esas leyes, se monta un complejo sistema de normas sociales, que incluye reglas que asignan responsabilidades y roles a los miembros de cada comunidad (Eagly y Wood, 1982). Una vez realizada, esta segmentación funciona como uno de los pilares básicos de la estructura social, ya que establece y regula las diversas relaciones intergrupales. Tales relaciones generan desigualdades sociales, dado que prescriben las diferentes posiciones que cada individuo debe ocupar en la sociedad, tanto en el ámbito público como en el privado. Según Mead (1934/1999), cada miembro de una comunidad, al adoptar un rol en esta estructura, asume funciones sociales e ingresa en una dinámica social en consonancia con los otros. Aunque las normas que rigen este proceso de interacción generan expectativas acerca de las acciones de los demás, ninguna sociedad posee un consenso total sobre las mismas (Eagly y Wood, 1982).

Por consiguiente, los roles sociales son creados gracias a la interacción dinámica entre los ejecutores y el resto de la comunidad. Los roles sociales, junto con sus expectativas de logro, forman parte de los valores culturales e influyen en el comportamiento de las personas (Geis, 1993). De esta manera, cuanto mayor es la fortaleza de la estructura social y la aceptación de dichas expectativas, la ideología que mantiene el sistema adquiere mayor consistencia. Así, se perpetúan los roles y, en consecuencia, las desigualdades que conllevan.

La separación por roles, que adquiere carácter de norma, es constitutiva de la identidad de género, debido a que éstos definen la mayoría de las actividades de las personas, así como sus formas de participación en la sociedad (Escartí, Musitu y Gracia, 1988). La teoría del rol social de género plantea que los mismos son asignados en función del trabajo (Deaux y Martín, 2003): cada puesto laboral lleva asociada una serie de demandas necesarias para

su desempeño. Por ejemplo, si un trabajo es habitualmente desarrollado por hombres se considera que el ser hombre implica esa serie de características, a su vez estas inferencias se plasman en diferencias reales a través de dinámicas de asignación de roles y expectativas con respecto a los mismos. De acuerdo con los estudios realizados por Eagly y Steffen (1984) la concepción que tradicionalmente las personas tienen de la mujer (más amable, cariñosa y comprensiva que el hombre) no es la misma si se describe a una mujer trabajadora en lugar de a una ama de casa. Asimismo, si se piensa en mujeres que ocupan un puesto de alta responsabilidad en el mundo laboral, se las describe tan independientes como sus compañeros varones, mientras que cuando su puesto es de menor jerarquía se las considera más sumisas (Eagly y Wood, 1982).

En este sentido, a los hombres que desempeñan tareas del hogar se los percibe como sensibles en las relaciones interpersonales, al igual que a las mujeres (Eagly y Steffen, 1984). No obstante las críticas realizadas a la TIS, actualmente existen intentos de construir un corpus teórico que tenga en cuenta sus lineamientos complementariamente a las propuestas de la teoría del rol de género. Por ejemplo, Deaux y Martin (2003) analizan las relaciones entre ambos enfoques, proponiendo un marco integrador que articula los aportes individuales y sociales para la construcción de la identidad de género. Los autores definen a la identidad como el conjunto de significados compartidos por los integrantes de una estructura social y su función es mantener el orden establecido. La estructura social, entonces, potencia las interacciones dentro de los límites que define e inhibe las restantes, propiciando el mantenimiento del status quo de los roles (Stryker, 1997). Por su parte, los individuos interiorizan esos significados a través de los roles que desempeñan a la vez que construyen su autoestima y organizan el mundo social mediante el pensamiento categorial a nivel individual (Dovidio y Gaertner, 1999). De esta manera, ambos enfoques resultan complementarios para el estudio de la construcción de la identidad social de género.

Referencias

- Allgood-Merten, B., Lewinsohn, P. M. y Hops, H. (1990). Sex differences in adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 55–63.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Athenstaedt, U., Heinzle, C. y Lerchbaumer, G. (2008). Gender subgroup self-categorization and gender role self-concept. *Sex Roles*, 58(3-4), 266-278.

- Bosacki, S. (2003). Psychological pragmatics in preadolescents: Sociomoral understanding, self-worth, and school behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 141-155.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Coats, S. y Smith, E. R. (1999). Perceptions of gender subtypes: Sensitivity to recent exemplar activation and in-group/out-group differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 515-526.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D. y Tram, J. M. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746.
- Deaux, K. y Martin, D. (2003). Interpersonal networks and social categories: Specifying levels of context in identity processes. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 101-117.
- Deaux, K., Winston, W., Crowley, M. y Lewis, L. L. (1985). Level of categorization and content of gender stereotypes. *Social Cognition*, 3, 145-167.
- Dovidio, J. F. y Gaertner, S. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 101-105.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. y Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes y Intergroup Relations*, 6(1), 5-21.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735-754.
- Eagly, A. H. y Wood, W. (1982). Inferred sex differences in status as a determinant of gender stereotypes about social influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 915-923.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescent's experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

- Eckes, T. (1994). Features of men, features of women: Assessing stereotypic beliefs about gender subtypes. *British Journal of Social Psychology*, 33, 107-123.
- Eckes, T. (1996). Linking female and male subtypes to situations: A range-of-situation effect. *Sex Roles*, 35, 401-426.
- Escartí, A., Musitu, G. y Gracia, M. D. (1988). Estereotipos de género y roles sexuales. En J. Fernández (Ed.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. En K. M. Rowland y G. R. Ferris (Eds.). *Research in personnel and human resources management* (pp. 101-145). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fiske, S. T., Cuddy, A., Glick, P. y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878-902.
- Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E., Rade, B. y Jaberg, P. (2001). Body dissatisfaction in women and men: The role of gender-typing and self-esteem. *Sex Roles*, 44, 461-484.
- Geis, F. L. (1993). Self - fulfilling prophecies: a social psychological view of gender. En A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.). *The psychological of gender*. Nueva York: Guilford Press.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E. y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34-45.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Haynes, N. M. (1990). Influence of Self-concept on School Adjustment among Middle-School Students. *The Journal of Social Psychology*, 130(2), 199-207.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hewstone, M. (1990). The “ultimate attribution error”? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311-335.
- Hewstone, M. y Brown, R. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

- Hogg, M. A., Terry, D. J. y White, K. M. (1995). A tale of two theories: Critical comparison of Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 255-269.
- Hyde, J. S., Fennema, E. y Lamon, S. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Islam, M. R. y Hewstone, M. (1993). Dimensions of contact as predictors of intergroup anxiety, perceived out-group variability, and out-group attitude: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 700-710.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jones, E. E., Wood, G. C. y Quattrone, G. A. (1981). Perceived variability of personal characteristics in in-groups and out-groups: The role of knowledge and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 523-528.
- Kolster, J. (2011). *Sesgo endogrupal y homogeneidad del exogrupo en las redes sociales*. Buenos Aires: Dunken.
- Lewis, M., Alessandri, S. M. y Sullivan, M. W. (1992). Differences in Shame and Pride as a Function of Children's Gender and Task Difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Linville, P. W. (1998). The heterogeneity of homogeneity. En J. M. Darley y J. Cooper (Eds). *Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones* (pp. 423-462). Washington, DC: American Psychological Association.
- Linville, P. W. y Fischer, G. W. (1993). Exemplar and abstraction models of perceived group variability and stereotypicality. *Social Cognition*, 11, 92-125.
- Lundgren, D. C. y Rudawsky, D. J. (1998). Female and male college students' responses to negative feedback from parents and peers. *Sex Roles*, 39(5), 409-429.
- Mead, G. H. (1934/1999). *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, D. T., Downs, J. S. y Prentice, D. A. (1998). Minimal conditions for the creation of a unit relationship: The social bond between birthday mates. *European Journal of Social Psychology*, 28, 475-481.

- Park, B. y Judd, C. M. (1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 173-191.
- Park, B. y Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1051-1068.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. y Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396-404.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 173-220). New York: Academic Press.
- Skevington, S. y Baker, D. (1989). *The social identity of women*. London: Sage.
- Stetsenko A., Little, T. D., Gordeeva, T., Grasshof, M. y Oettingen, G. (2000). Gender effects in children's beliefs about school performance: a cross-cultural study. *Child Development*, 71(2), 517-527.
- Stryker, S. (1997). In the beginning there is society: Lessons from a Sociological Social Psychology. En C. McGarty y A. Haslam (Eds.). *The message of Social Psychology*. London: Blackwell.
- Swim, J. K. y Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 507-519.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 96-102.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers.

- Tiggemann, M. y Rothblum, E. D. (1997). Gender differences in internal beliefs about weight and negative attitudes towards self and others. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 581–593.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior. En E. J. Lawler (Ed.). *Advances in group processes: theory and research* (pp.77–121). Greenwich, CT: JAI Press.
- Turner, J. C. (1989). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. London: Blackwell Publishers.
- Vonk, R. y Olde-Monnikhof, M. (1998). Gender subgroups: intergroup bias within the sexes. *European Journal of Social Psychology*, 28, 37–47.
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W. y Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 863–875.
- Wicks-nelson, R. y Israel, A. C. (2003). *Behavior disorders of childhood*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wu, Y. y Smith, D. E. (1997). Self-esteem of Taiwanese children. *Child Study Journal*, 27, 1-19.

SEGUNDA PARTE

Territorio, formación y sociedad

CAPÍTULO V

Educación de los sentimientos morales para la reconstitución del tejido social en Colombia*

Martha Cecilia Lozano Ardila**

Introducción

Colombia es un país en crisis por la guerra y los múltiples conflictos dentro de ella. Los problemas éticos, políticos y sociales que por décadas ha vivido, ameritan ser pensados y repensados por todas las instancias de la sociedad. Con vehemencia y persistencia, decía el maestro y filósofo Guillermo Hoyos en sus seminarios de filosofía política, en Colombia se necesita pensar en una nueva cultura moral y política. Hoyos insistía en la necesidad de modificar las formas de relación entre ciudadanos y la importancia de participar en los asuntos públicos, que debieran ser de interés de todos. Muestra de que no es así, lo vemos, por ejemplo, en la violencia política y social que tanto dolor y sufrimiento le ha causado a los colombianos; la corrupción, que ha generado gran detrimento de los bienes públicos y ha permeado incluso a la justicia o el cuidado de los bienes públicos, como la salud y la educación. Violencia y corrupción, sumadas al detrimento de la salud y la educación condenan al país subdesarrollo, el desprecio por los semejantes y por la vida, así como a la violación de los derechos humanos de múltiples formas.

También es fundamental pensar en las formas de comunicación entre ciudadanos y entre estos y el Estado, de manera que las interacciones estén basadas en la tolerancia, el reconocimiento, el respeto, la inclusión y la aceptación de la diversidad y la pluralidad. En otros términos, se requiere trabajar la triada cultu-

* Artículo derivado de la investigación «El marco emocional de la Promesa. Estudio sobre el cumplimiento de la promesa y su incidencia en el desarrollo en Colombia» (Fase I), presentada por los grupos de investigación Philosophia Personae y Euroopsis en la línea de investigación en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia (Bogotá). Código F004 DCI 002. 2015-2016. Financiado por la Universidad Católica de Colombia.

** Docente-investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Católica de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: mclozano@ucatolica.edu.co

ra, comunicación y educación para transformar el *ethos* social y moral del país. Esto implica también repensar el tema de los valores y los sentimientos morales.

La educación, en un diálogo permanente con la filosofía, la psicología y la sociología, es uno de los principales caminos para re-encausar la condición humana de los colombianos: «La educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía y es, por tanto, punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia» (Hoyos, Serna y Gutiérrez, 2007, p. 14). En este sentido, vale recoger evidencias que nos aporta la investigación para apuntalar un marco referencial para la paz.

Discusión

Para el desarrollo de este texto se plantean dos grandes temas: la crisis colombiana y el papel de la educación en la formación de sentimientos morales necesarios para la recuperación ética, política y social del país, partiendo de la tesis de que el país necesita una nueva cultura ética, política y ciudadana.

Colombia, un país en crisis ética

Investigadores del campo de la psicología y de otras ciencias sociales en Centroamérica (Martín-Baró, 1988; Gaborit, 2007) y Latinoamérica (Becker y Lira, 1989; Lira, 2010; Jelin, 2002; Barrero y Salas, 2010) han desarrollado importantes investigaciones para evidenciar el fenómeno de las violencias visibles e invisibles, para exponer las secuelas individuales y colectivas. A la vez, los movimientos sociales han hecho visibles el interés por temas como los derechos humanos, las luchas sociales, los efectos psicosociales de la guerra, la memoria histórica como alternativa de no repetición de las violencias y los actos de barbarie (Rapacci, 2012), categorías clave para la comprensión, la prevención de las violencias y la construcción de territorios y culturas de paz a través de acciones colectivas para propiciar transformaciones políticas y sociales en favor de sociedades más justas, incluyentes y pacíficas (Stavenhagen, 2001; Jelin, 2007; Jiménez y Obando, 2010).

En este marco de circunstancias de la región, Colombia afronta una crisis que se manifiesta en la falta de valoración de la vida en todas sus formas y manifestaciones. Las dinámicas políticas, la ilegalidad, los abusos, el destierro o los desplazamientos forzados, los asesinatos selectivos y otras formas de violencias se imponen en el país, lo fragmentan y enfrentan a graves daños en el tejido social, fenómeno que propicia en los colombianos la subjetividad de la violencia como mecanismo para afrontar los conflictos.

La guerra interna ha dejado miles de víctimas; hombres y mujeres de todas las edades; miles de personas en situación de desplazamiento forzado, obligadas al desarraigo, a la pérdida de familiar, de amigos, de los medios de subsistencia y a una reconfiguración cultural cuando deben llegar a los cascos urbanos de las grandes ciudades. En general, se vive una permanente victimización de la población civil por cuenta de los actores armados, especialmente de quienes se encuentran en las zonas de combate.

En el país se ha instalado una cultura de la violencia que requiere ser transformada. Los conflictos y desacuerdos en las relaciones interpersonales se manifiestan desde el ámbito de la familia hasta los distintos escenarios de la vida cotidiana. Las estadísticas muestran que algunos colombianos tienen poco aprecio por la vida de los otros: hechos como la guerra territorial y política, la violencia en el medio familiar, la delincuencia organizada que ha llevado a una sensación permanente de inseguridad y temor; la producción y comercialización de narcóticos que al interior del país, a través del micrográfico, ha entrado a familias, instituciones educativas, comunidades barriales y otros escenarios de la vida social y productiva.

Durante el 2012, el año con mayor violencia de la presente década, se registraron 83 898 casos de violencia intrafamiliar (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013). De esta estadística, el 64,8 % corresponde a casos de violencia en la relación de pareja, es decir 54 365, cifra que para el año 2015 descendió a 47 248. Esta violencia en las relaciones de pareja se traduce en ocasiones en la muerte de mujeres, engrosando las estadísticas de feminicidios. En segundo lugar, el Instituto reportó un 18,9 % de casos de violencia entre otros miembros de la familia; violencia contra niños, niñas y adolescentes en un 15,5 % y, finalmente, la violencia contra personas mayores en un 1,8 %.

Es importante tener en cuenta que los efectos ocasionados por la violencia en la familia, como las discusiones entre los padres o entre padres e hijos o con otros miembros de la familia, la separación de los padres, los conflictos y la violencia entre la pareja son algunos aspectos que pueden ser detonantes de expansión de la violencia hacia personas diferentes a los integrantes de la familia, a la generación de ideas suicidas o de suicidios en niños, adolescentes, o de uno de los padres (Campo, Roa, Pérez, Salazar, Piragauta, López y Ramírez, 2003). Entre enero y agosto de 2013 ocurrieron 109 suicidios de menores entre los 5 y 17 años. El 60,6 % fueron de sexo masculino y 39,4 % de sexo femenino; la edad promedio que mostró mayor cantidad de suicidios fue entre 15 y 17 años. El informe presentado por el IMLCF resalta el caso

de dos niños de 8 años de edad que se quitaron la vida. Para el año 2015, la estadística global evidenció 2068 suicidios en el país (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2016).

Por otra parte, la violencia contra los niños y adolescentes, algunas veces practicada con el ánimo de educarlos, hace de esta «pedagogía familiar» un caldo de cultivo para múltiples problemas individuales como los marcados por huellas físicas y emocionales, la fuga del hogar, la incursión en el consumo de sustancias, el ejercicio de la prostitución, el ingreso al mundo precario de la calle o al suicidio (Cañón, 2011). Formas de violencia que excluyen el uso de la razón, el respeto por la dignidad y la posibilidad de solución de los conflictos por vía de lo razonable (Cascon, 2000; Fisas, 2002). Esta es una violencia que persiste en el país, como lo registra históricamente el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, que para 2015 registraba 10 435 casos de violencia contra niños y adolescentes.

No menos relevante es el tema de la violencia en los escenarios educativos, donde también la violencia ha encontrado lugar. Dado el problema de la violencia entre pares, que se ha venido haciendo cada vez más visible, es necesario preguntarse por la incidencia del *bullying* o acoso escolar en decisiones como la deserción escolar, el consumo de sustancias o el riesgo de suicidio en niños y adolescentes (Fernández y Willington, 2010), e incluso de jóvenes universitarios.

El deterioro ético en la mayoría de las instancias del país, manifiesto en la corrupción, la burla a la justicia, el comportamiento del atajo económico con la mayor ganancia, el detrimento del patrimonio público, de los recursos económicos y bienes del país, la imposición de los intereses individuales por encima del bien colectivo, y la expansión de estos comportamientos a los escenarios de la vida cotidiana, también son aspectos que raen, rasgan, rompen, deshilachan y debilitan nuestro tejido social; aumentan los marcos de violencia, de víctimas y sobrevivientes con heridas morales que trastocan su vida y el sentido que a ella le dan.

Educación de los sentimientos morales como alternativa para la paz

Sin duda, y pese a las los datos vergonzantes, Colombia se encuentra en un momento histórico para rectificar su camino en lo que se refiere a la justicia, la política, la gobernabilidad y la institucionalidad. Es una tarea de todos los colombianos, pero a ella en particular puede contribuir la educación a través de la educación de valores prosociales que faciliten la recuperación gradual y demo-

rada de la sociedad, pues si las prácticas corruptas se han instalado rápidamente, su erradicación llevará años y para ello hay que educar a las nuevas generaciones y reconstituir el tejido social y construir una cultura permanente de paz.

La Unesco (1998) se refiere a la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y conductas que pongan en evidencia y susciten interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, respeto, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechacen toda forma de violencia y procuren prevenir conflictos tratando de atacar las causas que los propician. La cultura de paz sólo puede tener éxito en un contexto de entendimiento mutuo y de concepción abierta y activa de la diversidad (Unesco, 1998).

Para la concreción de culturas de paz, se requiere que todas las instancias de la sociedad participen. No obstante, la educación juega uno de los papeles más importantes en su consecución, y sin duda las universidades son unos de esos lugares privilegiados para educar sentimientos morales positivos, para la paz y para la resolución pacífica de los conflictos. Se requiere una educación comprometida con la paz, con los derechos humanos y con la construcción de territorios y sociedades tolerantes y pacíficas (Bar-Tal, 2002; David, 2008). La participación política y ciudadana surge como un potencial de acción para la transformación, configuran nuevas formas de hacer política (Lechner, 1988; de Sousa Santos, 2005) y de sociabilidad (Hoyos, 2008).

En las propuestas educativas para el país es indispensable incorporar la educación de los sentimientos morales y la memoria histórica a fin de que las violencias sean sustituidas por el reconocimiento, el respeto y la convivencia pacífica. De ahí el grito de auxilio a las humanidades (Nussbaum, 2010) para que los estudiantes se hagan partícipes en la construcción de una democracia deliberativa, con sensibilidad social y abierta al diálogo permanente y a la gestión positiva de las diferencias y los conflictos.

La educación de los sentimientos morales como el resentimiento, la indignación, la culpa, la vergüenza, el reconocimiento, el agradecimiento, el perdón, la solidaridad y la sensibilidad, tiene implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y ciudadanas para el país, en tanto está orientada a reconfigurar las subjetividades individuales, sociales y políticas de manera que desde la infancia las nuevas generaciones tengan la capacidad de agenciar la permanente construcción culturas de paz, reconciliación y democracia. Es una tarea en la que las generaciones, testigos o participantes en las violencias vividas en el país, tienen la responsabilidad de coparticipar en la reconfiguración de Colombia y en la educación para la paz de las nuevas generaciones. Como otros

países de América Latina (Jelin, 2002; Camps, 2007; Cheresky y Pousadela, 2001), Colombia requiere actores sociales participativos y capaces de producir transformaciones y generar auténticos cambios en sus contextos sociales.

Para el desarrollo de esta u otras propuestas que apunten a la recuperación del tejido social del país, a la convivencia pacífica, a resolver las diferencias por la vía no-violenta, tiene sentido pensar el papel de la educación, sobre todo cuando la orientación que se le está dando en Colombia, como en otras partes del mundo, es la de la competitividad, la del éxito y la del individualismo (Bauman, 2015).

No se niega la importancia de formar expertos, profesionales o especialistas; pero se trata de pensar que también se requiere formar personas con sensibilidad humana y moral, social y ambiental; que se propenda por la formación de ciudadanos en el pleno sentido de la palabra, comprometidos en la reorientación social y política del país tendiente a la configuración de una sociedad justa en la que la convivencia, la solidaridad y la cooperación tengan cabida para un vivir mejor; por tanto, que sean promotoras de las relaciones pacíficas y de una verdadera democracia.

La educación no es simplemente un escenario de información: es espacio de encuentro de experiencias, de discursos, de narrativas, de acciones, y de producción de conocimientos. La educación es escenario de encuentro en lo diverso y lo plural; por tanto, lugar para la comunicación. De allí su importancia en la formación ciudadana desde edades tempranas, de manera que, aunque suene utópico, se pueda pensar en una sociedad en la que se llegue a consensos tanto en los asuntos públicos como en los privados, antes que ejercer el poder de forma negativa, la fuerza o la violencia para imponer voluntades o interés particulares.

Colombia tendría que estar dispuesta a escuchar y reflexionar más sobre las propias propuestas de educación y las de autores como Hoyos (2008) o Martha Nussbaum (2010) quienes plantean la tesis de que, en buena medida, la separación de las humanidades de la educación actual puede implicar un verdadero desastre para la convivencia y para la democracia.

No se debería olvidar que las humanidades son necesarias para promover, valga la repetición, la humanidad, en cada persona y en cada sociedad. También son esenciales para formar comportamientos ciudadanos y para el reconocimiento de esta condición en perspectiva democrática. Afirma Nussbaum que actualmente se piensa de las humanidades como si fueran en contravía

de los objetivos prioritarios de la educación, esto es, la educación como un servicio, la productividad y la rentabilidad.

Al respecto, Hoyos (2008) manifiesta que en Colombia se trata la educación cada vez más como si su objetivo primario fuera enseñar a los estudiantes a ser productivos económicamente, más que a pensar críticamente y a formarse como personas capaces de aprender de su propia experiencia y de la de otros, de comprender la importancia de las instituciones, de nuestro papel en la vida en sociedad y de nuestras relaciones con los conciudadanos. Centrarse en la productividad únicamente, es una visión estrecha de la finalidad de la educación en relación con la formación de los colombianos como seres humanos y con las urgencias sociales, éticas y políticas del país.

La educación a la que se le han quitado las humanidades, está socavando cada día más la capacidad y la habilidad para cuestionar asuntos que tocan contra la vida, contra los derechos humanos, contra los ciudadanos y contra la posibilidad de un país justo y razonable, lo cual ha hecho que se diluyan nuestros sentimientos morales, al punto que hoy estamos en una sociedad con alta insensibilidad, motivada en muchos casos por la venganza más que por la justicia, incapaz de rechazar con vehemencia las inequidades, la violencia, la muerte. También ha reducido nuestra simpatía con los marginados, los excluidos, los sobrevivientes de la guerra, las víctimas de la misma e incluso con los que mal se les denomina como diferentes.

En consecuencia, la ausencia de las humanidades está acabando con la capacidad de los colombianos para preocuparse y ocuparse de problemas globales y complejos que afectan al país. La pérdida de estas capacidades básicas ha alterado el *ethos* social, cultural, moral y ciudadano y el logro real de una democracia. Pero, más allá de esto, decía el profesor Hoyos, está socavando la esperanza en un mundo, para el caso nuestro de una país, decente.

Como respuesta a esta grave situación, Nussbaum (2010) plantea que se debe resistir a los intentos por reducir la educación a un mero instrumento del gran producto interno bruto. En lugar de ello, se requiere de una educación que reincorpore las humanidades para promover en los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos críticos y creativos de acuerdo con las utopías democráticas del país y del mundo (Hoyos, 2008; Bauman, 2015).

El país está ante la urgente necesidad de cultivar de nuevos hábitos de sociabilidad, buenas formas en las interacciones sociales y de promover los sentimientos morales que permitan desplegar sensibilidad ante el dolor ajeno y

repudio ante toda forma de violencia o vulneración de los derechos humanos, para ir transformado poco a poco los problemas que de fondo afectan al país.

Los sentimientos morales, que se dan en actitud participativa en el mundo de la vida, y que pueden ser analizados a partir de las vivencias tematizadas en las experiencias vividas, son necesarios para repensar el propio lugar en la sociedad y ante los problemas que la aquejan. Sentimientos morales como la solidaridad, el respeto y la dignidad se pueden considerar como motivadores sociales que impulsan las demandas colectivas y las luchas por el reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 1997). La falta de reconocimiento y el «desprecio social generan una pérdida de personalidad del sujeto y respuestas de rabia, pena e indignación» (Honneth, 2009, p. 262).

En esta dirección puede ser útil considerar la propuesta de Paul Strawson (1974) acerca de los sentimientos morales, como la indignación. Desde ellos se debe propiciar un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética y social, que incluso permitan caracterizar algunas situaciones históricas como críticas por la falta de sentido moral de las personas que en ellas se han involucrado; por ejemplo, cuando se guarda silencio ante la violencia que sufren los niños, las mujeres, los indígenas, por mencionar algunos casos, ante la violencia política y la guerra sucia que ella ha desencadenado, cuando se violentan los derechos humanos de personas y comunidades. Pero también puede ser que este sentido de experiencia moral lo despluguemos ante circunstancias prometedoras como la paz y la justicia.

Los sentimientos morales explicitan un sentido de moral que debe ser justificado intersubjetiva y públicamente, esto es, frente a quien ha sido objeto del agravio o de la herida moral. Quien se indigna ante determinadas acciones tiene que estar dispuesto a justificar públicamente, aduciendo razones y motivos, el porqué de su indignación, por ejemplo expresar por qué le indigna que se maltrate o violente la dignidad de los niños. Lo mismo podría decirse de los otros dos sentimientos. En el caso del resentimiento, es poder expresar la desaprobación a la actuación o con respecto a lo que se dice injustamente de nosotros. En tanto que la culpa nos permite experimentar la vergüenza de haberle causado algún daño a otra persona. Esta competencia para dar razones y motivos en relación con el comportamiento público y los sentimientos que eventualmente puede suscitar en los participantes, a través de la educación y los procesos de socialización, es la que va conformando determinadas culturas ciudadanas.

Desde la perspectiva social que propone Honneth para fundamentar su propuesta teórica de las motivaciones y los sentimientos morales, partiendo de

los postulados del joven Hegel, de quien retoma la noción de reconocimiento como condición fundamental según de la subjetividad humana y el papel del Estado como garante jurídico y de la autonomía de los integrantes de la sociedad civil, propone tres esferas del reconocimiento que procuren preservar la autonomía individual, reducir la violencia en la solución de los conflictos y garantizar la justicia en las prácticas e instituciones existentes. Estas esferas son, en primer lugar, el amor y la amistad, que es el sustrato de las otras dos esferas. Esta esfera es la más elemental y básica del ser humano, surge de la relación primaria entre la madre y el niño, se soporta en el cuidado y el vínculo afectivo como componentes físicos y psicológicos para el desarrollo de los individuos. Por tanto, genera sentimientos de autoconfianza y se contraponen a los malos tratos, a la negligencia o el descuido (Honneth, 1999).

En segunda instancia, se encuentra la esfera del derecho o del reconocimiento jurídico, que procura sentimientos de auto-respeto, se contrapone a la exclusión social y proporciona criterios necesarios para el desenvolvimiento de los sujetos en las distintas esferas de reconocimiento. Es en esta esfera donde cobran sentido las manifestaciones de los movimientos sociales por el reconocimiento; ellos han logrado, en buena medida, ampliar el horizonte de valores morales de la sociedad, del reconocimiento y la inclusión basada en los derechos y, a su vez, han propiciado la emergencia de nuevos grupos, colectivos o comunidades que luchan por el reconocimiento.

En tercer lugar, la esfera del reconocimiento social o de la solidaridad, que es una esfera particularista y contextual; no en el mismo sentido que la esfera del amor, más bien en el sentido de que en esta esfera lo que se reconoce, fundamentalmente, son las particularidades del sujeto, lo que hace que una persona se diferencie de otra; en otros términos, su singularidad. Al respecto, expresa Honneth (1997, p. 50): «El autoentendimiento cultural de una sociedad proporciona los criterios según los que se orienta la valoración social de las personas, porque sus actuaciones pueden ser intersubjetivamente estimadas en la medida que cooperan en la realización de valores socialmente definidos». Se trata de un reconocimiento y valoración que depende del marco interpretativo que cada sociedad entrega a determinadas características sociales (Honneth, 2009).

A cada una de estas esferas le corresponde un tipo de daño: maltrato, violación, tortura y muerte se relacionan con la esfera del amor; la desposesión de derechos, la estafa y la discriminación conciernen a la esfera del derecho; las injurias y el señalamiento o la estigmatización se ubican en la esfera de la solidaridad social. Estos daños generan heridas morales que de alguna forma afectan la

relación del individuo consigo mismo: fracturan la autoconfianza en la primera de las esferas, el autorrespeto en la segunda y la autoestima en la tercera.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, incluir en la educación los sentimientos morales y las esferas del reconocimiento, implica educar con un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética, que incluso permita caracterizar algunas situaciones históricas, sociales o escolares como críticas de sentido moral de las personas ante la herida moral o el daño físico, el dolor invisible que en ocasiones una persona le causa a otros o le causan a ella a través de las violencias visibles e invisibles, las humillaciones, la exclusión, el no reconocimiento, la violencia física o los agravios morales.

La sensibilidad moral y la memoria de lo vivido, son, por así decirlo, sistemas de alarma y sensores que tenemos los seres humanos para estar atentos ante los agravios sociales y morales, para cuidar nuestra vida y la de los semejantes. Esto lleva a pensar que la moral y los sentimientos morales, antes que constituirse en un deber y una obligación, se presentan como recursos de humanización de las relaciones sociales y permiten actuar autónomamente *con y desde* una ética del cuidado y de la solidaridad; aspectos que no pueden seguir desligados de la educación y la reconfiguración cultural del país.

Se necesita, a través de la educación, salir del pensar en lo seco, para volver a una educación basada en la comunicación, en la reflexión y en el análisis de las situaciones problemáticas, en los que participen los estudiantes, profesores y en general la sociedad, porque son circunstancias que incluso en la vida cotidiana han venido afectando la sociabilidad, la solidaridad y el compromiso con los conciudadanos y con el país. Una educación así promueve el desarrollo de los sentimientos morales, la justicia, la inclusión, el reconocimiento y la participación, sin renunciar -por supuesto- a la formación para el trabajo, la productividad y el desempeño profesional.

En síntesis, es indispensable volver a pensar todas las instancias de la educación gracias a las «Humanidades», como lo sugieren Jacques Derrida (2002), Hoyos (2008) y Nussbaum (2010), para volver a pensar las cosas mismas de los seres humanos, como nuestras formas de relacionarnos. En otros términos, requerimos de una educación que a través de la comunicación, del diálogo, contribuya a la formación de ciudadanos críticos comprometidos con la convivencia pacífica, lo que no significa necesariamente ausente de conflictos.

Quiere decir esto que así como en la sociedad debe haber un sentido muy profundo de memoria y de comprensión de la historia, también la educación

tienen un deber de memoria, de manera que las nuevas generaciones no se deslicen inopinadamente, diría Jean Amery (2013), que no desconozcan la historia del país, que no hablen de la guerra vivida por tantas décadas con extremada ligereza por el desconocimiento o porque la historia oficial ofrece su versión, sin mostrar la realidad de lo vivido.

Por esto es necesario abrir el diálogo entre educación, cultura, comunicación y formación de los sentimientos morales, pues desde estos aspectos se puede aportar a la formación de ciudadanos y a la reconfiguración de las formas de relaciones, a la reconstitución del tejido social del país: reconstruir el *ser colombianos* y así construir el comprender intersubjetivo del respeto, del reconocimiento, de la inclusión y de la garantía de los derechos humanos.

No se puede desconocer que si bien no todos los colombianos son culpables del mal creado para el país, sí son responsables de no callar las violencias, pues lo contrario sería volverse cómplices silenciosos. Los colombianos, así como cada ser humano violentado en el mundo, tienen la responsabilidad de no callar, porque el silencio, la invisibilidad, la ausencia de relatos, la clandestinidad del duelo, el ocultamiento del sufrimiento y el no reconocimiento, generan el sentimiento de una culpa lastrada que promueve la experiencia del resentimiento y abona la sed de la venganza. Por consiguiente, es responsabilidad nuestra comunicar, educar y formar para que las generaciones actuales comprendan la importancia de la no violencia, de no levantar la mano contra otros colombianos; y que, por el contrario, nuestros estudiantes y nosotros mismos deseemos ser miembros de una sociedad que comparte unos valores morales, sociales y culturales con los que nos sentimos identificados y que puedan contribuir a la configuración-reconfiguración del tejido social.

Colombia requiere sensibilidad y formas reconciliadoras que impliquen principios de reciprocidad como la gratitud, el reconocimiento, el perdón y que posibiliten entender el resentimiento y los sentimientos heridos como formas morales para encontrar el reconocimiento y alcanzar la reconciliación. Esto, desde luego, dependiendo de las creencias, actitudes e intenciones que se adoptan en nuestras relaciones, para así contribuir a la reconfiguración de las relaciones, los ejercicios del poder y la gestión de las diferencias y los conflictos. Pero para ello se requiere de una educación que reincorpore las humanidades para dar paso a las buenas formas para la convivencia y la paz. Ese es el reto de todos los colombianos.

Referencias

- Amery, J. (2013). *Más allá de la culpa y la expiación*. Madrid: Pre-Textos Centroeuropeos.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In. G. Salomon y B. Nevo (Eds.). *Peace Education. Peace education: the concept, principles and practice around the world*. Amsterdam: Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences.
- Barrero, E. y Jaime, S. J. R. (2010). *Memoria, silencio y acción psicosocial. Reflexiones sobre por qué recordar en Colombia*. Bogotá: Cátedra Libre.
- Bauman, Z. (2015). *La ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Madrid: Paidós.
- Becker, D. y Lira, E. (1989). *Derechos humanos: Todo es según el dolor con que se mira*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos.
- Campo, G., Roa, J., Pérez, A., Salazar, O., Piragauta, C., López, L. y Ramírez, C. (2003). Intento de suicidio en niños menores de 14 años atendidos en el hospital Universitario del Valle. Cali. *Colombia Médica*, 34 (1), 9 - 16.
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Cañón, S. (2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y Adolescentes. *Archivos de Medicina*, 11 (1), 62-67, enero-junio de 2011. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cascon, P. (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: CissPraxis.
- Cheresky, I. y Pousadela I. (2001). Política, instituciones y ciudadanía en América Latina En. I. Cheresky e I. Pousadela (Comps.), *Política e instituciones en las nuevas democracias latinoamericanas*. Madrid: Paidós.
- David, C. P. (2008). *La guerra y la paz*. Barcelona: Icaria.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Fernández, M. B. y Willington, R. J. (2010). Intento de suicidio en niños y adolescentes: depresión y trastorno de conducta disocial como patologías más frecuentes. *Archivo Argentino de Pediatría*, (108), 124-129.

- Fisas, V. (2002). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Gaborit, M. (2007). Recordar para vivir. El papel de la memoria histórica en la reparación del tejido social. *Estudios Centroamericanos*, 62 (701-702), 203-206.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Honneth, A. (1999). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento, *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 32, 17-38.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, V. G., Serna, A. J. y Gutiérrez, R. E. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Hoyos, G. (2008). La comunicación: la competencia ciudadana. En G. Hoyos y A. Ruiz, *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Civitas Magisterio.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2013). *Información estadística sobre violencia en Colombia, 2012*. Bogotá: Forensis.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). *Forensis 2015: Información estadística sobre violencia en Colombia*. Bogotá: Forensis.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2007). Trayectorias entrecruzadas: los Derechos Humanos y el género en el desarrollo de las ciencias sociales latinoamericanas. *Revista Colombiana de Sociología*, (28), 27-45.
- Jiménez, M. y Obando, O. (2010). Subjetividades juveniles en contextos de conflicto armado. En O. Obando (Comp.), *Psicología social crítica: Aportes y aplicaciones sobre el lenguaje, ciudadanía, convivencia, espacio público, género y subjetividad*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista Estudios Sociales*, (36), 14-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res36.2010.02>
- Martín-Baró, I (1988). *Psicología social de la Guerra: Trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.

- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Putnam, H. (2004). *Ethics without ontology*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Rapacci, M. L. (Ed.). (2012). *Reflexiones urgentes en torno a la violencia sociopolítica y el malestar ético*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México.
- Strawson, P. F. (1974). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.
- Transparencia Internacional. (2015). *Informe de percepción de corrupción*. En www.transparency.org.
- Unesco. (1998). *Proyecto transdisciplinario de la Unesco "Hacia una Cultura de Paz"*. París: Unesco.

CAPÍTULO VI

Los entresijos de la *violencia* en Colombia*

Wilfrido Zúñiga Rodríguez**

Y por amor a la memoria llevo sobre mi cara la cara de mi padre

Yehuda Amijai

Introducción

«¡Salvajes!, ¡salvajes!, ¡salvajes!».

Quienes oyeron estos improperios quedaron atónitos y no entendieron su significado porque este supone un análisis en articulación con el momento. Más tarde, se comprobó que la verdad es ineluctable y en el lenguaje, las palabras son acciones, como en Ludwig Wittgenstein: «El mundo es el caso» (2007, p. 107). Antes del antes, las comunidades nativas interpretaban el mundo acorde con las fuerzas de la madre naturaleza bajo la integración vital con el cosmos. La creencia de estar vinculados ontológicamente con esa desbordante naturaleza desapareció con la experiencia frente a un tipo de violencia ejercida no solo contra el cuerpo sino también contra el espíritu. Esta generó la desaparición de la confianza en la naturaleza como una madre protectora y proveedora, para dar paso a la creencia en sus corazones, en la que se revela la acción de un padre violento y al mismo tiempo sanguinario. ¿Quiénes son los protagonistas de esta historia?, ¿quiénes se contagiaron con este tipo de violencia? Nosotros, los colombianos.

* Este texto es producto del proyecto de investigación «La percepción de lo divino en la tragedia griega», ejecutado en el período 2015-2016. Financiado por la Universidad Católica de Oriente. El proyecto fue coordinado por el docente Wilfrido Zúñiga Rodríguez.

** Docente de la Facultad de Teología y Humanidades de la Universidad Católica de Oriente (2016). Magíster en Humanidades. Áreas de interés: Filosofía, teología, literatura, metodología de investigación, etología, psicología social y psicoanálisis. Participante activo del grupo de investigación *Humanitas* de la Universidad Católica de Oriente (2016). Correos electrónicos: wzuniga@uco.edu.co, xtocamino@yahoo.es

Discusión

El padre o la instauración del arquetipo

La vida humana tiene dos principios antropológicos: el principio de la madre y el principio del padre; ambos están en los comienzos insustituibles de la vida. Estos permiten la constitución y el desarrollo no solo de la personalidad, sino también la evolución de la vida psíquica de los seres humanos. Padre y madre como principios antropológicos son figuras determinantes para el desarrollo del proceso transpersonal y social de los hijos pertenecientes a una cultura. Hacer referencias en estas páginas al principio antropológico del padre en relación con el ideal de estado establecido a lo largo de la historia de Colombia, es componente de esta preocupación epistémica. En consecuencia, se hace una reflexión en torno a la analogía *Estado-padre* porque aún conservamos vestigios inconscientes de un padre fecundo, pero de una manera distinta como lo hace un padre natural y con el agravante de no representar, “el orden, la disciplina, el derecho, el deber, la autoridad y los límites que deben establecerse entre un grupo y otro” (Boff, 2007, p. 175), como arquetipo y personificación de valores y actitudes que pueden captar los individuos de una sociedad.

Colombia es una sociedad donde el *padre-Estado* se caracteriza por un *a priori* de *autoritarismo*. Lo anterior es fruto de la manera como se presentó el padre en la figura del conquistador. Como resultado permanecemos en la condición de imitadores del padre violento, ocasionando con ello un eclipse cultural que nos convierte en testigos oculares de cara a la violencia. Hemos visto derramar la sangre de nuestros hermanos, percibido la distorsión del rumbo en el proyecto de vida social, la degradación del reconocimiento como valor y la falta de autoridad. En esta sociedad quienes nos representan mienten, intimidan, maltratan. La pregunta es: ¿Qué ocurre cuando el *padre-Estado* está ausente? Hay una respuesta de ambigüedad en detrimento del principio antropológico con que se construye la figura del padre.

Durante mucho tiempo en Colombia se han padecido diversas formas de violencia. El Estado no fue humano. No fue generoso. No fue responsable con los ciudadanos. Sin embargo, aún no hemos introyectado las palabras de Sócrates, evocado para esta elaboración en las escrituras del profesor Gonzalo Soto (2010): «A los que desean en los estados tener honor y mando para estar en condición de robar dinero y hacer fuerza a los hombres y llevar vida de hijo, no puede ser sino que sean injustos y miserables e incapaces de ponerse de acuerdo con otro» (p. 104).

Los conquistadores materializaron esta sentencia a través de acciones criminales que pertenecen a un devenir sin memoria. Hay una historia que se mancilla con sangre; ahí el arquetipo del *padre violento* resulta sanguinario en la figura misma del *conquistador*. Es un asunto cargado de una fenomenología que causó males irreparables a generaciones por más de trescientos años. En estas condiciones, la tendencia es a reproducir la violencia en cada contexto. En Colombia esto quedó en los imperativos de una herencia cultural que en la reproducción histórica da la sensación de capacitar en cada generación a los espíritus para reinventarla. Es como si sobre nosotros cayera la maldición contada por Nathaniel Hawthorne en su novela *La casa de los siete tejados*¹ (1851)², texto que relata la transición de una sociedad eurocéntrica a la condición de lucha y verdad por la cual una familia se encuentra con su pasado y con sus vicios: en el relato, por haber adquirido una casa con base en calumnias y asesinatos, los futuros propietarios estuvieron condenados y contagiados por sus propios sentimientos de adquisición. Ningún hijo quiere recordar las acciones violentas de su padre, es un principio psicológico, pero es menester hacerlo para sanar el pasado. Quizás esta sea una posible causa de ser una cultura sin memoria y condenada al olvido, donde los individuos se dejan llevar más por las emociones, encargados de olvidar y pensar acerca de las causas de nuestros conflictos.

La palabra *patria* etimológicamente tiene origen en *πατρίδα* o *padre* (*pater*, en latín). En sentido analógico, el arcaísmo *πατρίδα* está próximo al significado de *madre*, en la noción de proveedor, protector, organizador de orden, referente de autonomía, ley, testigo, testimonio, justicia y autoridad. esta última muy a menudo es confundida con la noción de *poder*: cuando no hay padre no hay patria. Los ciudadanos engendrados por antonomasia son hijos huérfanos. El padre está ausente. El escritor colombiano Fernando Vallejo en la colección de cinco novelas tituladas *El río del tiempo*, habla de este vacío de psicología colectiva. En dicha ausencia paterna, se afecta el sentido de *patria*.

Al haber perdido el sentido de *patria*, el *ethos* engendró hijos huérfanos invitados a asumir una segunda condición y bautizados con el nombre de guerrilleros. Pero, estos hijos huérfanos también lo serán de la rebeldía. Entre tanto, resulta que *madre* se constituye en categoría simbólica que avanza en la historia acompañada del sentimiento de anarquía y en las prácticas se les ve combatientes contra sus hermanos huérfanos. Esto es el resultado

¹ *The House of the Seven Gables* (1851).

² Llevada al cine en 1940 bajo la dirección de Joe May.

tozudo de la injusticia y de la irresponsabilidad que compromete a la dirigencia instaurada como una frívola representación de estado.

¿Cómo emanciparnos de estos hermanos rebeldes? La actitud, en una fenomenología de las prácticas sociales, consistió en engendrar unos hijos bautizados con el nombre de paramilitares. Un producto más de la voluntad del estado. En consecuencia, se han levantado otros hijos en la contienda de contradicciones nacionales. Se es guerrillero o paramilitar en una lógica binaria. Para estar con uno de esos bandos es necesario declararse en contra del otro, hasta el punto que quien rechace a los guerrilleros es acusado de paramilitar, y quien haga lo propio con los paramilitares corre el riesgo de ser señalado como guerrillero. En esta contienda, el sentido de las palabras de Serrano en su novela *Tamerlán*, entra en contexto: «Cuando no hay quien conduzca los rebaños perdidos, la multitud enceguecida cae en la insulsa rebelión o en el desaliento» (Serrano, 2000, p. 43).

No solo rechazamos a las guerrilleros y a los paramilitares, también rechazamos el *estado de cosas* que determinó la forma de elegir en cualquiera de estos bandos. Rechazamos la tradición de violencia consentida desde el poder copioso de nuestra historia; rechazamos la corrupción de los dirigentes sentados en sus solios de narcotráfico y a los narcotraficantes. Rechazamos eufemismos ideológicos que dicen: *Colombia será mejor cuanto más sangre de colombianos derramemos*, porque ello es contradictorio con la realidad narrada de la historia: el pasado colombiano exhibe el sacrificio de vidas humanas que no han sido suficientes para hallar las causas de los conflictos.

Colombia: una sociedad sin padre

El laberinto recorrido presenta para la realidad colombiana un monstruo de dos cabezas sin poder vencer. Es el bipartidismo político integrado por conservadores y liberales. A pesar de la diversidad política que constitucionalmente se admite en el país, éste sigue vigente, aunque parece no influir en las dinámicas políticas. Pero no es cierto, subyace en la farfolla de nuestra historia. La violencia se reproduce en cada jornada de fútbol. Allí, los fanáticos no se soportan en el curso de emociones que se ciernen sobre este o aquel equipo. Si queremos conocer a nuestro país, el escenario podría ser cualquier estadio de fútbol. Este es el lugar donde de la violencia y también el narcotráfico y los obsesionados por el poder en Colombia que bien podríamos denominarlos «pobres diablos» (1931, p. 55), frase contundente pronunciada por el protagonista de la novela teatral *El poder de las Tinieblas* de León Tolstoi.

La violencia en los estadios de fútbol de Colombia se resuelve sin el uso de vallas. Pero las vallas no son el problema, sino los seres humanos. La violencia se manifiesta en el simple hecho de ejercer a la fuerza por parte de los ciudadanos: escoger entre derecha e izquierda o en un color de camiseta de equipo de fútbol o partido político. Esta bipolaridad es una de las mayores causas de las acciones violentas. Al respecto, Dostoievski plantea: «El grado de civilización de un país está determinado por el número de presidiarios en las cárceles» (1995, p. 295). Colombia no es ajena a esto, con el agravante de que no son, únicamente, personas condenadas por robo y demás imputaciones penales las que habitan en los presidios. Estos igual están llenos de ciudadanos insolventes que mitigan acciones cometidas por otros.

La forma esencial de la vida digna y divina de los hombres se escapada al ser destapada la caja de Pandora: hablamos de la *justicia*. Ella dormía al lado de la *verdad*. En otras palabras, lo que la imprudencia de *Epimeteo* revela es que la justicia pertenece exclusivamente a los dioses y se alcanza cuando hay *verdad*. solo quien habita en la verdad es *justo*; al *justo* lo conocemos por sus frutos.

Las cárceles están hacinadas de personas seducidas por los encantos que generan los bienes materiales. Esta fuerza les ha hecho actuar de forma egoísta para luego obviar las responsabilidades. Idealmente, los penales deberían abrir las puertas a quienes robaron y defraudaron los intereses generales, los bienes ontológicos de la sociedad. Sin embargo, hoy gran cantidad de ellos gozan de un asilo político en otros países, dadas los giros —no siempre éticos— del derecho. Simone Weil plantea: «Cuatro obstáculos nos separan de una forma de civilización capaz de poseer algún valor: nuestra falsa concepción de la grandeza, la degradación del sentimiento de justicia, nuestra idolatría al dinero y la ausencia en nosotros de inspiración religiosa» (1954, p. 219). Desde este punto de vista, muchas personas, fueron excelentes seres humanos, aprobaron sus metas, pero hay algo con el deseo que irreductible corroe la condición humana, el ser es objeto de sus ambiciones.

En la otra esfera están aquellos colombianos que se atrevieron a pensar distinto: permanecen muertos. Se sabe de ellos que proclamaban la verdad mediante la ironía; valga traer un nombre: Jaime Garzón, asesinado en Bogotá el 13 de agosto de 1999, bajo las circunstancias de un agitado conflicto nacional. También es momento de hacer memoria por aquellos otros exiliados, amenazados de muerte, amenazas cuyo origen fue el sentido de sus ideas expresadas en función de la *libertad*. Cuando un estado se corrompe, daña la *libertad de expresión*. Aún Colombia espera el buen tiempo en que se reconozca la *diversidad* en todos los contextos de la cultura, como posibilidad de transformación de las mentalidades.

El cuadro de la violencia en Colombia es complejo y escandalizador: falsos positivos, jóvenes desaparecidos que luego aparecieron muertos con atuendos de guerrilleros; las madres de Soacha, que claman justicia; los cientos de desaparecidos que nunca recuperarán el rostro para componer el tejido social: cuando no comprendemos las realidades olvidamos fácilmente; ¿se puede desear justicia en una sociedad de hombres y mujeres que han perdido la memoria?

Las madres de Soacha no corrieron la misma suerte del anciano Príamo, en la tragedia griega narrada en la *Iliada*, aquel padre bueno que, decidido a ir donde Aquiles, el asesino de Héctor —su hijo— para pedirle el cuerpo y hacer las honras fúnebres: «En una tragedia ya no se lucha ni se combate; en una tragedia se conoce el desenlace y se mantiene la dignidad» (Drewermann, 1995, p. 63). De esta manera, la *Iliada* se ocupa de las cuestiones humanas: La ira enloquecida de Aquiles desapareció por la compasión de un padre anciano reclamando el cuerpo de su último hijo, lo que enseña que en medio de la pérdida de la vida al menos los asesinos no pueden robarnos la dignidad de persona:

Aquiles... yo, después que engendré hijos en la espaciosa Troya, puedo decir que de ellos ninguno me queda... el que era único... tú lo mataste... a Héctor... vengo a las naves a fin de redimirlo de ti... respeta a los dioses y apiádate de mí... me atreví a lo que ningún otro mortal de la tierra: a llevar a mi boca la mano del hombre matador de mis hijos (Homero, 2001, p. 293).

Para las madres de Soacha no ha habido respuesta a las plegarias que dirigieron a los asesinos de sus hijos. La diferencia de las súplicas entre el anciano Príamo y ellas estriba en que las súplicas del rey Príamo conmovieron a Aquiles. Caso distinto es el de las madres suplicantes de justicia a causa de la muerte de sus hijos. Los asesinos aún no responden a las preguntas: ¿dónde están los cuerpos para ir a buscarlos y hacer en la memoria un lugar a su recuerdo? Los asesinos esconden el rostro de asesinos y preparan con otra mentira su defensa. La mentira es una forma de asesinar; dice Octavio Paz (1973): «No sabemos dónde empieza el mal, si en las palabras o en las cosas, pero cuando las palabras se corrompen y los significados se vuelven inciertos, el sentido... es inseguro. Las cosas se apoyan en sus nombres y viceversa» (1973, p. 29).

¿Por qué nos matamos? Las guerras no se acaban cuando un bando derrota al otro, las guerras no se acaban ni siquiera cuando se firma un pacto y los adversarios se abrazan. Las guerras no terminan cuando con farfollas como «libertad de expresión» nos mienten (artículo 10, Constitución Política de

Colombia, 1991). Las guerras acaban cuando sus causas han sido corregidas. Entonces los combatientes ya no necesitan luchar porque comprendieron que la patria es carne y hueso. Si esa idea de la patria está representada en cada colombiano, no se puede asesinar la patria individual. Las guerras se acaban comprendiendo que «la democracia no es la ausencia de conflictos; [sino] una manera de asumirlos y de resolverlos» (Comte-Sponville, 2007, p. 111). La democracia es la forma de poner límites al insaciable deseo de poder y suplir el sentimiento de depredación de los hombres. Las guerras se acaban cuando se entiende que un país es una comunidad de individuos donde lo más relevante está en fructificar la vida.

Colombia no es una bandera de tres colores, como los hemos aprendido en las escuelas: el amarillo representa la riqueza de nuestras tierras, el azul representa los dos mares en nuestras costas, el rojo la historia sangrienta a diario escrita por nuestras acciones violentas. Colombia no es un escudo. Colombia no es un mapa. Colombia es diversidad.

Cuando los hombres dan más importancia al dinero que al conocimiento, no son reformadores de sociedades, son burgueses insaciables de *poder*. El sistema capitalista hace olvidar el ser, dándole superioridad al tener. Se olvida que en el ser habita el principio básico de la condición humana.

Los sistemas políticos desinteresados de lo humano y obsesionados por la pretensión de secularización donde se presenta a Dios como un problema, deberían tener presente que una verdadera experiencia de lo divino da luces para resolver los problemas. Lo alentador de todo esto es que los sistemas están llegando a su ocaso. Así, Antígona, protagonista del dilema griego del poder, se pregunta ante la inmanencia dicotómica de la ley del corazón y la ley civil: ¿cuál de las dos debería prevalecer?

La tragedia de Sófocles narra que ella optó por la primera. Resignificó y decidió dar una digna sepultura al cuerpo de Polinices, su hermano. Ella reconoció que un hermano también es hijo del Estado: cuando hay ocaso de lo divino en los hombres, su sombra se extiende a lo político, y por consiguiente es previsible a una debacle cultural.

Si existiera posibilidad de extinguir el flagelo de la violencia en Colombia, esta sería a merced de «nuestros propios esfuerzos, no por la humanización de los opresores y la promesa» (González, 2003, p. 375). Considerando que la mayor parte del presupuesto nacional se invierte en compra de armas, no hacerlo sería una oportunidad para poner en claro a los países fabricantes

y comercializadores de material bélico, que no somos clientes de la muerte. Los estados desarrollados envían ayudas económicas mediante proyectos supuestamente humanitarios para intentar atenuar la mortandad provocada con sus máquinas de guerra. A la postre ellos también son responsables, así quede en nuestras conciencias la imagen de benefactores.

Conclusiones

La sociedad ha cambiado tanto, ha generado un sistema de valores y de antivalores que propicia, que genera el aniquilamiento de la búsqueda, de la interrogación, del cuestionamiento, del deseo de comprender, del deseo de cuestionarnos y de cambiarnos (Yunis, 2009, p. 296).

Es posible empezar a resolver nuestros conflictos culturales pensándonos en contexto. Por lo tanto, no se trata de sentir miedo ante la imagen sangrienta reflejada en el espejo de la violencia. Es necesario hacer que esta sea un motivo para entender y comprender que Colombia no requiere un salvador, no necesita un mesías como lo espera el pueblo judío: no somos mejores ni peores por los genes, pero podemos ser mejores o peores por la historia, que no necesita de hombres providenciales, mesías y salvadores, o «[...] de los autócratas que reúnen todos los poderes para reclamar obediencia total, sin importar el precio» (Yunis, 2009, p. 337).

Dostoievski plantea que la dificultad de nuestra liberación tiene origen en el amor por las cadenas. Amamos las cadenas, a los amos, a los mesías. Frecuentemente, reverenciamos a los caudillos, adoramos a los salvadores y, si son sanguinarios, con mayor ímpetu. Evitamos pensar y actuar por nosotros mismos para evadir la angustia de la razón. Ellos, sin embargo, han acrecentado el grado más alto de desesperación y son responsables del derramamiento de sangre. Son sujetos que han manipulado con *fanatismo* a la sociedad, al punto de hacer creer que solo hay una posibilidad de habitar el mundo: la que proponen.

Engendrar el orden mediante la guerra es totalitarismo. A las generaciones de políticos habrá la necesidad de enseñarles en las universidades el principio básico que sostiene el ideal de nuestra cultura: *Colombia es de todos*. Los políticos son elegidos para representar el *demus cratus*, el pueblo.

Es pertinente reconocer la necesidad de volver a leer a los clásicos griegos no para quedarnos en el entre líneas, sino para encontrar en sus pensamientos la solución política a nuestros problemas.

De ese pasado de ellos deberíamos recuperar que no hay *μυσταγογία*, iniciación en los misterios del mundo. La vida sin *παιδεία*, es decir, sin educación, impide la construcción social de nación. En segundo lugar, requerimos del conocimiento para la lectura del mundo, de la humanidad y de lo divino. Somos una completa armonía y para mirar las cosas de una manera integral se requiere el *λόγος*, el saber. Comprender es el problema esencial, es la comunicación, y es fundamental para habitar el mundo.

Los seres humanos son responsables de los problemas originados por sí mismos. En medio de los desvaríos, los dioses no tienen participación. Si llegaran a hacerlo sería para aprobar la manera de cómo llegaron a resolver sus propios conflictos. Esta es una de las conclusiones religiosas de los griegos escrita como legado en el primer canto de la *Odisea*. El filósofo Nietzsche (2000), alemán defensor de la vida y del libre arbitrio, la ha definido como un anhelo conseguido en: «La necesidad de soportar la completa y absoluta responsabilidad de nuestros actos y de no adjudicársela a Dios, al mundo, a la herencia, a la suerte, a la sociedad» (p. 772). De otra forma, estaremos condenados a ser irresponsables y a vivir falazmente el mundo que nos ha tocado.

El modelo de educación debería tener como máxima intelectual *leer, para enriquecer la propia vida*. Al enriquecerse la vida propia, se enriquece la de los otros y luego la sociedad. Nuestro futuro es clásico. La *Odisea* y la *Iliada* volverán a ser las obras siamesas necesarias para re-leer la naturaleza humana, porque aún los griegos tienen mucho por enseñarnos en la lectura de los problemas humanos. En estos textos milenarios se encuentran soluciones posibles frente a nuestras violencias.

En Colombia las formas de violencia han engendrado hijos huérfanos. Somos hijos de un padre que hace años está ausente. Caemos en la creencia de la solución de nuestros problemas mediante la promulgación de leyes. La historia de Colombia, al contrario, nos ha mostrado que entre más leyes tengamos más insensatos y mentirosos nos hacemos porque no somos buenos por decretos. Se intuye a partir de Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*: una sociedad profusa en leyes es una sociedad enferma. Habitamos en una sociedad acostumbrada a vivir «únicamente de sentencias judiciales, de ocultamientos, de encubrimientos y de condenas» (Drewermann, 1996, p. 38). En otras palabras, se vive bajo los criterios fundacionales de la cultura ladina edificada en la mentira y la profusión de la doble moral.

¿Por qué somos violentos? Es una pregunta con carga de subjetividad en Colombia, tanto como lo ha sido para los países latinoamericano en los momentos aciagos de la descomposición política: la Argentina en tiempos de la dictadura, El Salvador en épocas de la Guerra Civil, Chile y la crisis de gobernabilidad en los años setentas con el golpe de Augusto Pinochet. En fin, la exigencia es pensar para que sea posible por parte de cada quien la respuesta.

Cuando los hombres creen tener gobierno sobre las cosas, acontece en ellos una tendenciosa inclinación a destruir el mundo y con éste la vida. La vida de los otros, como un tropo irracional de triunfo. Se articula así la regla tripartita: Poseer dinero conlleva a tener dominio y quien tiene dominio posee derechos para cambiar las leyes y decidir quién muere y quién vive.

La literatura de Vallejo es incómoda para una sociedad de seres emocionales. En consecuencia, para el escritor colombiano, si no hay pensamiento no hay posibilidad de encontrar explicaciones a la degradación de la moral y mucho menos disponer las condiciones necesarias para el desarrollo de una ética y una axiología capaces de orientar la dimensión cultural de los colombianos. La literatura de Fernando Vallejo no se entiende sin los entresijos de su postura, de su provocación, de su apasionamiento por la verdad y por la vida. No se comprende sin el acercamiento crítico a su personalidad capaz de evaluar un mundo degradado en la expresión misma de la experiencia humana. Ahí inicia lo que en esta construcción conceptual se ha dado en denominar *construcción religiosa y moral del mundo*. Los discursos ficcionados en la obra Vallejo resultan incómodos y de ahí la pertinencia de Emil Cioran, al afirmar:

Escéptico inflexible, atrincherado en su sistema, desequilibrado por *exceso de rigor*, lunático por incapacidad para divagar. En el plano filosófico, nadie es más honrado que él, pero su propia honradez tiene algo de monstruoso. Nada merece indulgencia a su juicio, todo le parece aproximación y apariencia, tanto nuestros teoremas como nuestros gritos. Su drama consiste en no poder descender en momento alguno hasta la impostura, como hacemos todos, cuando afirmamos o negamos, cuando tenemos el descaro de emitir una opinión cualquiera (2003, p. 66).

Los elementos establecidos en una personalidad así, dan la sensación que pensadores como Cioran (2003) y como Vallejo no amaran la vida. Pero es lo contrario, precisamente porque aman la verdad aman la vida. Amar la vida, a veces cargada de sin sentidos, hace pertenecer a la estirpe auténticamente humana donde seres así se igualan en su experiencia a Diógenes de Sinope, que con una linterna en pleno día buscaba intensamente a un hombre por la calles de Atenas.

Lo que queda, en una sociedad como Colombia, es el lastre de apariencias, en personas que habitan en la degradación cultural. Estas ideas contagiaron a toda una cultura que ha perdido el centro desde donde pudiera rotar el principio antropológico del padre. El padre es *autoridad*, está convocado a ser modelo para los demás. La autoridad es naturalmente la capacidad de captación de los individuos de una sociedad para realizar comportamientos que construyen en una cultura cuyo *ello* permanece abstracto en la acción de interiorización respecto de las leyes que legitiman la vida en cualquier contexto.

El ideal de un estado autónomo representado por la dirigencia mediante la política es ser ético. Y si esto no es así nos quedan únicamente dos opciones: la primera es ir con los sentimientos de Telémaco, hijo de Ulises, en búsqueda del padre, como en la *Odisea*: «Si los deseos profundos de los mortales se pudiesen alcanzar en un abrir y cerrar de ojos, lo primero deseado sería el regreso del padre» (Citado por Boff, 2007, p. 178). La segunda opción la plantea Fernando Vallejo: impregnarnos de los entresijos que tiene el lenguaje irónico como carta de presentación en su novela *El desbarrancadero* (2008). Ahí, el escritor antioqueño describe los sentimientos y la ética que caracterizan a un padre ausente, *la muerte simbólica del padre*. El escritor no se margina ante la figura de un padre generoso, de buena fe, trabajador, honrado, responsable, lleno de optimismo, y ético, como necesidad ontológica para construir tejido cultural:

Ah, y [el padre] nos dejó también la honradez, que sirve pa' lo que sirven las tetas de los hombres. La honradez no da leche. Leche da un puesto público bien ordeñado. Papi: hemos vivido y muerto en el error, hemos sido limpios, claros, honrados. En premio sigue el cielo. Será sentarnos pues a oír cantar con sus arpas los querubines. A vos que te toquen tu pasillo «Tierra labrantía». A mí la «Gran cantata de Satán» (2008, p. 83).

Estas dos opciones que emergen de la *Odisea* y de Fernando Vallejo, dan paso a la reflexión de que Colombia hoy ya no es el país de los honrados, en el sentido consuetudinal que la cultura enseña, sino que se permea de una condición asesina y de latrocinio, donde el pudor decrece. A estas reflexiones se les une la crisis de las violencias urbanas y rurales, morales y corporales que hemos padecido a lo largo de doscientos años de historia constitucional. El resultado es que no hemos podido integrarnos como Estado.

Hemos asistido en Colombia a una contingencia de elevados sobre la promesa, que se desarrollan desde 1821 con la fundación de la nación. Sin embargo, estado y gobierno son dos categorías totalmente distintas, en las

que media un abismo como el que hay entre autoridad y poder. Para poder establecernos como estado, se exige primero que haya un proyecto de país y la historia ha demostrado que hemos fracasado en este ideal. Segundo, para la consolidación de un estado se requiere que las leyes se alojen en el corazón de cada ser humano de comunidad para que nadie tenga el pretexto de no cumplirlas. Tercero, cada colombiano tiene el deber de ser responsable de sus actos porque es esta la condición básica de lo humano. Cuarto, el mestizaje: que no haya vergüenza de ser mestizo, porque cada colombiano es el resultado de una fusión genética por la cual ocupa un lugar en el contexto. Estas cuatro exigencias permitirán la construcción de los fundamentos epistemológicos para la consolidación cultural de nuestro *ethos*.

Para que todo ello sea un hecho, será necesario enseñar en las universidades a educar, para que el mundo se transforme cuando se transformen las ideas. En consecuencia, la educación transforma la manera de habitar el mundo. Aunque el estado resulte ficticio, queda la utopía de un gobierno representado por el pueblo. Pero una dirigencia que tiene como recursos la sordidez, la falsificación, no puede prometer continuidad a generaciones que crecen al parral de esta tierra, por esto la universidad, la escuela, la sociedad tienen que actuar.

Ahora bien, podemos preguntarnos: ¿cómo revertir las distintas formas de violencia en Colombia? Albert Camus, en su ensayo *El hombre rebelde*, describe que el hombre con apellido *rebelde* no es el que atenta contra la vida sino más bien el hombre que a pesar de sus esfuerzos, aún contra la muerte, saca fuerzas y enfrenta todos los obstáculos para promover una cultura de la vida por encima de la muerte. Para Camus (1986) la *rebeldía* se asimila en la connotación de hacer lo contrario a quienes mienten, roban, asesinan, calumnian, como posibilidad de instaurar un nuevo valor capaz de transformar la realidad.

No solo creemos como colombianos en la necesidad de la reconciliación, sino en el deber de los victimarios de indemnizar a sus víctimas, en la necesidad del Gobierno de cambiar sus métodos, los que han sido toda la vida. Es necesario corregir viejos errores. Creemos en la necesidad social de redimir a los criminales por medio de la educación, porque en una óptica de corresponsabilidad, se trata de criminales engendrados a causa de privaciones sociales que requieren la oportunidad sobre la historia. Creemos en la posibilidad de lo ético para la dirección de un rumbo que la sociedad y el estado necesitan.

Referencias

- Amijai, Y. (1990). *Poemas escogidos*. México: Editorial Vuelta.
- Boff, L. (2007). *San José. Padre de Jesús en una soiedad sin padre*. Madrid: Sal Terrae.
- Cioran, E. (2003). *La caída en el tiempo*. Barcelona: Tusquets.
- Comte-Sponville, A. (2007). *La vida humana*. Barcelona: Paidós.
- Camus, A. (1986). *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza.
- Dostoievski, F. (1995). *Crimen y castigo*. Madrid: Alianza.
- Drewermann, E. (1995). *Giordano Bruno o El Espejo del Infinito*. Barcelona: Herder.
- Drewermann, E. (1996). *La palabra de salvación y sanación*. Barcelona: Herder.
- González, P. M. (2003). *El descontento y la promesa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Homero. (2001). *Iliada*. Madrid: Gredos.
- Nietzsche, F. (2000). *Obras inmortales. Tomo III. Más allá del bien y del mal*. Barcelona: Edicomunicación.
- Paz, O. (1973). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, E. (2000). *Tamerlán*. Bogotá: Alfaguara.
- Soto, G. (2010). *En el principio era la physis: El lógos filosófico de griegos y romanos*. Medellín: Sello Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Tolstoi, L. (1931). *El poder de las tinieblas*. Madrid: Prensa Moderna.
- Vallejo, F. (2008). *El desbarrancadero*. Bogotá: Alfaguara.
- Weil, S. (1954). *Raíces del existir*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus logico-philosophicus* (traducción, introducción y notas de Luis M. Valdés Villanueva). Madrid: Tecnos.
- Yunis, T. E. (2009). *¿Por qué somos así?* Bogotá: Temis.

CAPÍTULO VII

La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas*

Diego Alejandro Muñoz Gaviria **

Creo en la libertad, en el derecho del hombre a ser él mismo, de afirmarse y de luchar contra todos aquellos que tratan de impedirle que sea él mismo. Pero la libertad es mucho más que la ausencia de opresión violenta. Es más que la «libertad de». Es la «libertad para», la libertad para llegar a ser independiente; la libertad para ser mucho, en lugar de tener mucho, o utilizar a las personas y las cosas.

Erich Fromm¹

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser.

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.

* Este capítulo hace parte de las reflexiones teóricas del proyecto de investigación: *Comunidades de aprendizajes una mediación que potencia múltiples inteligencias*, financiado por la USB – Medellín en el año 2016.

** Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, magister en Psicología de la Universidad de San Buenaventura (Medellín), estudiante del doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Profesor de la Universidad Católica de Oriente. Profesor del Departamento de Pedagogía y del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica. Correo electrónico: diegomudante@gmail.com

¹ Fromm, 2008, p. 262.

Es por esto por lo que solo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Estos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse.

Paulo Freire²

Precisamente en nuestros días y frente a los crecientes intentos de despolitización, la educación general ha de ser entendida también como educación política hacia la conformación activa de un proceso de democratización que hemos de seguir empujando hacia delante.

Wolfgang Klafki³

Introducción

Pensar hoy el tema de una pedagogía que se pregunte por la paz, parece ser un tema de coyuntura, una respuesta estomacal a la problemática de actualidad; pero sería pertinente reconocer que este tema ya hacía parte de las «anticipaciones utópicas» de los clásicos de la pedagogía, desde Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Freire, entre otros. Como lo expone el profesor Klafki:

La idea colectiva utópica (en el sentido de Bloch) de los teóricos clásicos de la educación era una convivencia pacífica, libre de intenciones de dominio, de pueblos, naciones y culturas, en reconocimiento mutuo e intercambio recíproco para el fomento de la humanidad (aludiendo a una formulación de Herder). En esta perspectiva los conceptos de «pueblo» y «nación» y también el de «patriotismo» —si exceptuamos algunas tendencias de Fichte durante la época del levantamiento prusiano en contra del dominio imperial de Napoleón—, son todo lo contrario de lo que se ha designado como «nacionalista» o «nacional». Y por este motivo, la filosofía humanista de la educación incluye necesariamente una perspectiva de pedagogía de la paz (Klafki, 1990, p. 116).

Ser capaces de entender que la problemática de la paz, el respeto y cuidado de la dignidad humana son temas de interés desde las bases teóricas y políticas de la pedagogía, es ser capaces de ir más allá de la respuesta instantánea a la coyuntura, reconociendo que solo puede ser posible una pedagogía como respuesta crítica y alternativa a la guerra.

² Freire, 1970.

³ Klafki, 1990, p. 126.

En los diálogos filosóficos, políticos y pedagógicos de Paulo Freire con Erich Fromm, dejaban claro que la pedagogía, en tanto filosofía práctica, solo tiene sentido en clave *biófila*, de amor a la vida. Las muestras de lo necrófilo o de amor a la muerte —en ella— contradicen sus sentidos e intereses formativos y educativos.

En este escrito defenderemos la tesis según la cual hablar de la relación pedagogía y paz es exponer una relación académica, política y ética que no puede ser reducida a un saber instrumental o técnico. Esta reducción bien podría ser identificada desde la denominación pedagogía para la paz, en donde el «para» establece una relación técnica o de intervención, no siempre fundamentada, reflexionada, sustentada en saberes capaces de desprender la tentación parasitaria del «cómo». La denominación pedagogía de la paz, ubica el «de» como una relación reflexiva donde la paz será tema de discusión, tematización, problematización y posterior aplicación, siendo este tipo de pedagogía un saber que se sustenta en los «qué», «para qué» y «por qué» del tema, antes de acudir con prisa al «cómo». Dado lo anterior, una reducción técnico-instrumental de la relación pedagogía y paz sería la denominada pedagogía para la paz, claramente expresada en metódicas y mediaciones que se ofrecen como «fórmulas mágicas» para su realización; y una comprensión crítico-reflexiva al tema se ubicaría en el campo de la pedagogía de la paz, que convierte la paz en tema de problematización y construcción permanente. Así, para la profesora Zavaleta: «Se comienza a hablar de la pedagogía de la paz como una disciplina especial en el campo de las ciencias comparadas. Su objeto sería la educación para la paz: sus propósitos, esclarecimiento y estudio» (Zavaleta, 1986 p. 28).

Ubicar la pedagogía de la paz en el campo de las ciencias comparadas, permite en su campo disciplinar o académico reconocer que sus alcances van más allá de las reducciones de las exigencias que cada coyuntura política le imprimen. En este sentido, este subcampo disciplinar de la pedagogía tendría las siguientes implicaciones investigativas:

La pedagogía de la paz se cumplirá en dos clases de trabajo: uno descriptivo, de conocimiento de documentos y observaciones de hechos educativos en los diferentes pueblos y civilizaciones que posibiliten la comparación para lograr comprender semejanzas, diferencias, aproximaciones, etc. El otro explicativo, tratando de penetrar las razones y causas de los fenómenos que abarca. En este caso se hace necesario un trabajo que no se limite a la explicación sino que adelante líneas para el desarrollo de estudios comparados e intente comprender los «porqué». La comprensión de las causas servirá de base y señalará el rumbo para una pedagogía que es esencialmente de búsqueda (Zavaleta, 1986 p. 29).

Ahora bien, se utilizará en este texto el singular de pedagogía de la paz, teniendo presente que en su configuración como subcampo de la pedagogía, no se trata de un saber unitario u homogéneo; en su interior se despliegan diversas posturas que llevarían a la comprensión del plural pedagogías de la paz, por ejemplo: en su interior se encuentran tendencias de pedagogía de la paz en clave teológica, como puede apreciarse en las ideas de pedagogos como Vives y Comenio, quienes sustentan la paz en la lectura teológica afirmativa de la idea de Dios, su *imago Dei*; también existen pedagogías de la paz en la perspectiva filosófica ilustrada, con autores como Kant y Herbert que sustentarán la idea de paz en una concepción filosófica de la historia y la educación, donde la moralidad secularizada obligaría al ser humano a respetar al otro como imperativo categórico; existen pedagogías de la paz que parten de una lectura política crítica y centran su idea de paz en la problematización del tipo de sociedad existente, anexando al tema de la paz asuntos centrales como la justicia, la igualdad, la fraternidad, la lucha contra la opresión, la emancipación. Autores como Klafki, Habermas y Freire se inscriben en esta postura.

En lo sucesivo se enunciará en el texto el singular pedagogía de la paz, reconociendo su pluralidad, y asumiendo como postura de este trabajo la comprensión de esta pedagogía en la orientación crítica, principalmente en sus voces latinoamericanas.

Por lo anterior, se pretende en este texto discutir desde las pedagogías críticas latinoamericanas un posible sentido de la pedagogía de la paz. Para ello se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar una sustentación pedagógica desde las voces de Freire y Magendzo a dicha pedagogía, entendiendo desde sus posturas que la paz y los derechos humanos solo tienen sentido en la lectura crítica a las realidades de época (pues de lo contrario sería simples idealismos o metafísicas que bien podrían contribuir con la legitimación de la sociedad burguesa). En la segunda parte del texto, se asume el llamado antropológico-pedagógico de pensar en la base de toda propuesta pedagógica, sus concepciones o imágenes de ser humano, siendo la pedagogía de la paz el despliegue de una antropología humanista-relacional que deberá ser explicitada y defendida políticamente. En tercer lugar, se tematiza la idea de sociedad, que en clave de otros mundos posibles permita reivindicar un tipo de relación social capaz de ser acorde con una antropología humanista-relacional y con una pedagogía de la paz. Por último, se enuncian algunas implicaciones didácticas de estos temas, que podrían configurar praxis pedagógico-políticas acordes con la reivindicación de la justicia, el reconocimiento y la defensa de la dignidad humana, y con ella de toda la vida.

Concepción pedagógica

La pedagogía de la paz es un subcampo de la pedagogía que, para el caso concreto de Latinoamérica, se inserta en el campo disciplinar, profesional y político de la educación popular. La tradición pedagógica latinoamericana se constituye desde el siglo XIX, con las voces de autores como Simón Rodríguez y José Martí (Mejía y Waid, 2004; Muñoz y Hurtado, 2015), y logra su máxima expresión en el siglo XX con la obra de Paulo Freire. El lugar común de la educación popular será responder crítica y creativamente a las situaciones de opresión existentes en el continente, con expresiones como las dictaduras militares del cono sur, las dinámicas colonialistas y extraccionistas en la región, la pérdida de las tierras de los pequeños campesinos, la sobreexplotación laboral a los obreros, la discriminación racial, los abusos patriarcales, la devastación de la naturaleza, entre otras (Mejía, 2013; Muñoz, 2013).

En este sentido, son fundamentales los aportes de los pedagogos Paulo Freire (1921-1997) y Abraham Magendzo, dos representantes del pensamiento de la educación popular o pedagogías críticas latinoamericanas. Estos autores atienden al llamado de fortalecer los referentes conceptuales que le dan sustento pedagógico a la pedagogía de la paz, a partir de su defensa de la condición humana y su lucha frontal contra todas las maneras de deshumanización o cosificación a través de una educación para la paz (Jarés, 1999). De allí que el eje articulador de estas pedagogías sea desplegar en la educación para la paz el apoyo al empoderamiento de las personas y las comunidades, de sus emancipaciones como potencialización de la construcción social de la paz.

En el primer caso, Paulo Freire aporta al tema en tanto resignifica la idea de una educación para la paz, desplazando su sentido de una reducción civilizatoria o de regulación de la idea de paz, hacia una propuesta constructiva de esta. El trabajo de Freire permitió vincular la alfabetización de los «adultos oprimidos» con la creación de una consciencia política crítica, desde la cual superar estructuras sociales opresivas. La relación paz-derechos humanos es asumida por el autor como construcción ético-política capaz de comprometer a los sujetos y las comunidades en formas más respetuosas e inclusivas de relación social. Es de resaltar que Freire en el año 1986 recibió el premio internacional «Paz y Educación» de la Unesco y fue postulado en el año 1993 para el premio Nobel de la Paz.

Pensar la pedagogía de la paz como construcción social-comunitaria, exige al menos tres cosas:

En primer lugar, la reconstrucción de las condiciones estructurales que generan ambientes y dinámicas violentas. En este caso, un ejercicio de crítica a las condiciones de opresión que imposibilitan el proyecto de humanidad individual y colectiva. Así, solo sería posible pensar la paz solo es posible pensarla en tanto se develen y cuestionen las injusticias sociales. En palabras del autor: «La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social» (Freire, 1995).

En segundo lugar, la generación de procesos comunitarios de construcción de alternativas a dichas situaciones de opresión, para lo cual la dialogicidad, el respeto y el reconocimiento se hacen fundantes para la estructuración de propuestas solidarias y fraternas. Este momento es el de la generación de proyectos políticos tendientes a la realización del ideal de otros mundos posibles. Para Freire: «La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo».

Por último, la puesta en movimiento praxis transformadoras que persiguen superar las situaciones de opresión con base en las alternativas dialogadas y construidas comunitariamente, las cuales a su vez deberán ser puestas en tensión en el devenir histórico. En este sentido, una propuesta se dinamiza; no queda estática como solución final.

Otro de los pedagogos que hará una vital contribución a las pedagogías de la paz es el pensador chileno Abraham Magendzo, quien en su obra expone la necesidad de una educación de los derechos humanos que parta de la educación popular. En sus términos:

Se afirmó que los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional de una educación liberadora; transformadora; de una educación para la ciudadanía. En esta perspectiva a la educación en derechos humanos se la vio como reestructora del sentido público de la educación; como una estrategia de paz para contribuir a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social (2000).

En los aportes de estos autores es posible reconocer una pedagogía de la paz que, en su interés emancipatorio, vincule al tema la pregunta por el ser humano y sus condiciones de posibilidad, distinguiendo su abordaje de los idealismos metafísicos de ciertas pedagogías para la paz de corte conservadora y liberal.

Concepción antropológica

Para estas orientaciones críticas de la pedagogía de la paz es fundamental ampliar el registro antropológico, es decir, las fronteras del proyecto de humanidad. El lugar común de las propuestas necrófilas que defienden la eliminación y exclusión como proyecto humano es la reducción de su registro antropológico, la defensa de un tipo de humanidad excluyente, configurada para unos cuantos, en la cual no cabemos todos y donde no todas las vidas valen la pena ser vividas. Es apenas lógico que desde estas orientaciones antropológico-políticas no pueda sustentarse ninguna concepción de pedagogía de la paz, pero —paradójicamente— sí podrían proponer pedagogías para la paz, a través de formas de «pacificación» que en su accionar técnico-instrumental cohabitan, se solapan y funden con formas de eliminación del otro. No en vano, en la historia hemos padecido las pacificaciones desde el amor a la muerte, desde la defensa del establecimiento o la costumbre, desde el racismo, desde la explotación de los pobres y la tierra (Boff, 2006).

En cambio, ampliar el registro antropológico implica incluir mayores alternativas de lo humano y la vida, mayor respeto y construcción de alternativas en torno a la defensa de la vida y sus posibilidades, idea que está en el centro de la pedagogía de la paz y que hoy, en la coyuntura que vivimos, implicaría desplegar mayor historia e imaginación en torno a la posibilidad de un coexistir todos iguales y diferentes, en condiciones materiales de existencia donde sea posible desplegar tal creatividad antropológica.

Lo antropológico se refiere a la explicitación de la idea o imagen de ser humano, a una suerte de antropología filosófica que propone y cuestiona concepciones de lo humano. Por ello, pensar en la imagen de ser humano acorde con una pedagogía de los derechos humanos o para la paz implica reconocer desde Freire que los seres humanos son seres comunitarios-relacionales, dialógicos-comunicativos, activos-transformadores y humildes- en proceso (Muñoz, 2014).

La idea de seres humanos como comunitarios-relacionales se refiere a la «naturaleza» social, donde el vínculo con los otros es fundante de cualesquier realidades socioculturales, entre ellas, las educativas y las formativas.

Lo dialógico-comunicativo implica reconocer en la humana condición la base simbólica de nuestras relaciones. Para esta tradición pedagógica, la comunicación implica el intercambio y la construcción colectiva de un «nosotros».

Ser activos-transformadores recuerda que lo comunitario basado en lo simbólico dispone acciones humanas, proyecta praxis humanas desde las cuales los seres humanos se hacen haciendo el mundo.

Por último, los seres humildes y en proceso se reconocen como no terminados y —por ende— necesitados de los otros. Ser humilde implica reconocerse como un estar siendo, sin terminar: necesitado del acompañamiento social.

Concepción sociológica

Lo sociológico aquí implica reconocer que una idea, imagen o concepción del ser humano no puede configurarse en el vacío social: toda concepción de lo humano se construye y estructura desde lo social. Así, lo sociológico se pregunta por las concepciones o soportes de lo social que están en la base de las concepciones antropológicas.

Como lo exponen Natorp, Pestalozzi y Freire, ninguna pedagogía podría dejar de ser social; es decir: toda pedagogía, implícita o explícitamente, es una pedagogía social. Podríamos afirmar que la pedagogía de la paz es en sentido amplio una pedagogía social de la paz.

En consecuencia con estas ideas antropológico-pedagógicas, se defiende una idea de lo social que pone su acento en la capacidad vincular del ser humano, con lo cual, lo social deja de ser imposición para ser asumido como construcción social. Esta idea de sociedad abre las posibilidades para el cambio y la transformación como dinámica básica de las relaciones sociales.

En esta lectura sociológico-pedagógica, la paz solo tiene sentido en la configuración de sociedades tendientes al cambio, sociedades abiertas que permitan su problematización y reconstrucción permanente. Ahora la pregunta será por sus derivados prácticos o, si se quiere, de sus implicaciones didácticas.

Concepción didáctica

Desde las propuesta antropológico-pedagógicas y sociológicas de toda tradición pedagógica, se desprenden algunas consideraciones metodológicas centradas en la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje. A este tipo de reflexiones, desde Comenio (en su texto *Didáctica magna*, de 1630), se le ha denominado pedagógicamente como didáctica. Así, la didáctica es aquel subcampo de la pedagogía encargado de problematizar y proponer acciones en torno a la enseñanza-aprendizaje (Runge, 2013).

La didáctica de la pedagogía de la paz se inscribe en las corrientes críticas, a partir de los siguientes aspectos (Magendzo, 1994):

- Prácticas pedagógicas dialógicas y horizontales, donde los sujetos se reconocen como co-constructores del saber y la realidad. Se rompe con los esquemas verticales característicos de la educación tradicional. Con ello se da existencia a una comunicación donde no hay educando y educador sino que cada uno se vuelve educando-educador y educador-educando. En cuanto seres comunitarios-relacionales, se generan espacios donde la interacción social sea posible; el libre desplazamiento y la constitución de ágoras o escenarios públicos de construcción se hacen fundamentales.
- Prácticas pedagógicas contextualizadas, que emergen de las situaciones concretas de los sujetos, desde sus mundos de la vida. De esta forma, el papel del maestro no es hablar al estudiante sobre su propia visión de la realidad, o imponérsela, sino dialogar con él sobre la visión de este y la suya. Por medio de este sistema horizontal en la educación, los seres humanos se sienten sujetos de su pensar, discutiendo su pensamiento propio, su propia visión de mundo. En tanto seres dialógicos-comunicativos, se precisan espacios pedagógicos que posibiliten los círculos de cultura, es decir, emplazamientos pedagógicos que permitan la circulación de la palabra, la interacción dialógica horizontal. De allí que sean coherentes con estas ideas, espacios sin jerarquías, y que posibiliten el cambio de roles o ubicaciones. Son una suerte de comunidades de aprendizaje.
- Mediaciones pedagógicas que permiten la circulación de la palabra y la problematización del saber y la realidad. La dialogicidad se convierte en la esencia de la educación como práctica de libertad, y confronta el inmovilismo del educando, promoviendo la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Desde la idea del ser humano activo-transformador se requiere de espacialidades que posibiliten la deconstrucción y construcción de los escenarios, a través de estructuras móviles y re-armables, que evidencien en los sujetos sus acciones creativas y reflexivas.
- Acciones tendientes a la transformación o cambio de las situaciones de opresión, de aquellas cosas que imposibilitan al ser humano «ser más humano». El compromiso con la acción, con el cambio, implica que la educación debe consistir en hacer que los seres humanos lleguen a ser sujetos históricos, que transformen el mundo, que entablen relaciones de reciprocidad con los demás, que hagan su cultura y su historia. Y los sujetos solo pueden participar activamente en la historia, en la sociedad, en la cultura, si descubren que pueden cambiarla, crearla, construirla.

- Por último, pensar en el ser humano humilde-en proceso, necesita de espacios vitales donde los sujetos puedan generar prácticas de introspección o concienciación: escenarios que inciten a la calma y la meditación, con una fuerte vinculación con la naturaleza y el amor con los demás.

Desde estas reflexiones didácticas, la pedagogía de la paz tendrá que ser coherente con sus propuestas prácticas de enseñanza desde sus basamentos éticos; su coherencia podría entenderse en clave de una estética de la existencia que permita la corporificación de los enunciados educativos para la paz, que configuren procesos formativos desde la paz.

Conclusiones

Como ya se expuso, una pedagogía de la paz solo es posible desde las bases antropológicas, sociológicas y didácticas que posibiliten la defensa de un proyecto de humanidad que se haga consecuente con el principio del amor al mundo, de respeto, respuesta y cuidado a la vida. Para Klafki: «La autorrealización que exigimos se concretiza hoy (...) en la preocupación por la explotación de la naturaleza en todo el mundo, en la consternación ante el hambre en el mundo, en la inquietud por la paz mundial» (1990, p. 117).

Se dirá que estas ideas hacen parte de las utopías e idealismos de los románticos, que desconectados del mundo, hablan de maravillas irreales. Argumentos infectados de un exceso de afirmación a la «realidad», que pretenden romper con el principio de esperanza de toda propuesta pedagógica y política. Solo han sido posibles en la historia de la humanidad el campo de la política y la pedagogía como potencialización de la pregunta por otras formas posibles de devenir seres humanos, con ello es consustancial al campo político-pedagógico las utopías sociales como proyectos que han de motivar la acción, el movimiento y la construcción de humanidad. Con base en un principio pedagógico que reza que, si bien el ser humano como ser formable ha de adaptarse a lo que se encuentra en su momento histórico, también debe pronunciarse con toda energía por las mejoras a lo que se le ofrece.

La presencia de ideas como las aquí propuestas en torno a la pedagogía de la paz en perspectiva crítica latinoamericana, recuerda la tesis de Freire sobre los «inéditos viables»: estamos en un momento histórico donde el inédito de la paz podría hacerse viable si somos capaces de romper con los excesos afirmativos de un tipo de formación social centrada en la exclusión, la desigualdad, la opresión, la destrucción y la guerra.

A partir de estas afirmaciones se espera encontrar ecos o resonancias éticas, estéticas y políticas, diálogos con otros que crean que son posibles maneras alternativas de relacionarnos, y que se sumen a la idea de dejarle a las futuras generaciones de la vida en este planeta un mundo mejor que el que nosotros hemos recibido; esta podría ser una cruel prueba de nuestra acción humana en la perspectiva de un amor por el mundo. En este sentido «la paz perpetua no es una idea vacía, sino una tarea» (Kant, 1968, VIII, p. 386).

Referencias

- Boff, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de las teorías de las situaciones didáctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Carballo Villagra, P. (2008). *Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica*. Obtenido de CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/05Villarg.pdf>. Consultado: abril de 2017.
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «invención del otro». En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- De Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la «excepción» francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 33-57.
- Díaz Barriga, A. (1988). La formación de profesores, un problema estructural. *Revista Foro Universitario*, (48).
- Escobar, M. (2005). *Pedagogía erótica, Paulo Freire y el EZLN*. México: Unam
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La educación en la ciudad*. São Paulo: Cortez.

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. São Paulo: UNESP
- Freire, P. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta* (con Antonio FáundeZ). Ediciones del CREC.
- Freire, P. (1995) *Pedagogía: diálogo y conflicto*. São Paulo: Cortez.
- Fromm, Erich. (2008). *Las cadenas de la ilusión*. Barcelona: Paidós.
- Jardilino, José Rubens Lima. (2009). *Paulo Freire: Apuntes biobibliográficos*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Jarés, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires; Madrid: Amorrortu.
- Klafki, Wolfgang. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 103-127.
- Lorenzo, Z. B. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Obtenido de Clacso: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.
- Magendzo A. (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (2000). La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En Roberto Cuéllar (Editor), *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Marx, K. (2009). *La cuestión judía*. México; Barcelona: Anthropos.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique; Instituto de Estudios y Acción Social.

- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Mejía, M. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desdeabajo/CEAAL.
- Mejía, M. y Awad, M. (2004). *La educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Aurora.
- Muñoz, Diego. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *El Ágora*, 13 (1), 155-163.
- Muñoz, Diego. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Revista Perseitas*, 2 (2), 186-203.
- Muñoz, Diego y Hurtado, Uriel Antonio. (2015). El maestro Simón Rodríguez: Un pensador de la educación crítica latinoamericana. *Kavilando*, 7 (1).
- Muñoz, D. y Otálvaro, D. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Revista Itinerario Educativo*, 27 (62), 43-58.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Ribeiro, D. (1993). *El proceso civilizatorio*. Cali: Universidad del Valle.
- Runge, Andrés. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27 (62), 201-240.
- Saénz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Tomo II). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Torres, A. (2001). Ires y venires en la educación popular en América Latina. *Revista La Piragua*, (50).
- Torres, A. (2008). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Caracas: Imprenta UBV.
- Zavaleta, Esther (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Chile: Unesco.
- Zemelman, H. (1998). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional; Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zilberstein, T. (2005). *Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora*. México: CEIDE.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Barcelona: Anthropos.

CAPÍTULO VIII

Formación posgradual de docentes rurales en Colombia: la investigación como escenario para la construcción y transformación educativa en perspectiva territorial*

Fabián Alonso Pérez Ramírez**, Luis Fernando Arias Loaiza***,
Juan Carlos Franco Montoya†, Elkin Alonso Rios Osorio‡.

Algunas aclaraciones de orden categorial y contextual

En el contexto de este artículo hay ciertas categorías que se hace necesario conceptualizar para poder comprender la arquitectura que lo fundamenta. En este sentido al hablar de formación posgradual nos estamos refiriendo a un proceso institucionalizado de avanzada, que posibilita profundización e investigación en torno a diversos ámbitos del conocimiento, para nuestro caso el educativo. Por su parte al hablar de docentes rurales se hace referen-

* Este trabajo es producto de la investigación «Análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño», financiada por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente, proyecto 00175. Investigadores: Juan Carlos Franco Montoya, Fabián Alonso Pérez Ramírez, Luis Fernando Arias Loaiza, Elkin Alonso Rios Osorio.

** Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, especialista en Pedagogía y Didáctica, magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente, doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín), con estudios en Artes Plásticas de la Escuela Popular de Arte. Docente e investigador adscrito al grupo SER de la Universidad Católica de Oriente, Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: fperez@uco.edu.co

*** Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, magíster en Educación con línea de investigación en Educación Rural de la Universidad Católica de Oriente. Se desempeña como docente, investigador y coordinador de la Maestría en Educación, modalidad virtual, de la Universidad Católica de Oriente, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: larias@uco.edu.co

† Licenciado en Matemáticas de la UCO, con estudios en Ingeniería Química de la Universidad de Antioquia; magíster en Educación, candidato a doctor en Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana (Unini). Docente e investigador adscrito al grupo SER de la Universidad Católica de Oriente, Facultad Ciencias de la Educación. Correo electrónico: jfranco@uco.edu.co

‡ Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas e ingeniero de sistemas de la Universidad Católica de Oriente (UCO), especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Fundación Universitaria Católica del Norte, Medellín; magíster en Desarrollo Humano del CINDE (Manizales); estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y líder del grupo de investigaciones Servicio Educativo Rural (SER), UCO. Correo electrónico: educación.dec@uco.edu.co

cia a aquellos sujetos pedagógicos que dinamizan los procesos de formación en los escenarios rurales y que por su vinculación al sistema educativo y su vocacionalidad, propenden hacia procesos de formación posgradual.

Ahora bien, la apuesta por una formación centrada en procesos de investigación y profundización, posibilita entrever, que es la misma investigación la que dinamiza la construcción de saber pedagógico a la luz de las problemáticas presentes en la cotidianidad de los contextos educativos rurales, y es en este mismo sentido como la investigación se convierte en el corazón del proceso formativo posgradual con enfoque territorial. Es así como y en relación con la categoría de territorio, sus comprensiones van más allá del surgimiento como concepto en el marco de la consolidación de la geografía como disciplina en las universidades europeas y la unificación de la Alemania de finales del siglo XIX con Ratzel, quien lo asume en perspectiva físico-estatal, de superficie terrestre con recursos naturales suficientes para el poblamiento humano, establecimiento y desarrollo del estado, que influenciaría todas las formas legislativas de asumir este concepto, vía por ejemplo las constituciones de los países, hasta nociones derivadas de la geopolítica con Gottmann, quien enfatizó mucho más el territorio, como relacionamiento entre estados, que también influyó las declaraciones normativas (Jiménez y Pérez, 2017, p. 3).

Por lo que en el ámbito educativo la perspectiva territorial se entiende más allá de estas consideraciones clásicas; el territorio se comprende como la posibilidad abierta que tiene lo humano de formarse (vía procesos formales e informales institucionalizados o no), que propenden por alcanzar la humanización en relación directa y armónica con la naturaleza y las condiciones sociales y simbólicas que permean todo lo humano, más allá de las perspectivas desarrollistas o economicistas del progreso. Por eso:

Perspectivas como la de Raffestin (1993) donde el territorio presenta no solo manifestación espacial, sino y además relaciones sociales, acciones, información y el acceso a estructuras simbólicas que determinarían grados de territorialización, de desterritorialización (en caso de su destrucción simbólica) o incluso reterritorialización, en las reconfiguraciones territoriales presentes en toda época de la humanidad (Jiménez y Pérez, 2017, p. 3).

Dado lo anterior, se hace necesario entender en el contexto nacional las intencionalidades de la formación posgradual de maestros en Colombia y las posibilidades que se tiene desde esta, de transformaciones sociales y educativas.

En Colombia los programas de posgrado corresponden al último nivel de la educación superior. Deben contribuir a fortalecer las bases de la capacidad

del país para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento ocupacional, disciplinar y profesional desarrollado en los programas de pregrado, en este sentido, deben configurarse como escenarios de renovación teórica-conceptual y actualización metodológica y científica, respondiendo a las necesidades de formación de comunidades científicas y académicas y a las potencialidades de desarrollo y bienestar social, como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012).

Es en esta perspectiva que la formación posgraduada hoy en el campo educativo colombiano, presenta unas resonancias frente a la realidades y retos que hoy configuran, los territorios sociales, científicos, políticos, económicos, culturales y educativos por medio de una oferta que va desde lo profesionalizante (buscando alcanzar niveles de profundización en campos profesionales, áreas y disciplinas del conocimiento que incrementa las comprensiones específicas del objeto de estudio), hasta las maestrías que se interesan por la formación en el campo de la investigación (desde sus diversas modalidades y enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos); en esta dirección se puede evidenciar la oferta de 209 maestrías en el campo educativo en Colombia, 155 en la modalidad presencial, 17 en modalidad virtual y 14 en modalidad a distancia tradicional (SNIES, 2017) a lo largo y ancho del territorio nacional, con diferentes énfasis, según el contexto y las potencialidades de las regiones.

Como se puede observar se hace evidente una diversidad en la oferta de formación en maestrías cuyo campo es el educativo, en términos de saberes específicos tales como: Didáctica de las ciencias, enseñanza del inglés, de la matemática, química, lengua extranjera, culturas y religiosidad, motricidad y desarrollo humano, pedagogía de la cultura física; también se presentan otras ofertas con énfasis marcado en la relación educación-comunicación e informática, entre ellas, se hacen visibles propuestas de formación en: Informática aplicada a la educación, informática educativa y comunicación educativa; paralelamente se presentan propuestas que hacen el énfasis en el campo pedagógico, educativo y psicopedagógico, es el caso de maestrías en prácticas pedagógicas, en ciencias de la educación, en dirección y gestión de instituciones educativas, educación superior, docencia e investigación universitaria, diseño, gestión y evaluación del currículo, educación y cultura para la paz, procesos de aprendizaje, trastornos cognitivos y del aprendizaje entre otras.

En términos generales y según datos del SNIES, en el marco nacional los egresados en el campo de las Ciencias de la Educación entre 2001 y 2015

fueron de 229 963 profesionales (SNIES, 2017), cifra que se incrementa para el 2017 y que representa un 11,56 % de la población total de profesionales del país, que es de 3 010 882 (2001-2015), donde las Ciencias de la Salud presentan un 9 % en la demanda, un 3,5 % las Bellas Artes, un 1,6 % las Ciencias Básicas y tan solo un 1,4 % lo agropecuario y la Veterinaria; lo que indica que existe un interés alto por la formación en el campo de las Ciencias de la Educación que en las opciones profesionales antes mencionadas, para el caso del país, son la población potencial, del acceso a la formación posgraduada en las maestrías en educación ofertadas en todo el territorio nacional, alcanzando la cualificación personal y la pertinencia en el campo profesional y social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la oferta formativa en el caso de las maestrías en educación en el país, da cuenta de diversas líneas de investigación que pasan como lo podemos evidenciar por aquellas enfocadas hacia campos de saber específico (de profesionalización), a otras vinculan las relaciones que se pueden establecer entre educación, comunicación e informática y finalmente están, las que ofrecen formación en términos de lo pedagógico, las Ciencias de la Educación, lo psicopedagógico y gerencial.

En relación con el contexto planteado, se hace evidente que no existe un enfoque de formación de maestrías en el país que indague explícita y concretamente por la educación en el medio rural y por una cultura y pedagogía de los derechos humanos, con enfoque territorial (líneas que desde el 2008 son continuas en nuestra oferta formativa posgraduada) y en las dos nuevas líneas abiertas (2016): Pedagogía y Desarrollo Curricular y Educación en la Diversidad, que denotan un más allá de los enfoques desarrollistas del progreso, capaces de identificar en contextos locales, las particularidades existentes, abordando una población que requiere de atención y visibilización frente a su situación de vulnerabilidad, donde las necesidades y potencialidades que emergen en las ruralidades, la diversidad, los derechos humanos en clave pedagógica y educativa, problematizan los componentes de identidad en tanto la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la evaluación, las formas de organización y gestión de las mismas comunidades, que promuevan las dinámicas propias de estos territorios, donde la escuela y los procesos al interior de ella, son la posibilidad de generar ejes de desarrollo personal, local, comunitario y territorial, con un claro enfoque que propende por formar a los sujetos sociales

Se trata de una nueva lectura de la ruralidad desde la perspectiva del territorio, entendido tanto en su dimensión espacial como en la histórico-cultural, socioeconómica, política y ambiental que permite visualizar y

comprender los asentamientos humanos, las interrelaciones rural-urbano, su sentido, sus lógicas y las múltiples opciones que ofrece tanto en el desarrollo progresivo de actividades agrícolas no tradicionales, como en el de actividades no agrícolas en el medio rural. Se hace énfasis en la lectura del nuevo escenario, sus potencialidades para el desarrollo rural sostenible y la necesidad de dinamizar esas potencialidades y recursos agregándoles valor, en el mismo medio (Londoño et al., 2002, p. 4).

Todo esto hace fundamental la formación de maestros y otros profesionales en la maestría, como una valiosa oportunidad para contextualizar y re-contextualizar las prácticas pedagógicas de los docentes en estos territorios y aportarle desde el campo investigativo al desarrollo personal, local-comunitario, nacional e internacional, re-configurando el papel que puede llegar a cumplir la formación posgradual en los diversos procesos educativos con perspectiva territorial (cuyo interés primordial es formar a los sujetos políticos para el reconocimiento, apropiación y proyección de sí mismos y de sus comunidades en armonía con su ambiente natural).

Ahora detengámonos a observar el panorama departamental, en el que, para el caso de nuestro contexto, se ofertan 21 maestrías en Educación en la modalidad de presencialidad y dos en modalidad virtual, según se indica en la tabla de la página siguiente.

Es así como, según el SNIES (2016), Antioquia tiene 29 804 egresados de pregrado en Ciencias de la Educación (2001-2014) del total de egresados de otras carreras universitarias que corresponde a 400 321 en el departamento y a 3 010 882 de egresados en todo el país en la educación superior y en la amplia diversidad de carreras que se ofrecen.

Estos 29 804 egresados de pregrados en Ciencias de la Educación del departamento de Antioquia, sumados a los 67 893 egresados de pregrados en Ciencias Sociales y Humanas, junto a los 6 444 egresados de Matemáticas y Ciencias Naturales, los 15 773 de Artes, en el departamento, nos da un total de 119 914 profesionales en áreas y desempeños afines al campo educativo, población potencial apta para acceder a las ofertas de formación de maestría en educación, cualificando sus desempeños y por ende, como oportunidad para aportarle a las comunidades quienes son finalmente las que dan sentido al ejercicio investigativo y de formación de los profesionales en el campo educativo.

Para el año 2014 en el departamento de Antioquia existían 10 286 magisteres, según datos del SNIES (2016), que evidencia un marcado incremento en

Tabla. Programas de maestría en Educación en Antioquia.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR					
Nombre institución	Sector	Nombre del programa	Metodología	Municipio oferta del programa	
Universidad Nacional de Colombia	Oficial	Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales	Presencial	Medellín	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría En Motricidad - Desarrollo Humano	Presencial	Medellín	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría en Educación	Presencial	Caucasia	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría En Educación	Presencial	Andes	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría en Educación	Presencial	Apartadó	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría en Educación	Presencial	Puerto Berrío	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría en Educación	Presencial	Carmen de Viboral	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría en Educación en Ciencias Naturales	Presencial	Medellín	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría en Estudios en Infancias	Presencial	Medellín	
Universidad de Antioquia	Oficial	Maestría en Educación	Virtual	Medellín	
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	Maestría en Educación	Presencial	Medellín	
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	Maestría en Literatura	Presencial	Medellín	
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas	Presencial	Medellín	
Universidad de San Buenaventura	Privada	Maestría en Ciencias de la Educación	Presencial	Medellín	
Universidad de San Buenaventura	Privada	Maestría en Docencia en Educación Superior	Presencial	Medellín	
Universidad de Manizales	Privada	Maestría en Educación y Desarrollo Humano	Presencial	Sabaneta	
Universidad Católica de Oriente	Privada	Maestría en Educación	Presencial	Rionegro	
Universidad Católica de Oriente	Privada	Maestría en Educación	Virtual	Rionegro	
Universidad de Medellín	Privada	Maestría en Educación	Presencial	Medellín	
Universidad de Medellín	Privada	Maestría en Educación Matemática	Presencial	Medellín	
Universidad Católica Luis Amigó	Privada	Maestra en Educación	Presencial	Medellín	
Tecnológico de Antioquia	Oficial	Maestría en Educación	Presencial	Medellín	
Instituto Tecnológico Metropolitano	Oficial	Maestría en Ciencias: Innovación en Educación	Presencial	Medellín	

Fuente: Tomado de <<http://smies.mineducacion.gov.co/consultas/mes/programa#>> (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017).

el interés por la formación posgraduada y la cualificación de los profesionales en la última década y que por efecto relacional, ha venido generando dinámicas de reflexión, toma de decisiones, formulación y en algunos casos ejecución de proyectos, propuestas y planes en cada uno de los contextos donde se desenvuelven con sus prácticas profesionales magisteriales.

Como lo indica el documento sobre política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores:

Los estudios de posgrado son la expresión contemporánea más elevada y de mayor prestigio de la educación sistemática. Ellos son muy importantes en esta época de revolución tecno-científica mundial, y lo serán todavía más en la sociedad informática o postindustrial del futuro, por su rol en la formación profesional altamente especializada y por sus vínculos con el desarrollo científico, técnico y social (Morales y Álvarez, 1997, p. 23).

Es en este contexto nacional y departamental la Universidad Católica de Oriente, comprende la importancia que tiene para la región de influencia directa (el Oriente de Antioquia) y para el país, el asumir el fortalecimiento de la formación posgradual de los maestros y maestras rurales que se desenvuelven en los territorios haciendo de la investigación un eje transversal a partir del cual se pueden reorientar las dinámicas educativas, la construcción de saber socio-pedagógico, la conformación de nuevas formas de dar respuesta a las necesidades y potencialidades educativas que presentan las poblaciones, desde su propia autogestión y reorganización (esto es lo que da su sentido territorial).

En este sentido, la investigación se asume como «función sustantiva de la universidad que debe fundamentar la academia y la proyección social de la institución, generando nuevos conocimientos y transformaciones significativas del entorno en la cual se desenvuelve» (PDUCCO, 2006), y es a partir de esta comprensión sobre la investigación, que la Facultad de Ciencias de la Educación viene formando magísteres en Educación en las líneas de Pedagogía y Cultura de los Derechos Humanos y en Educación en el Medio Rural, desde las propias prácticas, dinámicas investigativas y desarrollos reflexivos realizados, se abre a ampliar la oferta formativa con dos nuevas líneas de investigación, Educación en la Diversidad y Pedagogía y Desarrollo Curricular, donde la investigación, eje central de la formación, permite re-pensar las prácticas de los docentes, su rol al interior de las comunidades, su papel histórico, construyendo oportunidades investigativas que aportan a la identificación, explicación, comprensión y transformaciones en los hechos educativos que

lideran y de los que participan activamente, es decir las comunidades mismas.

En el documento sobre política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores, se entiende que

Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes, que culmina con un trabajo de investigación (MEN, 2012, p. 223).

Se pretende entonces desde este texto hacer evidente la forma como se ha venido desarrollando el proceso de formación en la maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, redescubriendo al decir de Franco:

La trascendencia que tiene para el momento actual, es decir, para las realidades presentes en los diversos contextos locales y globales, una educación que propenda por [sic] la formación de un ser humano libre, facilitando la libertad de pensamiento, de palabra y de acción (2016, p. 164).

De ahí que, sea fundamental aproximarnos a las problemáticas educativas y formativas que desde la Universidad y la facultad se vienen consolidando en clave de lectura de los territorios y las comunidades, como posibilidad de transformación.

Problematización del campo de la línea educación en el medio rural

En el texto se ha venido realizado un recorrido en el cual se ha pretendido exponer un marco general de las maestrías en educación y sus perspectivas en relación con las líneas y campos de investigación y profundización que al interior de estas se pretende desarrollar. Se observa entonces que las apuestas se encuentran orientadas hacia una formación posgradual de docentes con una visión urbana, lo que deja un gran escenario de reflexión, estudio e investigación como lo es el contexto rural en perspectiva territorial. La apuesta de la Universidad Católica de Oriente desde su Facultad de Ciencias de la Educación por proponer una maestría en Educación que propende por la formación de maestros y maestras rurales, en las líneas de Educación en el Medio Rural y la línea Cultura y Pedagogía de los Derechos humanos en perspectiva territorial, se enfoca inicialmente en dar cuenta de la problema-

tización a partir de la cual se ha venido construyendo el campo conceptual, teórico, pero sobre todo investigativo de la línea, las potencialidades y necesidades que configuran el quehacer mismo de la educación con enfoque territorial y por ende, las actualidades y posibilidades que brinda la maestría a los maestros y maestras en formación posgradual.

Históricamente hablando, se podría decir que la línea se configura mucho antes de la creación de la maestría, a partir de experiencias investigativas y formativas que han servido como escenarios de observación, descripción, comprensión y transformación de realidades socio-educativas que le han ido dando cuerpo conceptual, teórico y metodológico a la línea. Una somera descripción de esta experiencia se muestra a continuación.

Entre los años 1996 y 1997 se crea el grupo de investigación SER (Servicio Educativo Rural), que desde una investigación acción participativa en el sector rural, logró consolidar una propuesta educativa contextualizada, que permitió y sigue permitiendo la atención a jóvenes y adultos de territorios rurales (en el marco regional y nacional) ofreciendo educación nivel de educación básica y media¹, y posteriormente en el nivel de alfabetización², entendido como la forma de darle voz a aquellos que por diferentes razones no la han tenido. Dicha implementación en diferentes departamentos del país, ha posibilitado el reconocimiento de la diversidad de necesidades y potencialidades que presentan las comunidades rurales, permitiendo de esta forma la creación de escenarios socioeducativos, con materiales educativos (mediadores pedagógicos escritos) y maestros(as) formados para responder a estos.

1

- Construcción Participativa de Propuestas de Educación Básica Comunitaria (Informe de Investigación). Luis Óscar Londoño Zapata, Juan Mauricio Arias Giraldo, Guillermo León Gómez Zuluaga, Clara Sanín Fonnegra. Informe de Investigación Universidad Católica de Oriente; Facultad de Educación, Grupo de Investigación SER. Rionegro. 2002.
- La educación en el medio rural: Propuesta de educación media. Luis Óscar Londoño Zapata, Juan Mauricio Arias Giraldo, Guillermo León Gómez. Universidad Católica de Oriente; Facultad de Educación, Servicio Educativo Rural. Rionegro. 2006.
- Implicaciones de la pedagogía del texto en propuestas educativas. Juan Mauricio Arias Giraldo, Guillermo León Gómez Zuluaga, Elkin Alonso Ríos Osorio. Informe de Investigación. Universidad Católica de Oriente. Facultad de Educación. Grupo de Investigación SER. Divergráficas. Rionegro. 2008.
- Sistematización de experiencias educativas en el marco de la propuesta SER en los corregimientos del municipio de Medellín. Beatriz Elena Álvarez Serna, Gilma Ayala Franco, Beatriz Ortega Sanchez, Rubiel Jaime Vallejo Román, Martha Luz Jaramillo Gallego. Serie Cuadernos Pedagógicos n.º 1, La Educación en el Medio Rural. Informe de Investigación. ISBN: 978-958-8385-39-6. Año 2007.

² Orientaciones pedagógicas para el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, Juan Carlos Franco Montoya y Elkin Alonso Ríos Osorio. Orientaciones pedagógicas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna, Jaime Arbey Atehortúa Sánchez.

En el año 2000 se recibe la acreditación previa del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Rural y Campesina, que propendía hacia la formación de un profesional mediante la aplicación de conocimientos científicos tecnológicos, artísticos, humanísticos que lo llevaran a ser promotor de procesos de transformación en las comunidades rurales a partir de la gestión de escenarios educativos y de proyectos pedagógicos. Como lo plantea Zamora (2012) Dicha experiencia educativa, se ve obstaculizada por el hecho de que

... Al momento de someterse a los exámenes para el ingreso al magisterio, los egresados de esta Licenciatura tropezaban con el hecho de que su orientación (hacia lo rural) no correspondía con ninguna de las disciplinas reconocidas o aceptadas por el régimen de selección de educadores, lo que hizo que no fuera posible “ubicarlos” en ninguna de las categorías previstas allí... Esta situación, condujo a que muchos de los egresados tuvieran dificultades de orden laboral, obligo a la UCO a dar un giro a la titulación para sus estudiantes, que los llevó a pertenecer a alguna de las otras licenciaturas, estas sí asociadas con alguna disciplina (p. 142).

Esta experiencia llevó a repensar la formación propuesta en la licenciatura y por ende a la culminación y cierre de esta, que como bien lo afirma Zamora (2012) ha sido una de las «pocas iniciativas colombianas orientadas a la formación inicial de educadores para el servicio rural» (p. 143). No por esto dejando de apostar a otras alternativas de investigación e intervención en lo rural.

En este sentido, desde proyectos como Escuelas Generadoras de Vida Comunitaria³ y Escuelas que Dejan Escuelas⁴, se gestaron vinculaciones y articulaciones de las comunidades a las realidades educativas, configurando una simbiosis sinérgica desde la cual se propiciaron diálogos de saberes que abrieron posibilidades de trascender los marcos curriculares previamente establecidos, llevando a pensar que una línea de investigación que propenda por la educación en el medio rural con enfoque territorial, debe articular las realidades educativas con las realidades socio-familiares y contextuales en las cuales se configuran los escenarios educativos y comunitarios.

En este sentido y articulando todas estas propuestas se plantea un diagrama en el que se representa de manera sistémica la articulación de todos estos escenarios en lo que es el corazón del SER:

³ Ver trabajo de grado de la especialización en Pedagogía y Didáctica denominado: Elementos teóricos y metodológicos en la construcción del eje transversal del Centro Zonal El Molino, Cocorná-Antioquia-Colombia y material de divulgación. Cartilla con los principios e ideas del proyecto.

⁴ Informe de investigación, sistematización y currículo. ISBN: 978-958-98324-6-2 (2007).



Gráfico 1. Diagrama sistémico del SER.

El Servicio Educativo Rural (SER) de la Universidad Católica de Oriente está enmarcado dentro del contexto de la Universidad como un grupo de investigación alrededor del cual se cumplen las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión.

En el campo de la docencia se articula el trabajo desde la educación básica y media de personas jóvenes y adultas y en el nivel superior se atiende el ejercicio de pregrado⁵ a través de las licenciaturas, en la formación de formadores y posgrados en la especialización y maestría.

En el campo de la investigación se tienen como macro-proyectos de investigación: la pedagogía del texto como un enfoque pedagógico en el ejercicio de la educación, el estado del arte de la educación rural como construcción permanente, la mediación pedagógica como estrategia de enseñanza aprendizaje, la educación trabajo y producción como punto de encuentro de

⁵ Véase además el Proyecto Presea, Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia, que desde el 2006 ha formado tecnólogos y profesionales con modalidad de presencialidad concentrada para el fortalecimiento de los territorios.

la educación y la práctica cotidiana, el análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño, la mediación pedagógica en posgrado, la construcción crítica del currículo en los humanismos⁶, las cartografías curriculares, entre otras. «Este tipo de investigaciones requiere para el análisis (...) un paradigma crítico-social, capaz de promover la comprensión y las posibles transformaciones en las concepciones y prácticas de formación de los maestros» (Pérez *et al.*, 2015, p. 18).

En el campo de la extensión se tiene en su desarrollo la implementación de varios proyectos tales como: Escuelas Generadoras de Vida Comunitaria como una nueva manera de asumir el papel de la escuela; Escuelas que Dejan Escuela como una nueva manera de pensar el desarrollo de lo rural desde la articulación de la educación a los proyectos de vida de la familia, donde juega un papel muy importante la formación integral de las personas sin discriminación de edad, sexo, ocupación o nivel de vida, tomando como eje transversal la producción agroecológica y desde este eje fortalecer la seguridad alimentaria y el desarrollo de las potencialidades de la población en general de cada vereda impulsándolos a la generación de la empresa familiar; cobertura SER como la posibilidad de acceso al sistema educativo de personas jóvenes y adultas, y las consultorías con otros departamentos para la implementación de la propuesta SER al exterior del departamento como sistema de proyección y contextualización de modelos educativos pertinentes al medio rural, todos estos elementos configuran la perspectiva educativa e investigativa con enfoque territorial.

Estos tres campos de acción tienen su articulación entre sí tratando de reflejar la integración del trabajo con el desarrollo humano comunitario, construyendo como tal un proceso claro de articulación tanto de la propuesta como de la Universidad como un todo.

La articulación de la docencia con la investigación se da a través de los semilleros de investigación que se han venido generando en el trabajo con los grupos tanto de estudiantes de pregrado como de posgrado y los proyectos de investigación que como resultado de este mismo ejercicio se han planteado.

Por su parte la articulación entre la investigación y la extensión se da a partir de los productos logrados, en este caso los resultados de la sistema-

⁶ Pérez, Fabián; Ríos, Elkin; Valencia, William; Salazar, Aleida; Palacio, Lizeth; Hernández, Germán. *Orientaciones para el maestro de humanismos*. (2015). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. ISBN: 978-958-59114-1-3.

tización de los proyectos y las construcciones teóricas resultado del trabajo investigativo realizado en los proyectos de extensión⁷.

La articulación entre la docencia y la extensión se da a partir de la formación permanente del equipo de investigación, los tutores que implementan los proyectos de extensión y la proyección local, regional, nacional e internacional que se genera a partir de la gestión de los proyectos.

La articulación de este trabajo permite construir una visión clara de nuestro quehacer y a su vez, generar una línea de investigación en Educación en el Medio Rural como construcción colectiva y permanente que se sigue nutriendo de la dinámica misma del ejercicio académico, investigativo que se está desarrollando.

En esta continuación explicativa del diagrama, es el SER, el núcleo que, desde la investigación y los principios fundamentales de la Universidad Católica de Oriente, nutre y fortalece la Facultad de Ciencias de la Educación, le exige estar actualizada e ir a la vanguardia generándose preguntas y construyendo respuestas a las demandas que le hace la realidad social (regional, nacional y mundial), a la educación. Desde esta premisa se generan dimensiones del servicio en *docencia, extensión e investigación*, dimensiones que van articuladas y le dan una identidad propia a una facultad que desde la fidelidad a los principios de la Universidad Católica de Oriente tiene el compromiso con la región, rompe esquemas rígidos y tiende puentes efectivos y afectivos con instituciones de nivel básico, técnico y medio, con las Normales, con otras universidades y pares académicos, con sectores apartados anteriormente alejados de propuestas de nivel superior, con la realidad cultural y social de la ruralidad y con muchas regiones del país y del exterior. Estas dimensiones van articuladas como engranaje que dinamiza la visión de la Universidad y hace efectiva y eficaz su misión desde lo regional a lo nacional e internacional. Este ensamblaje permite que cada dimensión desde su dinámica genere respuestas de impacto específicas a la calidad educativa como se especifica en seguida:

La docencia: Como Facultad de Ciencias de la Educación, asume la normatividad legal desde el espíritu o intencionalidad de servicio de la misma, de manera que contextualiza su propuesta formativa y el currículo a las rea-

⁷ El liderazgo en las mesa de trabajo con docentes: Mesa de Educación Rural del departamento de Antioquia, Mesa de Derechos Humanos del Oriente antioqueño, Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro.

lidades territoriales de la región del oriente antioqueño, desde los niveles de educación básica, media y superior; responde de esta forma a la misión misma de la UCO, como una *universidad de la región para la región*. Y desde los parámetros legales que toda institución de nivel superior, ofreciendo sus programas de pregrado para la formación idónea de maestros licenciados, así como los programas de posgrado que abren las puertas de la profesionalización docente desde la investigación, sin discriminación, con equidad y reconocimiento del territorio.

La extensión: En la misma dimensión de la filosofía institucional, se generan los programas de extensión; desde estos se proponen respuestas concretas a las demandas de la región y del país, mediante el diseño y la implementación de proyectos, tales como: Escuelas Generadoras de Vida Comunitaria como una nueva manera de asumir el papel de la escuela; Escuelas que Dejan Escuela como una nueva visión de la ruralidad, una nueva forma de pensar el desarrollo de lo rural desde la articulación de la educación a los proyectos de vida de la familia, con enfoque territorial que indica la formación integral de las personas sin discriminación de edad, sexo, ocupación o nivel de vida, tomando como eje transversal la agroecología y desde este eje fortalecer la producción, la seguridad alimentaria y el desarrollo de las potencialidades de la población de cada vereda, impulsándolos a la generación de la empresa familiar, a la organización solidaria y la comercialización; SER cobertura, como la posibilidad de acceso al sistema educativo de personas jóvenes y adultas, a este se le suma el proyecto ESCALAR que brinda espacio de formación desde la alfabetización con sentido de identidad y dignificación, a las personas adultas; así mismo desde la Extensión se ofrecen las consultorías a otros departamentos, e instituciones para la implementación de la propuesta SER cobertura como sistema de proyección y contextualización de modelos educativos pertinentes al medio rural y otros medios, desde la consolidación del *Consultorio Pedagógico y Educativo*⁸ de la Facultad de Ciencias de la Educación y la extensión interna de la Facultad en la Universidad, vía la Escuela de Maestros⁹ UCO (2014-2017).

Investigación: Esta dimensión ha fortalecido la Facultad y cualifica las anteriores dimensiones, generándole ingredientes que le dan identidad desde la pedagogía del texto, estado de la cuestión de la educación rural, la media-

⁸ Tercer componente del proyecto de desarrollo e innovación social. Modelo de Formación y Autoformación de Maestros en la Educación Superior —MODEFAMES— (2014-2017). UCO.

⁹ Esta es una unidad académica de apoyo estratégico (creada en el año 2004) que integra tres componentes: formación continua de maestros universitarios, gestión educativa y consultorio pedagógico y educativo.

ción pedagógica, la sistematización de experiencias sociales y educativas, la producción de saber pedagógico; La dinámica de los semilleros de investigación cada vez más comprometidos por la búsqueda de la verdad y la generación de conocimiento; La dinámica de la dimensión investigativa fortalece la proyección de la facultad en todos los ámbitos (personal, local, regional, departamental, nacional e internacional), y al interior de la facultad misma promueve la formación permanente de sus docentes y abre espacios para la formación del maestro investigador.

Desde la pertinencia con este breve acercamiento histórico, es posible afirmar que la línea de investigación de Educación en el Medio Rural en el campo educativo, responde a cuatro factores determinantes: las condiciones físicas y materiales de los territorios, los sistemas de interacciones sociales en los diferentes contextos, las demandas de las comunidades y del sector productivo con sus bienes y servicios, y las necesidades e inquietudes de los sujetos en particular que buscan realización personal a través de la identificación y construcción del lugar deseado en la estructura social, dinamizando el desarrollo integral de las regiones, con enfoque territorial.

Desde la oferta educativa que plantea la Universidad y reconociendo su condición confesional, la formación es comprendida en perspectiva de construcción y desarrollo de la dignidad humana para la equidad y la justicia social, como lo indica el Plan de Desarrollo UCO

Velar por el desarrollo del talento humano, de la cultura organizacional, del bienestar universitario, y fiel a su naturaleza de universidad católica, de la pastoral, y consolidar una comunidad académica y cultural, que integre los conceptos de cultura y ciencia, saber humanístico y científico, ciencia y fe y que fiel a su lema *a la verdad por la fe y la ciencia*, posiciones estos saberes, difundiéndolos, adaptándolos y re-creándolos (Plan de Desarrollo, 2015, p. 13).

Esto se encuentra en concordancia con los planteamientos de Tünnermann (2009) donde «la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen» (p. 1) y es por lo anterior que el escenario educativo no puede ser visto exclusivamente como un reflejo de lo social, donde se reproducen los bienes, saberes y valores de la cultura, sino y ante todo como un proyecto social, donde se transforman las diversas formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos en permanente interacción, donde los hechos sociales no son simples datos o eventos, sino y ante todo realizaciones humanas, he ahí la comprensión del enfoque territorial.

Tal y como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, a través del documento sobre *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (2013), la formación docente (inicial, en servicio y permanente) es la clave para lograr un verdadero cambio educativo y para avanzar en la consolidación de un sistema educativo de calidad. En esta lógica, y desde la articulación que debe existir entre la justificación general de la Maestría en Educación y la fundamentación epistemológica, pedagógica e investigativa que deben soportar la creación de una línea de profundización e investigación, se han de resaltar aspectos como:

- El componente o carácter investigativo que debe identificar el nivel de formación posgraduada, como un garante para la generación de nuevo conocimiento escolar, para aportar a la consolidación de la pedagogía como campo disciplinar y profesional y para el desarrollo de procesos de innovación que propendan por la transformación de las prácticas pedagógicas, educativas y evaluativas.
- El compromiso de los programas de maestría y doctorado para impactar el sistema educativo, desde los procesos de investigación aplicada y la transformación social, cultural y organizacional de las instituciones educativas.
- El liderazgo educativo asumido por la Universidad Católica de Oriente, en la últimas tres décadas, demanda nuevas miradas y nuevos enfoques educativos y pedagógicos; para diseñar propuestas de formación que respondan a las potencialidades y necesidades concretas de la región. Así se podrá continuar con el fortalecimiento de los procesos educativos como eje de desarrollo local, regional y territorial.
- La educación como un acontecimiento real, histórico y social, demanda un colectivo docente que se piense, reflexione, cuestione, investigue; pero también que esté en la capacidad de visualizar propuestas concretas que respondan a las problemáticas y necesidades educativas concretas de la comunidad. Es por ello que la Universidad en general, y la Facultad de Educación en particular, continúa investigando y transitando por la ruta que le permita asumir la formación de los educadores como sujetos pedagógicos transformativos.
- En consonancia con lo planteado por Tedesco (2002), una nueva línea de profundización en investigación en el campo de la pedagogía y el desarrollo curricular se convierte en una oportunidad inaplaza-

ble, no sólo para el ejercicio de la docencia y la investigación como profesionalismo colectivo, sino también, como estrategia para potenciar el desarrollo profesional de los educadores de la región.

- El número de estudiantes matriculados en los programas de licenciatura, las Instituciones de Educación Superior dedicadas a la formación de formadores en el Departamento y la subregión, el sistema de vinculación y ascenso en el escalafón docente; se constituyen en potencial para la Maestría y para las Líneas de Investigación: cultura y pedagogía de los derechos humanos, educación en el medio rural, pedagogía y desarrollo curricular, educación para la diversidad. Todo esto implica, entre otras cosas una transformación del pensamiento de todos sobre la subregión que compromete a la educación y desde luego, requiere de la investigación educativa y pedagógica.

Teniendo presente lo anterior, es importante resaltar que, a la luz de las experiencias investigativas, las reflexiones propias de los participantes en el proceso formativo (docentes y estudiantes) respecto a sus prácticas educativas y a la forma como se han venido reconfigurando los territorios rurales, han surgido un conjunto de problemáticas socio-educativas que de múltiples maneras han incidido en el acontecer cotidiano de las instituciones educativas, afectando en este mismo sentido la calidad de los procesos formativos que rayan, como lo plantea (Pérez, citado por Franco, 2016, p. 105), en «la poca contextualización y pertinencia curricular (...) la baja participación comunitaria», que puede estar relacionada con las acciones y perspectivas del maestro, la indiferencia o la falta de formación académica de la comunidad. Otros problemas evidenciados tienen que ver con:

La falta de recursos y medios didácticos en las instituciones, diversas fallencias en las infraestructuras de las plantas físicas, la movilidad poblacional (población flotante), las vías de difícil acceso a la escuela, el bajo desempeño estudiantil en pruebas internas y externas, el poco acompañamiento a la autoevaluación y la falta de seguimiento al plan de mejoramiento institucional (Franco, Pérez y Arango, 2015).

Dichas problemáticas se hacen más vividas en fenómenos como la deserción escolar, la cobertura educativa, la reorganización institucional (fusión de instituciones y centros educativos rurales) donde posiblemente se pierde cierto tipo de independencia, pertinencia y contextualización en los procesos, deficientes desempeños de los docentes en el acompañamiento y direccionamiento de los procesos formativos. Estas problemáticas junto con

aquellas que indirectamente pueden afectar como situaciones relacionadas con el orden público, la falta de inversión en educación, el incumplimiento de políticas públicas relacionadas con la educación, entre otras afectan, como lo manifiestan Franco *et al.* (2015), la calidad educativa y claro está, la permanencia escolar en el medio rural. Esto se hace evidente en la voz de los mismos maestros, en sus narrativas respecto a la situación actual de la educación rural al manifestar:

La educación rural pasa a ser estigmatizada, pues este derecho se brinda en infraestructuras precarias, con poco material didáctico, escaso apoyo tecnológico y sin acceso a internet, pero a pesar de las necesidades que se tienen en el contexto educativo rural, se exige a la Instituciones Educativas elevados resultados en pruebas externas, que solo están diseñadas para medir áreas como lenguaje y matemáticas, dejando de lado las diferentes dimensiones del ser humano como lo son la socio-afectiva y la dimensión ética que son fundamentales para todo desarrollo social, es así, como los establecimientos educativos centran sus esfuerzos en preparar cada vez mejor en estas áreas que son evaluadas y dejan de lado o descuidan aquellas que no son evaluadas por el estado (Gómez, 2015, p. 1, citado por Franco 2016, p. 106).

De otra parte, el desconocimiento de los saberes locales genera un tipo de hegemonía universalizante, frente a ciertos tipos de conocimientos (endógenos) que emergen en los territorios, creando ignorancias y validaciones sesgadas de lo que es el conocimiento y, por lógica, de las formas pedagógico-didácticas de asumirlo, de tratarlo, de abordarlo, lo cual genera indiferencias cognitivas y representaciones deterministas de lo que se debe enseñar y de lo que se debe aprender. Falta de un diálogo de saberes donde el conocimiento exógeno y el endógeno gesten nuevas comprensiones de lo rural para el desarrollo de un buen vivir.

Por otro lado, se identifica:

... Cierta confusión en los procesos formativos y, claro está, en la calidad educativa que se ofrece. En esta perspectiva [se indica que] para alcanzar la calidad educativa, se hace necesaria la construcción de currículos según las intencionalidades formativas, las necesidades y potencialidades, tanto de la comunidad educadora como de los sujetos; a la par, una formación previa de los docentes nóveles, articuladas con las dinámicas institucionales, las realidades contextuales, las problemáticas evidenciadas y la generación de nuevo conocimiento en el escenario de la escuela (Pérez, 2015, p. 109).

Existe además una autocrítica de los mismos maestros al documento *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), por su falta de utilidad al no direccionar los procesos formativos y las prácticas docentes en la realidad concreta del acontecer pedagógico, lo que genera en estos maestros una sensación de sinsentido en la aplicabilidad de dicho documento, en tanto manifiesta que, en muchas situaciones, este ha sido construido de forma vertical y unilateral, tratando de dar respuesta a los requerimientos exigidos por las políticas educativas, más que a las necesidades y potencialidades de la comunidad educativa para la cual se plantea. Esto lo convierte en un documento que no responde a las dinámicas institucionales y se queda como un cuerpo estático, cargado de conceptos y propuestas que poco o nada tienen que ver con las realidades contextuales en las cuales se inscribe la institución.

Otro de los temas problemáticos es el de la mono-docencia (el aumento en los niveles de cobertura hace evidente la necesidad de más docentes, sin embargo esto no se cumple) en los CER, en relación con el factor de cobertura y la falta de preparación de los docentes en el manejo de ciertos saberes disciplinares; aspecto que se constituye como determinante en la calidad educativa: se ha mejorado la cobertura educativa, pero no hay claridad en la relación docente-número de estudiantes; y, si la hay, no se implementa, ya que en muchos casos desfavorece el proceso, dado que es muy alto el número de estudiantes y desmejora, según el modelo de educación flexible, el acompañamiento por parte del docente con el rigor que requiere cada campo (Franco, Pérez y Arango, 2015).

A lo largo y ancho del territorio nacional se identifica el poco acompañamiento de los padres de familia al proceso formativo de sus hijos, que en el caso de las comunidades rurales se hace evidente «la preparación académica de los padres en nuestras comunidades rurales es baja y se encuentran en la práctica en situaciones donde la autoridad de la familia sobre el chico o la chica se ha perdido» (Rivas, 2015, p. 2).

Respecto a los factores asociados a la permanencia de las comunidades rurales o su retorno, se identificaron: la búsqueda de vivienda (sus mejoramientos), los trabajos en fincas (mayordomía, actividades bucólicas y/o de valor agregado), la seguridad alimentaria, colectas comunitarias, gestiones municipales, territoriales, empresariales, las juntas de acción comunal, los programas de retorno en diversos municipios (veredas), los diálogos de paz, el cese al fuego parcial, entre otros factores, que han contribuido a la permanencia en las comunidades, y por tal, a la motivación en generar nuevos escenarios en

la escuela y las comunidades, para estimular el acceso y movilidad tanto de estudiantes, como de docentes y de los diversos pobladores rurales y, en esta perspectiva, desde su accionar como sujetos políticos (Pérez, 2015, p. 113).

Este marco problémico lleva a pensar en que el escenario educativo presente en los territorios rurales es quizás uno de los mejores nichos para la apertura de procesos de formación de maestros que les brinde, a partir de sus propias construcciones de herramientas pedagógicas, didácticas e investigativas posibilidades para abordar dichas problemáticas, convirtiéndolas en campos de oportunidades y potencialidades para el desarrollo de aprendizajes permanentes; que posibiliten una educación con calidad y pertinencia para el territorio, el contexto y los sujetos que participan en este.

Asociado a estas reflexiones, Javier Corvalán (2006) plantea la existencia histórica de dos aproximaciones a la problemática de educación para la población rural: La noción de *ruralidad desde su cultura*, desde lo propio, sus costumbres, así como la *pertinencia o no de la escuela en los contextos rurales*, donde vale preguntarse: ¿qué tipo de individuo estamos formando en lo rural?; ¿qué tipo de sujetos requiere una mirada integradora y de educación en lo rural?¹⁰.

De ahí se desprende que pareciera existir una tendencia a la homogeneidad del proyecto escolar rural con respecto a lo urbano; pareciera ser que entre más urbanicemos lo rural, mayor calidad, pertinencia y efectividad. El tema de la pertinencia en la educación rural pasa por el asunto de la especificidad del currículum; entonces viene la pregunta: ¿cuáles son las habilidades, destrezas, capacidades a desarrollar por los estudiantes en la básica, media y la formación universitaria para el medio rural? Pensar en esta pregunta implica a la vez reconocer los retos locales en educación, sin desconocer una la lectura global de los mismos, reconfigurando las propias perspectivas que llevan a entender que:

- El medio rural, está lleno de déficit, de faltantes y de oportunidades; estas resultan ser el motor educativo de las prácticas docentes, que impactan de manera significativa a los maestros en formación (posgradual) y, por ende, a los estudiantes en el medio rural y hacen relevantes los procesos de formación y participación comunitaria, por su carácter innovador. Se genera pertinencia desde los programas, los métodos de enseñanza y los materiales didácticos.

¹⁰ Tomado del documento de estudio sobre educación en el medio rural, construido por los estudiantes de la IV cohorte (2011), Maestría en Educación, línea rural, Universidad Católica de Oriente.

- Se hace necesario generar una articulación en el marco de las políticas educativas y de desarrollo para la población rural en América Latina, los ministerios de educación, agricultura y otros actores gubernamentales y no gubernamentales, significativos para el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades rurales.
- El concepto de territorio debe ser concebido integralmente desde lo biótico y lo antrópico; esto generaría una reflexión en torno a lo que quieren, necesitan y sueñan los sujetos rurales, las comunidades, la identificación de los proyectos de vida veredales, para luego determinar las acciones que orientarán las políticas y programas educativos de manera propicia para proveer herramientas metodológicas adecuadas para garantizar la auto-sustentabilidad y auto-sostenibilidad, para la autodeterminación y desarrollo de las comunidades.
- La realidad y el sentido de la educación en el medio rural implica reconocer tres problemáticas: el desarrollo rural, la educación y sus lecturas del medio rural y la cultura.
- Otro elemento fundamental para los retos que se presentan hoy en términos de educación en el medio rural es (y fundamentalmente para nuestro caso) la formación a docentes, su vocacionalidad y cualificación en términos investigativos para el servicio a las comunidades.

Es así como esta línea aborda los elementos contextuales teórico-conceptuales e investigativos de la educación en el medio rural, las diferentes concepciones, enfoques y aplicabilidades del desarrollo; la educación de jóvenes, adultos y la formación para el trabajo, el desarrollo humano y social, que responda a las problemáticas y exigencias de la realidad y la comprensión del escenario educativo como eje de desarrollo personal y territorial.

Aproximación a los campos de investigación de la línea educación en el medio rural

Es así como a partir de la formación de los docentes en la maestría en educación de la Universidad Católica de Oriente se han generado propuestas de investigación desde el año 2008 a la fecha (2016), que consolidan y enriquecen la línea de Educación en el Medio Rural, y que aportan desde los componentes de re-contextualización (de las realidades que viven las comunidades educativas y sus entornos), donde las aproximaciones teórico-conceptuales permiten la re-significación de las representaciones indi-

viduales y sociales de dichos actores, para identificar el valor social de los investigadores y el papel de las poblaciones, en este proceso. Es el caso de ejercicios investigativos como «Sentido de la escuela para la comunidad», «Comunidad educadora, una experiencia desde la propuesta educativa SER»; «Imaginario colectivo que tienen las comunidades rurales sobre los conceptos de políticas públicas educativas de calidad y pertinencia». Las investigaciones «Escuela, prácticas culturales y memoria histórica», «Narrativas de dos maestras y su incidencia en la labor docente para generar procesos de reconstrucción del acto pedagógico»; sistematización de experiencias como la de «Los lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores» —caso Presea—, procesos que han venido dando identidad, trayectoria y comprensiones a los sentidos y significados de la educación en el medio rural, en diferentes ciclos educativos, y que llenan de sentido el campo semántico y cultural de la línea, los investigadores y principalmente las comunidades.

En la misma línea de Educación en el Medio Rural, otros ejercicios investigativos han venido desarrollándose desde componentes disciplinares, tales como: «La educación física en la propuesta SER», «Comprensión de las prácticas ambientales para la intervención de la problemática ecológica»; «Aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes de la media académica», que permiten la identificación de enfoques, paradigmas, modalidades, diseños, técnicas e instrumentos y procesos de análisis e interpretación en las investigaciones que responden a las problemáticas y potencialidades emergentes de la población rural, los campos de saberes específicos y sus procesos de formación particulares.

Otros ejercicios investigativos que se han desarrollado y generan reflexiones al interior de la propuesta de formación del SER y Presea, se relacionan con: «La investigación evaluativa de la propuesta educativa, desde los componentes de gestión académico-pedagógico y comunitario»; «Evaluación de aprendizajes: posibilidad entre aprendizajes y desarrollo»; «Experiencia evaluativa del componente pedagógico de los proyectos pedagógicos productivos» y «Evaluación de la tecnología en comercio exterior proyecto Presea». Estas iniciativas han aportado a la construcción de tejido social en las ruralidades, desde procesos de observación en el interior de los programas ofertados para la formación de poblaciones rurales que posibilitan miradas integradoras, reconfiguraciones del territorio —a partir de la visibilización de las comunidades, su diversidad, la identificación y potenciación de sus posibilidades— para el desarrollo integral en clave educativa.

Otros ejercicios como «Factores que han obstaculizado la implementación de programas para la atención educativa integral a la primera infancia en el medio rural», «Factores motivacionales asociados a la participación de estudiantes en proyectos de investigación escolar», «El *bullying*, una problemática de los adolescentes en tres instituciones educativas rurales en condiciones de vulnerabilidad», «Las representaciones docentes de cara a la inclusión de estudiantes que se enfrentan a barreras para el aprendizaje» y «La participación y el acompañamiento escolar familiar: estrategia base para el aprendizaje del sujeto» permiten rescatar el valor de la infancia en la investigación, etapa fundamental y determinante del desarrollo humano y de las comunidades mismas, a la vez que consolidan la línea de investigación Educación en el Medio Rural. Así, la línea se forja como eje central y transversal que permite incentivar el cúmulo de experiencias y saberes de los profesionales en formación y de las comunidades, identificados como elementos fundamentales para la construcción de propuestas de investigación educativa, pedagógica, didáctica, curricular y evaluativa, en contextos donde se evidencia la formación por medio de ejercicios de investigación que alcanzan la observación, reflexión, recuperación, documentación, descripción, interpretación, comprensión, proyección y la construcción de propuestas que aportan favorablemente a las dinámicas que se evidencian en los campos experimentales y conceptuales de la Educación en el Medio Rural.

La formación en la maestría, en su línea de Educación en el Medio Rural, da la posibilidad de ir más allá de la simple trasmisión de conocimientos del docente en sus prácticas laborales, ya que la formación en estas líneas abre un horizonte de posibilidades frente a la praxis, incita a la reflexión, a la crítica; hace del campo laboral un campo experimental y de investigación que trasciende las comprensiones que se tienen de la educación, las producciones textuales y sus actos de formación, hasta alcanzar niveles de transformación en el campo educativo; allí, las prácticas de los maestros y los sentidos que construyen con las comunidades se dinamizan, aportando al desarrollo integral de los territorios, desde sus posibilidades y perspectivas.

Esto se sustenta en los campos experimentales y documentales que cada una de las investigaciones antes mencionadas, realizadas por los maestrantes (2008-2016), han podido generar desde sus entornos educativos, trascendiendo sus prácticas laborales hasta alcanzar prácticas investigativas que re-significan su quehacer pedagógico y el de las comunidades mismas.

Son ya un total de 396 magísteres en educación, egresados de nueve cohortes, para el año 2016; actualmente, cinco cohortes en formación, con 200

maestranter que están cursando alguno de los cuatro semestres en el 2017, de la maestría en Educación en sus cuatro líneas, lo cual da cuenta de la demanda que tenemos en el contexto, el impacto de nuestros procesos de formación en el territorio y de las demandas que impulsan no solo la consolidación de las dos líneas, sino también la creación de las dos nuevas líneas *Educación en la Diversidad y Pedagogía y Desarrollo Curricular*, antes mencionadas.

En este contexto de formación posgraduada, la Ley 30 de 1992 contempla que:

Los programas de especialización con posterioridad a un programa de pregrado posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias. Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad (MEN, 2012).

Esto indica una respuesta oportuna, pertinente y continua de la Universidad y la Facultad de Ciencias de la Educación a los docentes, profesionales que ingresan al campo educativo, para cualificar sus prácticas y aportarle a la región, al desarrollo endógeno, capaz de generar dinámicas que potencialicen las amplias posibilidades de desarrollo comunitario por medio de la educación.

Existe así un enfoque de formación en perspectiva territorial desde la Facultad, la maestría y sus líneas: el reconocimiento a las comunidades no solo como población objeto que se beneficia de las ofertas educativas, sino que se entiende a las comunidades como factor determinante de los procesos educativos, co-gestora de la formación de sus niños, jóvenes y adultos. Experiencias de formación como el SER son fuente de expresión y comprensión de las comunidades rurales desde una perspectiva de actores con saberes propios y participativos en los procesos de la enseñanza misma. Se pueden identificar múltiples experiencias tales como la aplicación de distintas experiencias de formación desde proyectos de extensión con el apoyo del grupo de investigación Servicio Educativo Rural: «Propuesta de educación básica y media para jóvenes y adultos del sector rural (propuesta SER)»; «Proyecto de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia (Presea)»; «Escuelas generadoras de vida comunitaria en el marco del laboratorio de paz del oriente de Antioquia»; «Escuelas que dejan escuela»; en ellas la cooperación escuela-comunidad, en actividades dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida locales y la comunidad educativa, participa en la toma de decisiones en la escuela desde sus diferencias y acuerdos.

En este sentido, tales aproximaciones y configuraciones de lo humano exigen una mirada y unos lenguajes críticos. Esto implica un lugar desde el cual se deconstruye y construye el pensamiento mismo, sus alcances e in-

tencialidades emancipatorias, donde ser, pensar y poder constituyen la triada que abre el horizonte del entendimiento para la transformación (Pérez, Palacio y Hernández, 2016, p. 5).

De ahí qué, la formación posgradual de docentes rurales en Colombia, sea una oportunidad concreta para la construcción y transformación educativa en perspectiva territorial desde la investigación, como escenario de comprensión de las tensiones que se identifican en las realidades cotidianas que se tejen en las regiones a lo largo y ancho de nuestra geografía pedagógica física, social y personal.

Referencias

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores*. Recuperado el 5 de marzo de 2017 de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_documento_politica.pdf>.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*.
- Franco, J. (2016). *Ensayos sobre educación en la escuela rural*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Franco, J.; Pérez, F.; Arango, E. (2015). Análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño. *Memorias de las XIV Jornadas II Congreso del Maestro Investigador*. Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Medellín-Colombia.
- Gómez, J. (2015). *Apreciaciones desde los aspectos nombrados en la ponencia (UPB) sobre la educación en el Oriente antioqueño* (Texto pedagógico).
- Gómez, S. (2015). *La educación rural pasa por una crisis social* (Texto pedagógico).
- Jiménez, A. y Pérez, F. (2017). *Extensión universitaria... Urdimbre y trama entre territorios y universidades* (artículo de reflexión inédito).
- Londoño, L., Gómez, G., Ríos, E., Arias, M. y Jaramillo, M. (2002) *Documento de trabajo del grupo Servicio Educativo Rural (SER)*. Recuperado de: <http://www.uco.edu.co/educacion/maestriaeducacionvirtual/Documents/Maestria_Virtual_educacion_C3_B3n_en_el_medio_rural.pdf>.

- Pérez, A. (2015). *Una reflexión desde la lectura de la ponencia: situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño* (Texto pedagógico).
- Pérez, F., Palacio, L. y Hernández, G. (2016). Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos. *Revista El Ágora*, 16 (2).
- Pérez, F., Ríos, E., Valencia, W., Salazar, A., Palacio, L. y Hernández, G. (2015). *Orientaciones para el maestro de humanismos*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, F., Valencia, W. y Giraldo, M. (2013). *Documentos construidos por los docentes de la Facultad sobre las Líneas de Educación en el Medio Rural, Pedagogía y Cultura de los Derechos Humanos, Educación en la Diversidad y Pedagogía y Desarrollo Curricular* (Archivo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente).
- Pérez, F. (2015). Polifonías rurales: Voces y narrativas de los maestros rurales, sobre el análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño. En Juan Carlos Franco Montoya (Comp.), *Ensayos sobre educación en la escuela rural*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Plan de Desarrollo Universidad Católica de Oriente, 2006-2015*. (2006). Rionegro: Archivo de la Universidad.
- Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias de la Educación. (2013). *Plan de estudio de la maestría en Educación* (Archivo propio de la Facultad).
- Rivas, J. (2015). Reflexión a partir de la ponencia (Texto pedagógico).
- SNIES. (2016). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de: <<http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>>.
- SNIES. (2017) Sistema Nacional de Información De la Educación Superior. Consultado el 15 de febrero de 2017, en <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
- Tünnermann, C. (2009). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Consultado el 25 de Marzo de 2017 <http://www.eumed.net/rev/ced/23/smfe.htm>
- Universidad Católica de Oriente. (2011). *Documento de estudio sobre educación en el medio rural* (elaborado para el profesor Luis Fernando Za-

mora por estudiantes de la cuarta cohorte de la maestría en Educación. Archivo propio).

Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias de la Educación. (2009). *Documento maestro* (Referentes Maestría en Educación. Archivo de la Facultad).

Universidad Católica de Oriente. Grupo de investigación Servicio Educativo Rural SER. (s. f.). *Documento de estudio: Resumen* (archivo de la Facultad de Educación).

CAPÍTULO IX

Atención primaria en salud, un desafío para la enfermería y la educación para el medio rural*

Helina Margarita Arango Peña**

Introducción

El Sistema de Salud de Colombia se encuentra inmerso en profundos procesos de cambio. La Ley Estatutaria de Salud, de febrero de 2015, que reglamentó el derecho fundamental a la salud, nos plantea en su capítulo 1, artículo 4, la definición de *sistema de salud*:

Es el conjunto articulado y armónico de principios y normas; políticas públicas; instituciones; competencias y procedimientos; facultades, obligaciones, derechos y deberes; financiamiento; controles; información y evaluación, que el Estado disponga para la garantía y materialización del derecho fundamental de la salud (Colombia. Congreso de la República, 2015, p. 1).

El enunciado anterior nos conduce a reflexionar sobre la importancia de resignificar el liderazgo del *enfermero* a través de una mirada retrospectiva a los principios, teorías y fundamentos que han sido la base sustantiva de la profesión. El perfil del enfermero suscita una relación más estrecha con el sujeto de su cuidado, factor descrito de una forma clara por Aguirre:

Los enfermeros, por sobre los otros profesionales del equipo de salud, tienen una cercanía y conocimiento de la comunidad de manera holística, dada su mirada completa y multidimensional que se caracteriza por su formación. Y por lo mismo, interactúan haciendo sinergia entre los profesionales del equipo (2016, p. 5).

* Artículo derivado de la investigación «El cuidado Integral en el contexto rural: una filosofía por recuperar», adscrita al grupo de investigación Atención Primaria en Salud, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Oriente.

** Enfermera, magíster en Educación, docente Facultad Ciencias de la Salud, adscrita al grupo de investigación Atención Primaria en Salud, Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: harango@uco.edu.co

Este carácter y filosofía exige que el profesional de enfermería tome conciencia de la responsabilidad que recae sobre él, como integrante fundamental del equipo básico de salud planteado por la Ley 1438 del 2011, Ley Marco de Atención Primaria en Salud (APS). Además, de que —en este sentido— entienda que su práctica debe ser el producto del análisis de las necesidades de las familias y comunidades en su entorno, a partir de un adecuado intercambio de saberes, siempre anteponiendo el respeto por las características particulares de cada cultura, con el objetivo de dar respuestas efectivas que fortalezca la confianza. Al respecto, Flórez y otros afirman lo siguiente:

El sistema familiar ha de ofrecer una comunicación clara, coherente y afectiva que permita compartir los problemas. Cuando lo que se proclama no se corresponde con lo que se piensa, lo que se hace no es lo que se dice y se utilizan mensajes incongruentes o distorsionados, la comunicación se vicia y se pierde confianza en la verdad de lo que se habla, se cuenta y se escucha (Flórez, Díaz, Montoya y Restrepo, 2010, p. 6).

En Colombia, la incomprensión y la falta de respeto por la cultura de cada región y su *territorio*, entendido como «un elemento fundamental en la vida de cada población, es el lugar donde los pueblos construyen su identidad, sus valores, costumbres, creencias» (Londoño, 2006, p. 39), ha producido un aumento en los niveles de inequidad. Según el informe *Estado Mundial de la Infancia 2016*, presentado por el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), se muestra un futuro muy desalentador si no se trabaja en pro de acabar con la desigualdad:

El desfase entre las zonas rurales y urbanas también incide en la desigualdad de oportunidades en relación a la supervivencia infantil. Los niños nacidos en zonas rurales tienen 1,7 más probabilidades de morir antes de cumplir 5 años que los niños nacidos en zonas urbanas (Unicef, 2016, p. 17).

En Colombia no se han logrado los cambios sustanciales con las reformas a la salud, consecuencia de procesos excluyentes, con falta de claridad sobre características específicas de cada región y su territorio; no se ha desarrollado un verdadero trabajo articulado desde todos los frentes que conforman el Estado. A este respecto, Morán (2015), en su artículo editorial, dice:

Las causas para que ello suceda tienen que ver con los cambios en los perfiles demográficos y epidemiológicos, la política internacional y nacional en materia de salud, la estructura de los servicios educativos y de salud de los países, las condiciones socioeconómicas, el avance que tengan los procesos de regulación de la educación y de las diversas prácticas de atención a la

salud, las características de la fuerza laboral de las profesiones de la salud, e incluso, con las condiciones geográficas de los distintos países (p. 4).

El país inadvirtió la trascendencia que tiene para su avance el medio rural. Cabe reiterar que Colombia es un país con un alto porcentaje de territorio rural: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, en su *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*, lo describe así:

Colombia es más rural de lo que pensamos. Pero por casi cuarenta años, la progresión del proceso de urbanización como la ruta privilegiada hacia la modernización opacó esa realidad. Según el Informe, no el 25 sino el 32 % de los colombianos son pobladores rurales, y en las tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales (p. 7).

Esta situación ha generado profesionales con perfiles totalmente urbanistas y una vida en el campo enmarcada por el conflicto armado, y un acuerdo de paz que polarizó a la nación, aumentado la brecha que genera mayores porcentajes de población en situación de vulnerabilidad, concepto que Pinto (2010) define así: «La vulnerabilidad es un concepto que significa “susceptibilidad” y tiene una connotación específica en el área del cuidado de la salud; es como “estar en riesgo de problemas de salud”» (p. 92).

Esta visión de una población muy vulnerable nos ha enrutado en la implementación adecuada de la nueva *Política de Atención Integral en Salud (PAIS)*. A los profesionales de enfermería les corresponde atender al llamado, participar activamente en mejorar las coberturas de atención en salud, con una actitud proactiva y propositiva, que se vea reflejada desde los niveles de formación en el pregrado, ya que las nuevas generaciones son las responsables de afrontar el cambio para mejorar las coberturas y la calidad de la atención integral en salud.

Las instituciones de educación superior precisan aceptar el desafío, realizar un proceso de autoevaluación en busca de aquellos aspectos que identifiquen las necesidades insatisfechas de estudiantes, docentes y comunidad, y que se basa en la estrecha relación que debe existir entre formación, sociedad y mercado laboral, planteada por Barbera *et al.* (2015) así:

La relación entre educación superior, sociedad y mercado laboral ha contribuido en la planificación y gestión de los planes de estudios con el objetivo de identificar las formas, modalidades y contenidos que debería asumir la educación superior, para contribuir de una manera más adecuada al desarrollo social, económico y cultural (p. 405).

De igual manera, es imprescindible indagar si estas instituciones aportan bases teóricas y conceptuales relacionadas con la pedagogía, la educación, la formación y el estudio a profundidad del ejercicio de la enfermería en las diferentes culturas. En concordancia con lo anterior, surge un interrogante: ¿puede un profesional de enfermería ajustarse a una práctica que en muchos aspectos no le brinda la posibilidad de elaborar y desarrollar su propio proyecto de vida?

En el contexto de la reflexión sobre el proceso de educación del enfermero, vale la pena preguntarse si los docentes responsables de la formación de nuevos profesionales favorecen en sus estudiantes una reflexión crítica enfocada en las diferentes alternativas del ámbito laboral, al plantearles una amplia gama de posibilidades en el ejercicio de la Enfermería, tanto en el ámbito urbano, como desde la ruralidad, sin anteponer sus propias creencias y fundamentos. En consonancia con esa reflexión, la Ley 30 de 1992, sustento legal que rige la educación superior en Colombia, postula en su capítulo 1, artículo 4:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. (Colombia. Congreso de la República, 1992, p. 1).

Conviene establecer la necesidad de formar enfermeros que estén mejor relacionados con la realidad de su contexto, con conocimientos básicos ampliamente fortalecidos para la comprensión del significado del *cuidado integral*, y un perfil que le dé mayor cercanía con las comunidades.

Los enfermeros, por sobre los otros profesionales del equipo de salud, tienen una cercanía y conocimiento de la comunidad de manera holística, dada su mirada completa y multidimensional que se caracteriza por su formación. Y por lo mismo, interactúan haciendo sinergia entre los profesionales del equipo (Aguirre, 2016, p. 5).

La Organización Mundial de la Salud y su filial Organización Panamericana de la Salud hacen un énfasis sobre la importancia que tiene el enfermero para el cuidado de la salud de los pueblos, desde la estrategia *atención primaria en salud*.

El personal de enfermería es un elemento esencial de los sistemas de salud ya que representa entre el 60 % y el 89 % de la fuerza laboral dedicada a la atención de salud y proporciona hasta 90 % de los servicios de salud. Está en la primera línea en los servicios de promoción de la salud, prevención, tratamiento y rehabilitación, tanto en las zonas que cuentan con una buena cobertura de servicios como en aquellas subatendidas (OMS-OPS, 2016).

Con la presente realidad del país, se demuestra la necesidad de profundizar en los conocimientos sobre atención primaria en salud, desde los niveles de pregrado, como mecanismo eficaz que brinde mayor empoderamiento al perfil del enfermero, y además aporte un mayor nivel de calidad en la atención en contextos diferentes al clínico. El siguiente apartado sobre la situación de la enfermería en el desarrollo de la APS en el departamento de Antioquia nos muestra:

La débil formación académica en APS, entendida como el insuficiente abordaje de esta en el pregrado y un perfil profesional orientado al trabajo clínico, generan desconocimiento en lo relacionado con APS, por lo cual los profesionales optan por trabajar en la clínica. Esto sumado a la divergencia entre enfermería clínica y la comunitaria, donde el trabajo clínico goza de mejores condiciones laborales y de mayor estatus o reconocimiento (Atehortúa, 2015, p. 10-11).

Memoria metodológica

En este contexto de ideas, el objetivo de esta investigación fue diseñar los lineamientos de una propuesta pedagógica como herramienta para consolidar la formación sobre cuidado integral de la salud a partir del concepto de territorio desde la ruralidad, en el programa Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Oriente. Esta investigación desarrolló los siguientes objetivos específicos: 1. Identificar la apreciación de los docentes, estudiantes y egresados del programa de enfermería sobre la formación recibida relacionada con el contexto rural como uno de los espacios socioculturales en el cual se deben desempeñar. 2. Analizar las características del contenido curricular del programa de enfermería a la luz de lo que delimita el perfil del futuro profesional y la formación para el desempeño en el contexto rural de la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Oriente. 3. Proponer los componentes estructurales de los lineamientos básicos para una propuesta pedagógica en la enseñanza disciplinar de la enfermería sobre el cuidado integral de la salud en el contexto rural.

Este estudio tuvo un enfoque cualitativo, pues se asumió que «la preocupación fundamental de este tipo de investigación se orienta a la resolución de problemas, sin renunciar a la construcción del conocimiento» (Pérez, 2007, p. 8). Fue guiado por el paradigma socio-crítico, entendiendo que un paradigma «es una forma de ver las cosas, y estas pueden ser observadas desde distintos puntos de vista y de distintos modos, dependiendo del lugar escogido por el observador y del observador mismo» (Hurtado, 2012, p. 32). El paradigma socio-crítico precisa impulsar el cambio social para favorecer a una comunidad, a partir de la reflexión y la autocrítica como fundamento de la emancipación territorial.

El nivel logrado fue comprensivo y el alcance establecido fue proyectivo, pues partió del análisis del conocimiento generado por las fuentes de información, y se desarrolló en coherencia con el siguiente planteamiento:

Este tipo de investigación intenta proponer soluciones a una situación determinada a partir de un proceso previo de investigación. Implica pasar por los estadios explorar, describir, comparar, explicar, predecir y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta (Hurtado, 2012, p. 248).

El grado de estructura partió de una planeación minuciosa y ordenada. La información se generó de forma directa con fuente mixta: la primera, mediante un trabajo de campo en el contexto de los involucrados como informantes clave, los cuales fueron reconocidos como fuentes vivas; la segunda, por medio del análisis de documentos, reconocidos como fuentes materiales. Se estudió un evento con múltiples categorías, que para este caso consistió en la *formación del profesional de enfermería para el contexto rural*; asimismo se generó la información en el presente, en un momento específico del tiempo, con un diseño transeccional contemporáneo.

Las unidades de estudio fueron representadas por estudiantes, docentes, y egresados de la primera promoción del programa Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Oriente. Para la selección de la muestra se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, muestra que pudiese aportar una información más significativa.

Los interrogantes de las herramientas surgieron de los indicios caracterizados en el *sistema categorial*, que es una base fundamental para el diseño metodológico en investigación cualitativa.

Desde la perspectiva metodológica, se constituye en una brújula que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales y primarias, su registro ordenado, sistematización y análisis. Permite focalizar las búsquedas y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación (Aristizábal y Galeano, 2008, p. 164).

Se elaboró una entrevista estructurada para dar una mayor rigurosidad al proceso investigativo: «Esta es la más convencional de las alternativas de entrevista y se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta aun en su orden de formulación» (Sandoval, 2002, p. 144).

El grupo focal fue la segunda herramienta; se tuvo en cuenta el contexto situacional de las unidades de análisis seleccionadas: escenarios relacionados específicamente con actividades académicas relevantes, que les impedía a las personas un libre manejo del tiempo. Esto trajo los beneficios propios de generar la información con un carácter colectivo, donde la conversación y el intercambio de saberes enriquecen los datos aportados. En tal sentido Sandoval afirma:

La primera característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo (...). Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica (Sandoval, 2002, pp. 145-146).

En las herramientas antes mencionadas se incluyeron los siguientes interrogantes: ¿cómo entiende el concepto de territorio, desde el contexto rural?; ¿cuál es su opinión sobre el desempeño del enfermero en el contexto rural?; ¿qué relación identifica usted entre el desempeño del profesional de enfermería y la transculturalidad?; ¿qué entiende por estilos de vida?; ¿cuál es la relación que usted identifica entre estilos de vida y promoción de la salud?; ¿durante su desempeño profesional qué estrategias ha utilizado para realizar actividades de promoción y prevención?; ¿cuál cree usted que debe ser la orientación que se le dé a las reflexiones sobre la práctica profesional?

El análisis documental se realizó por medio de la construcción de dos matrices de acuerdo a los documentos postulados para este trabajo de in-

vestigación, leyes y el Proyecto Educativo del Programa (PEP); para el procesamiento de la información, por ser un diseño de fuente mixta, se llevó a cabo la triangulación de datos, procedimiento que Elliot (2000), citado por Hurtado, define como:

[La] técnica para establecer relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse. Según este autor, el principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir información sobre una misma situación desde diversos ángulos (2012, p. 713).

Hallazgos

Informantes clave: Las nociones de los informantes clave en torno al concepto de territorio desde la ruralidad reflejan una marcada tendencia hacia lo geográfico; salvo en algunas excepciones en que reconocen que el territorio posee unas características especiales, relacionadas con exclusión, pobreza.

Entre los entrevistados no se evidencia claridad sobre el concepto de transculturalidad; este término lo relacionan con respeto por la cultura.

A pesar de que se reconoce la importancia que tiene el desempeño del profesional de enfermería en el contexto rural, docentes, estudiantes y egresados advierten que el enfermero profesional desatiende su quehacer al contrastar los fundamentos de su profesión con la falta de recursos; argumento que, según ellos, justifica la baja calidad en la atención.

Se evidencia poca claridad sobre el significado de la educación como proceso; para ellos, la educación es más una estrategia o un método.

Para los *informantes clave*, la necesidad de humanizar el cuidado y darle más solidez al perfil es relevante. En contraste con la claridad que se debe tener respecto a los roles del profesional de enfermería.

Proyecto educativo del programa y estructura curricular: Al realizar el análisis del Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Enfermería, se encontró en la estructura curricular que no es muy clara la descripción del perfil de ingreso para los nuevos estudiantes al programa.

Este documento contiene una descripción clara del título que se otorga, así como del perfil profesional y del perfil laboral para el futuro egresado.

Aunque en el PEP no se menciona con exactitud la modalidad de estudio, sí se presenta una descripción clara de la estructura curricular del programa.

En el PEP no se define con claridad el concepto de territorio en sus diferentes contextos, pero se devela que fortalece en el futuro egresado habilidades orientadas al ejercicio profesional en el territorio, con características específicas.

En este documento no hay una definición concreta sobre el concepto *cuidado*, ni se define transculturalidad desde la óptica de enfermería; se reconoce que se hace alusión al tema de enfermería en las diversas culturas, específicamente en los microcurrículos *Cuidado a los Colectivos Sanos y Teorías de Enfermería*. De otro lado, en el PEP se presenta una definición clara de *promoción de la salud*, pero no se encuentra una ilustración específica de estilos de vida.

En el PEP y la estructura curricular no se cuenta con un microcurrículo orientado a fortalecer las bases teóricas y conceptuales relacionadas con la pedagogía, educación y formación. Solo se hace mención en las estrategias planteadas para que el enfermero docente realice su labor formativa.

En las estructuras generales del PEP y del currículo se menciona que se pretende desarrollar en el estudiante competencias para una actitud más reflexiva y crítica en su quehacer cotidiano.

Conclusiones

Respecto al concepto de *territorio*, se refleja tendencia hacia lo geográfico. No hay claridad sobre el concepto de *transculturalidad*. Se reconoce la importancia del profesional de enfermería en el contexto rural, el cual puede llegar a ser más efectivo si se cuenta con mejores recursos para su desempeño. Hay poca claridad sobre el significado de la educación como proceso. Hay manifiesta necesidad de humanizar el cuidado y darle más solidez al perfil.

En el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Enfermería, en la estructura curricular, no es muy clara la descripción del perfil de ingreso. Se describe con claridad el título que se otorga, así como el perfil profesional y el perfil laboral. No hay mención de la modalidad de estudio. Se presenta una descripción clara de la estructura curricular del programa. Se aspira a fortalecer el ejercicio profesional en el territorio con características específicas. No se define *transculturalidad* desde la óptica de enfermería pero se hace alusión, en los microcurrículos *Cuidado a los Colectivos Sanos y Teorías de Enfermería*.

Se presenta una definición de Promoción de la salud, pero no se encuentra una ilustración específica de estilos de vida. En la estructura curricular no se cuenta con un microcurrículo orientado a fortalecer las bases teóricas y conceptuales relacionadas con la pedagogía, educación y formación.

Se esboza una pretensión de desarrollar en el estudiante competencias para una actitud más reflexiva y crítica en su quehacer cotidiano.

Referencias

- Aguirre, F. (2016). Enfermería de práctica avanzada en la atención primaria: Ahora es el momento. Centro de estudios públicos. *Puntos de Referencia*, N° 447, noviembre 2016. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20161122/asocfile/.../pder447_faguirre.pdf
- Aristizábal, M. y Galeano, M. (2008). *Cómo se construye un sistema categorial. La experiencia de la investigación: Caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central 2007-2008*. Tomado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/view/84>
- Barbera, M. C., Cecáño, D., Seva, A. M., Heckler, H. C., López, M. J. y Maciá, M. (2015). Formación académica del profesional de enfermería y su adecuación al puesto de trabajo. *Revista Latino Americana Enfermagem*. 23 (3), 404-10. doi: 10.1590/0104-1169.0432.2569
- Colombia. Congreso de la República. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30: Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (2011, 19 de diciembre). *Ley 1438: Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. Tomado de: <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=41355>
- Colombia. Congreso de la Republica. (2015, 16 de febrero). *Ley 1751 «Ley Estatutaria de Salud»: Por la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones*. Tomada de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/ley-1751-de-2015.pdf>
- Florez, A., Díaz, Y., Montoya, D. y Restrepo, C. *Implementación del modelo de salud familiar en las EAPB de la Republica de Colombia* (Tesis de Post-

grado). Universidad CES. Recuperado de: [bdigital.ces.edu.co:8080/.../Modelo %20de %20Atencion %20en %20Salud %20Familiar...](http://bdigital.ces.edu.co:8080/.../Modelo%20de%20Atencion%20en%20Salud%20Familiar...)

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2016). *Estado mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>

Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quirón.

Londoño, L. (2006). Hacia una educación pertinente en el medio rural. *Revista Conversaciones Pedagógicas*, (2), 31 – 43.

Morán, L. (2015). La práctica avanzada de enfermería, tendencia mundial y regional para apoyar el acceso y la cobertura universal en salud (Editorial). *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 5 (3), 4-7. Recuperado de: <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/167/>

Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud. *La OPS/OMS insta a transformar la educación en enfermería en las Américas*. Washington, D.C., 12 de mayo de 2016 (OPS/OMS). Recuperado de: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=12003_%3Apahowho-urges-transformation-of-nursing-education-in-the-america&Itemid=135&lang=es.

Perez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Tomado de www.rmm.cl/.../200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.

Pinto, N. (2010). El cuidado de enfermería en la vulnerabilidad. *Avances en el cuidado de enfermería*, p 91 - 107. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá, Colombia, ARFO Editores. http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf.

CAPÍTULO X

Economía solidaria como sistema alternativo en el Oriente antioqueño*

Alba L. Restrepo**
Carlos Alberto Guarín Marín***

Introducción

En el caso de Cocorná, sin comparar y sin hacer cuentas, el cooperativismo salva al pueblo.

Presbítero José Olimpo Gil

El crecimiento económico en el Oriente antioqueño (OA) ha estado influenciado por la creación y asentamiento de organizaciones de economía solidaria que, como es conocido, buscan —además del beneficio material de sus asociados— otro tipo de resultados, en parte inmateriales (tales como la recreación, la cultura, el deporte, el autofinanciamiento, entre otros...) a través de la solidaridad, para llenar aquellos objetivos no subsanados por las entidades con ánimo de lucro y por el Estado. En Colombia, este tipo de organizaciones están constituidas por cooperativas, asociaciones de productores, fondos mutuales, fondos de empleados, juntas de acción comunal y demás, reguladas bajo el Régimen Solidario. A través de un recorrido inves-

* Este trabajo es resultado de la investigación «Evolución de la economía solidaria en el Oriente antioqueño desde mediados del siglo xx hasta la actualidad», financiado por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente, serial en el banco de proyectos o número de certificado interno 201513. Investigadora principal, Alba Lucia Restrepo Ruiz; co-investigador Carlos Alberto Guarín Marín. Se presenta aquí una versión corregida y ampliada del texto «Las entidades solidarias en el Oriente antioqueño: Contribución al desarrollo social», que aparecerá en la revista *Cooperativismo y desarrollo*.

** Docente de tiempo completo, Universidad Católica de Oriente. Economista de la Universidad de Antioquia; magíster en Gobierno de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: arestrepo@uco.edu.co

*** Docente de tiempo completo, Universidad Católica de Oriente. Contador público y especialista en Gerencia Financiera y de Mercados, Universidad Católica de Oriente. Especialista en Gestión Tributaria de la Universidad de Antioquia; magíster en *E-learning*, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Correo electrónico: cguarin@uco.edu.co

tigativo en algunos municipios de la región, se plasmaron los aspectos más relevantes, que por fuentes primarias y secundarias se determinaron como los que originaron el surgimiento, la consolidación y el posterior impacto que el sector solidario ha tenido en el OA. Con el fin de conocer acerca de las vivencias de actores involucrados en la gestión y organización de las mismas, sobre los obstáculos que se han presentado para su adecuado funcionamiento, y para determinar el impacto que han tenido en sus zonas de influencia, se analizaron experiencias en los municipios de Granada, Marinilla, Cocorná, Abejorral, Guatapé, entre otros; municipios que por sus antecedentes históricos han dado origen a estas organizaciones solidarias. Es importante anotar que estas organizaciones se han visto afectadas por problemáticas, especialmente de orden social, que precisamente han marcado en parte su impacto, debido a que se tuvieron que adaptar a funcionar en presencia del conflicto armado en algunos momentos del tiempo, y han utilizado modelos de gestión propios del sector solidario basados en ayuda mutua, colaboración, solidaridad, unión de esfuerzos y satisfacción de necesidades generales; se han reinventado para ser protagonistas en un escenario de postconflicto local.

Frente a lo anterior, se identificaron las entidades dedicadas a la economía solidaria y se determinaron los beneficios que se han generado en las regiones donde se han desarrollado con más fuerza las organizaciones solidarias, para obtener así el impacto que han generado en la región. Se analizó además cómo ha sido la participación de las personas que conforman las comunidades donde se asientan dichas entidades, cómo fueron sus comienzos y la manera como —a pesar del tiempo, la violencia y las adversidades— se han logrado sostener para convertirse en pilar social y económico de estas regiones. Esta capacidad ha generado crecimiento en algunas de las organizaciones estudiadas lo que las constituye como grandes empresas en el país.

Aspectos conceptuales

La economía solidaria es definida como alternativa complementaria de producción, distribución, consumo y acumulación de manera sostenible. Específicamente, para el profesor chileno Luis Razeto:

La economía solidaria o economía de solidaridad, es una búsqueda teórica y práctica de formas alternativas de hacer economía, basadas en la solidaridad y el trabajo. El principio o fundamento de la economía de solidaridad es que la introducción de niveles crecientes y cualitativamente superiores

de solidaridad en las actividades, organizaciones e instituciones económicas, tanto a nivel de las empresas como en los mercados y en las políticas públicas, incrementa la eficiencia micro y macroeconómica, junto con generar un conjunto de beneficios sociales y culturales que favorecen a toda la sociedad (Razeto, 2014, p. 1).

Por su parte, la ONU (2013, p. 4) identifica la economía solidaria como un movimiento que comprende diferentes formas organizativas de desarrollo, que reúne unas características en un enfoque, a saber, «no olvidarse de nadie», «colocar el desarrollo sostenible en el centro», una transformación económica para el empleo y la participación para una alianza en que se respeten los principios de «equidad, sostenibilidad, solidaridad, derechos humanos, derecho al desarrollo y responsabilidades compartidas de acuerdo con las capacidades». Según este planteamiento, la economía solidaria se convierte en una alternativa de desarrollo al servicio del ser humano que integra una cantidad de grupos representados en asociaciones, cooperativas, fundaciones y otras formas de asociación que, todas juntas, conforman sus organizaciones. Estas son las manifestaciones más reales de la ideología que promueve la alternativa y que a su vez desarrollan actividades productivas, comerciales, financieras y de servicios para el consumo del hombre. Este modelo surge de la necesidad de los grupos sociales de suplir carencias, de tener una identidad colectiva en la que puedan gozar de derechos y reconocimiento.

Para Askunse (2007, p. 1), la economía solidaria parte de una consideración alternativa al sistema de prioridades en el que actualmente se fundamenta la economía neoliberal. Se trata de una visión y una práctica que reivindica la economía como medio —y no como fin— al servicio del desarrollo personal y comunitario, como instrumento que contribuya a la mejora de la calidad de vida de las personas y de su entorno social.

De las anteriores definiciones se puede deducir que las organizaciones solidarias despliegan actividades en las que le apuestan al desarrollo y al bienestar común, a la cooperación, a la potenciación de capacidades, a la igualdad en las relaciones interpersonales, a la creación de empleos justos buscando un ingreso digno y al compromiso con la sociedad, para ejercer acciones en las que prime la ética como pilar fundamental de esta alternativa para hacer economía. Se puede así entender economía solidaria como la colaboración mutua que busca un bienestar para determinado grupo y que se caracteriza por ser una alternativa de lucha contra la desigualdad y los desequilibrios sociales y económicos. La economía solidaria en el OA ha sido un sector fundamental en el crecimiento estructural, político, cultural, social y

familiar de las comunidades que han creído en ella y que han aportado para su desarrollo. No obstante, a esta práctica de economía van adheridas otras decisiones que hacen que esta sea más productiva para unas comunidades que para otras, ligadas al manejo de sus organizaciones, al compromiso de sus asociados, a su nivel de solidaridad.

Los inicios y evolución del cooperativismo en el Oriente de Antioquia

En los inicios del siglo xx, más concretamente en octubre de 1904, el presidente de la época, general Rafael Reyes, en discurso pronunciado en el Teatro Municipal planteó la idea del cooperativismo en Colombia, como parte de su pensamiento sobre el socialismo democrático de corte humanístico. En 1916, el ministro de Agricultura y comercio presentó a consideración del Congreso de la República el primer proyecto de ley cooperativo, cuya finalidad era la protección de las cooperativas agropecuarias del país (Garzón, 1997, p. 1).

Para los años 20, de manos de la Iglesia católica —que ha tenido gran influencia en la creación de entes cooperativos— el padre Adán Puerto, quien había conocido en Alemania las ideas cooperativas, comenzó a difundirlas en unión con los sindicatos de la época para adherirse a estos principios. Estas ideas fueron recogidas en la Diócesis de Tunja y publicadas en periódico *El Vigía*. En la década de los años 30, en el gobierno de Enrique Olaya Herrera, teniendo como referente el proyecto presentado por Juan María Agudelo, el Congreso de la República dio vía libre a la Ley 134 de 1931, titulada «Sobre sociedades cooperativas» (Colombia. Banco de la República, 1985, p. 1).

La presencia de la economía solidaria en el OA se remite a los años 30, cuando el ilustre granadino Francisco Luis Jiménez Arcila, quien se distinguió como gran promotor del cooperativismo en Antioquia y el país, propuso crear las cooperativas de comercialización de productos agropecuarios y de consumo básico, en asocio con la Caja de Crédito Agrario. Es así como en 1933 se fundó la Cooperativa del Oriente Antioqueño, en Granada. Igualmente, en el mismo año, bajo la influencia de este mismo personaje, nació la Cooperativa Unión de Empleados de Antioquia. Fue tanto el empeño y dedicación por el sector que tuvo el Dr. Francisco Luis, que para 1943 ya se habían creado 180 cooperativas en el país.

La evolución del sector en la región fue iniciativa de la iglesia católica, basada en el mutuo auxilio y teniendo en cuenta primero a la persona humana, de forma que el dinero y el ahorro al servicio de los demás fueron princi-

pios fundantes, y, tal como lo relata el presbítero Francisco Ocampo (Ocampo, 2015), este tipo de entidades solidarias iniciaron con la apertura de las mutuales en las parroquias, organizaciones que se convirtieron en lo que hoy son los negocios de funeraria, de las cuales ya no subsiste ninguna. Del mismo modo, sucedió la creación de la Cooperativa Pío XII, fundada por el padre Alberto Henao Valencia el 15 de noviembre de 1959 en el municipio de Cocorná, con la asesoría educativa y el acompañamiento del presbítero Jaime Gómez Madrid. Al llegar al municipio como párroco, el padre Alberto se impresionó terriblemente con la situación económica de Cocorná, donde sus pobladores no contaban con instituciones financieras, los campesinos no tenían donde depositar el producto de sus cosechas, que en ocasiones vendían por anticipado (Duque, 2009, p. 35).

Otro organismo que nació por iniciativa de un sacerdote fue la Cooperativa de Ahorro y Crédito Juan de Dios Gómez —Cooabejorral—, fundada en 1960 por el presbítero Román Gómez Gómez para fomentar la cultura del ahorro y financiar los proyectos de la comunidad, basada en los principios cooperativos universales. Lleva el nombre del párroco Juan de Dios Gómez, quien por cuarenta años rigió los destinos espirituales del municipio, con especial interés en los más pobres, aportando en gran medida a su progreso (Cooperativa de Ahorro y Crédito Juan de Dios Gómez —Cooabejorral—, 2014).

De la mano de otro sacerdote, el 4 de febrero de 1963, el padre Pedro Antonio Gómez, con la ayuda de 44 personas, fundó la que en sus inicios llevaría el nombre de Cooperativa San Pío X, hoy conocida como Coogranada (García, 2016). Es de resaltar la importancia de este sector en la economía local; es así como las tres últimas cooperativas han perdurado en el tiempo, y hoy cuentan con sedes en el entorno nacional, son líderes en la prestación de servicios de ahorro y crédito, y se distinguen por la reinversión de excedentes en su territorio, donde permanecen y crecen a pesar de que cada vez se ven más influenciadas por el asentamiento empresarial y por el gran crecimiento económico que la industria, la comercialización y la prestación de servicios aportan a la región.

En este contexto, se debe enfatizar en que también existen organizaciones productivas, comerciales y de servicios enmarcadas en la regulación de la economía solidaria, que evidencian su compromiso con el desarrollo local y regional en vínculo con el quehacer empresarial, basado en la asociación, cooperación y solidaridad. Estas organizaciones logran articularse al desarrollo de la economía solidaria del OA. En la tabla 1 se indican las principales fechas de los inicios del cooperativismo en Colombia, con especial énfasis en el Oriente de Antioquia.

Tabla 1. Línea de tiempo inicios del Cooperativismo en Colombia

AÑO	SUCESO
1904	General Rafael Reyes (1904) planteó la idea cooperativa como presidente de la República.
1916	Se presentó el primer proyecto cooperativo por parte de Benjamín Herrera, ministro de Agricultura de la época.
1920	El padre Adán Puerto, por los años 20, la promueve la economía solidaria en el oriente del país, siguiendo el modelo que había visto en Europa
1931	Con la Ley 134 se reconoció jurídicamente el cooperativismo organizado en Colombia.
1933	Se fundó la Cooperativa del Oriente Antioqueño en Granada
1933	Se fundó la Cooperativa Unión de Empleados de Antioquia por parte de Francisco Luis Jiménez Arcila.
1943	Para esta época ya se habían fundado más de 180 cooperativas en Colombia, gracias al empuje de Francisco Luis Jiménez Arcila.
1945	Constitución de la Cooperativa del Clero de Santa Rosa de Osos.
1959	El 15 de noviembre se fundó la Cooperativa Pío XII por el padre Alberto Henao Valencia
1959	Nace el organismo de segundo grado Unión Cooperativa Nacional —Uconal—.
1960	Se constituye la Asociación de Cooperativas —Ascoop—.
1960	Se crea la Cooperativa de Ahorro y Crédito Juan de Dios Gómez, Coabejorral.
1963	El padre Pedro Antonio Gómez creó la Cooperativa San Pío X —Coogranda— el día 4 de febrero de 1963.

Fuente: *Elaboración propia a partir de autores varios.*

En la gráfica 1 se presenta la línea de tiempo de acuerdo con la evolución de los sucesos.



Gráfico 1. Línea de tiempo inicios del cooperativismo en Colombia.

Fuente: Elaboración propia a partir de autores varios.

Para el sacerdote José Olimpo Gil (Gil, 2015), los orígenes del cooperativismo en el OA se remontan a las directrices de la doctrina social de la Iglesia, según las cuales los Sacerdotes debían participar en la creación de entes cooperativos como parte de su labor pastoral en el compromiso y la conciencia de las necesidades de la sociedad, en función de la calidad de vida, el bien común y la satisfacción de las necesidades individuales y sociales, consolidándose como un instrumento de transformación social que busca el equilibrio y un espacio libre de irregularidades, individualismos y desigualdad. Prima en ello el interés colectivo, pues todas las personas aportan ideas, tiempo, bienes, servicios y recursos económicos, lo cual las convirtiéndose en propiedad de todos, genera confianza, valores y crea una filosofía solidaria en cada uno de los asociados.

En cabeza de los sacerdotes se dio inicio a la consolidación de estos proyectos, pues vieron en este tipo de figuras societarias un medio para lograr mayor bienestar para la comunidad en municipios como Granada, Cocorná, San Carlos y Abejorral, principalmente en el OA (Gómez, 2015).

También, enfatiza el padre Gómez, desde finales de la década de 1970 y principios de los ochenta, el OA no fue ajeno al conflicto armado que ha vi-

vido el país: fuertes y desgarradoras vivencias de violencia y derramamiento de sangre desencadenaron el desaparecimiento forzado de habitantes y de muchas cooperativas que —en esta región— no lograron sostenerse en medio de las masacres y de las luchas armadas, por lo que dejaron poblaciones desprotegidas y cargadas de temores.

Actualmente, en reporte presentado a la Superintendencia de Economía Solidaria a diciembre del año 2015 (Colombia. Supersolidaria, 2015), se observa que en la región del OA hay 49 organizaciones vigiladas por esta entidad, de las cuales 21 son fondos de empleados, 10 cooperativas de trabajo asociado, 5 asociaciones mutuales, 4 cooperativas especializadas de ahorro y crédito, una es cooperativa multiactiva con ahorro y crédito, y 8 son cooperativas multiactivas sin sección de ahorro. Del mismo modo, no se puede desconocer otros tipos de entidades que pertenecen al sector, y de las cuales se da cuenta en las fundaciones, corporaciones, asociaciones y entidades sin ánimo de lucro que según Razeto (2014) pertenecen a la economía social y solidaria.

El sector solidario en el país y en la región no puede desconocer lo que se concertó en el Acuerdo Final de Paz del año 2016, donde además de la consolidación de estas organizaciones de capital social ya enunciadas, hace probable el surgimiento de otras nuevas o el fortalecimiento de las actuales. En el acuerdo se contempla la asociatividad como uno de los mecanismos para conseguir el bienestar de la población; es por esto que en el capítulo primero de dicho acuerdo, denominado «Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma rural integral», se exponen entre otros, estímulos a la producción agropecuaria, medidas para apoyar la generación de ingresos, la superación de la pobreza y fomentar la economía solidaria y el cooperativismo de los campesinos que ocupan predios categorizados como mini- o microfundio (Colombia, 2016, p. 16).

Es así como existen cada vez más apuestas de política pública en torno a las organizaciones de economía solidaria como alternativa de generación de ingresos para la población en general y para aquel segmento de personas que fueron afectadas de manera directa por el conflicto armado, entre las cuales se encuentra el OA. No obstante, es preciso anotar que antes de la firma definitiva del Acuerdo de Paz, la economía solidaria ya tenía un papel preponderante en las localidades que vivieron el conflicto en el OA, como se enuncia en el siguiente apartado.

El conflicto y las organizaciones solidarias en la región

El conflicto armado que se vivió en el OA, especialmente en la última década del siglo pasado y la primera del actual, cambió la forma en que muchos habitantes del territorio, afectados directa o indirectamente, actúan día a día. Algunas instituciones y organizaciones presentes en municipios afectados, tales como la Iglesia católica, las cooperativas y organizaciones no gubernamentales —ONG— crearon un marco propicio para mitigar los efectos de la guerra, y para que los pobladores retomaran sus vidas después de los enfrentamientos y los desplazamientos forzados; e incluso para que salieran fortalecidos los aspectos económico y social de las personas que fueron regresando a su territorio o que se quedaron y sobrevivieron.

Al respecto, el sacerdote Francisco Ocampo (2015) señala que uno de los pilares que ayudó a sobrellevar y posteriormente a superar las secuelas de la violencia que azotó a municipios del OA, especialmente Cocorná y Granada, fue la presencia de estas figuras societarias, ya que una de las virtudes de la acción humana es que a pesar de las circunstancias adversas encuentra formas de emprender proyectos de otras índoles por llevar a cabo fines inherentes a la moral humana como la de ayudar a otros (Ocampo, 2015).

En este aspecto, las poblaciones distan de aceptar pasivamente los impactos del conflicto; las acciones colectivas en el OA, a pesar de su aparente fragmentación y diversidad, lograron consolidar un movimiento regional favorable a la construcción de la provincia, la ciudadanía y la reconciliación. En el Oriente, esta capacidad de resistencia es producto de las redes comunitarias e institucionales entre líderes y pobladores, así como de una conciencia colectiva con capacidad de acción conjunta (García y Aramburo, 2011, p. 23).

En el anterior contexto, organizaciones solidarias tales como las cooperativas de ahorro y crédito Juan de Dios Gómez —Cooabejorral— (en el municipio de Abejorral), Coogranada y Creafam (Granada) y Pío XII (Cocorná), fueron dinamizadoras de sus territorios al ofrecer servicios financieros, especialmente de crédito o de condonación de deudas a los asociados que se tenían que ir, llevándolas a abrir nuevas sedes en localidades donde estos emigraban, creando programas dentro de sus productos ofrecidos para que, una vez terminados los enfrentamientos, las personas regresaran a sus lugares de origen. El impacto logrado se vio en familias que pudieron continuar con sus negocios, aun estando fuera; pero, más allá de esto, se vio en municipios que no quedaron abandonados por siempre, sino que pudieron ser de nuevo los lugares de habitación de muchos de estos ciudadanos.

Cabe anotar que el impacto no solo fue desde las cooperativas de ahorro y crédito hacia sus asociados y hacia la población en general de estos lugares, sino hacia el interior de las cooperativas, que por los hechos violentos de desplazamiento forzado se vieron obligadas a abrir nuevas sedes en otros lugares (pues, de lo contrario, desaparecerían); acciones que las hicieron crecer y potencializarse, con lo cual terminaron por constituirse como una especie de «gobierno al lado», porque han sido artífices y ejecutores directos de proyectos dentro de los planes de desarrollo local o municipal, y han ayudado al gobierno en su labor de restitución de tierra y retorno a la población afectada.

Impacto del sector cooperativo

A través de la historia, el fundamento y operaciones de las cooperativas se ha enmarcado en la educación, la salud, la vivienda y el emprendimiento, las cuales les dieron vida social a las cooperativas del OA (Restrepo, 2016). Si bien sus primeros objetos sociales no eran tan formales, se enfocaron en ayudar al pobre, ofrecerle alimentación, brindarle medicinas al enfermo y otorgar créditos al pequeño comerciante, por mencionar algunos. Estas acciones constituyen la raíz de cooperativismo en la región. Por lo tanto, los fines relacionados con el ahorro y la colocación de capitales semilla se constituye hoy en día en el fuerte de las cooperativas; más allá de que existan entidades con otros fines, como la salud y la educación, las destinadas al ahorro y al crédito son las más significativas.

Jorge Vásquez Montoya, alcalde de Cocorná en el periodo 2012-2015, considera que los beneficios de la economía solidaria son generales para toda la comunidad, dado que las cooperativas, en especial Pío XII, de dicho municipio, estandarizó el progreso para la comunidad en general, pues permitió a la figura estatal cumplir con su presupuesto y plan de desarrollo (Vásquez, 2015). Para él, es bastante alentador la forma como esta cooperativa —literalmente— sacó al municipio de su crisis económica y ayudó en el fortalecimiento social y cultural. En el momento en que el conflicto armado erosionó en esta zona, la cooperativa no perdió el rastro a los habitantes que se desplazaron a otros centros urbanos, y fue determinante para dar continuidad al proyecto asociativo al ayudar desde estas ciudades a sus conciudadanos, algo que hoy es un símbolo de solidaridad y progreso para sus habitantes.

Luz Dary García, directora de la oficina de Coogranada, señala que «las cooperativas son el gobierno del municipio; son las que hacen la labor social... [que] si no fuera por las cooperativas, el municipio estuviera muerto. [Por eso] se sigue fortaleciendo este trabajo, quedándose no solamente en

lo financiero sino preocupándose por la parte social de los habitantes, pues no cabe duda que en localidades como Granada el gobierno ha cedido parte de sus obligaciones fiscales a estas entidades, [porque] se ocupan de brindar a la comunidad un mejor bienestar y suplir las necesidades, sin desconocer que la administración pública se ha beneficiado de la labor social que las cooperativas han realizado» (García, 2016). Del mismo modo, afirma que Coogranada evitó la extinción del municipio en los años recientes, aunque esta cooperativa se inició mucho antes (desde 1963) con programas sociales destinados a educación, alimentación a la primera infancia, cultura, microcrédito (con préstamos de dinero a bajo interés) y en programas de salud, lo que la llevó a tener sus propios establecimientos comerciales de medicamentos y a crear una institución prestadora de servicios de salud —IPS—.

Se puede concluir que en estos municipios las cooperativas han logrado impulsar el desarrollo local, a través de créditos para las personas con bajos índices de liquidez y solvencia, han fortalecido todos los aspectos sociales, para atenuar y mitigar las secuelas psicológicas de la violencia, además de generar empleo a la población víctima de la pobreza desde la solidaridad humana y deseos altruistas, con lo cual se obtienen beneficios que no se expresan en cifras contables ni en unidades de valor monetario.

Dificultades del sector solidario en el OA

En las últimas décadas, las cooperativas se han encontrado con múltiples obstáculos para su creación, desarrollo, consolidación y expansión; inconvenientes como la violencia, el desplazamiento, las secuelas de los conflictos armados, la dificultad en la recuperación de cartera (para las cooperativas que ejercen actividades de ahorro y crédito), la corrupción interna, el conflicto de intereses, la politiquería, la mala administración, entre otras, han marcado el destino y el impacto del sector solidario en la región.

Sin duda alguna, uno de los factores que ha interferido en el desarrollo y en la labor de las cooperativas en el OA ha sido el recrudecimiento del conflicto armado; el ya mencionado ex-alcalde de Cocorná señala que en la actualidad el sector solidario, al igual que muchas otras instituciones, enfrentan problemas de corrupción, oportunismo, politiquería, ánimo de lucro y mala administración. Esto ha ocasionado la pérdida del enfoque generoso y solidario deben tener las cooperativas, y las ha convertido solo en una oportunidad para atraer votantes, (especialmente en municipios polarizados políticamente); o, simplemente, han favorecido a unos pocos que se lucran con los bienes que pertenecen a comunidades enteras (Vásquez, 2015).

Del mismo modo, Ramón Gonzalo Serna Marín, presidente de la Junta Directiva de la Cooperativa Pío XII, precisa que es necesario que las cooperativas cuenten con visión de crecimiento y proyección, no solo financiera sino social, pues en algunos municipios estas son la columna vertebral de la economía; por ello se necesita trabajar por intereses en común, encaminados a un crecimiento y sostenimiento en general (Serna, 2015).

Por su parte, Uriel Restrepo, de la Fundación Social Coogranada, manifiesta otro tipo de dificultades: la competencia y la legislación. Las cooperativas de ahorro y crédito se postulan como competencia en cuestiones de ahorro y crédito para entidades financieras del sector privado, el cual cuenta con gran capacidad no solo financiera sino política. No cabe duda que los entes solidarios se rigen bajo una legislación nacional compleja, y en algunos aspectos desequilibrada, a la vez el sector cooperativo no cuenta con la suficiente fuerza o apoyo desde el máximo órgano legislativo, lo que dificulta de alguna manera su desempeño y crecimiento (Restrepo, 2016).

Del mismo modo, la directora de oficina en Coogranada, Luz Dary García, manifiesta que así como existe compromiso y cultura de pago en algunos asociados, la falta de cultura [de pago] en otros dificultan los recaudos oportunos por parte de las cooperativas, que necesitan un flujo de caja constante, los aportes periódicos, el compromiso de sus asociados. Autoridades en el tema afirman: las personas se asocian y no pagan y están esperando qué hace la cooperativa por ellos y no ellos por la cooperativa (García, 2016).

Es así como este sector, generador de desarrollo en la región, no ha estado libre de obstáculos relacionados principalmente con el entorno social y legislativo en el que se han movido, y —en ocasiones— con la falta de compromiso de los asociados.

Conclusiones

La economía solidaria se convierte en una alternativa de inclusión social, toda vez que los diferentes actores participantes en alguna forma asociativa tienen real acceso a beneficios económicos y sociales derivados de su organización, que además no requiere de grandes capitales para pertenecer a esta ni de una condición étnica, socioeconómica, política o racial en particular. Sin embargo, igual que en la economía del sistema capitalista, si estas formas asociativas no se operan con eficiencia, tienden a desaparecer en un corto lapso de tiempo, y más aún si lo que prevalece son los intereses individuales de los asociados en lugar de los generales.

En el OA las cooperativas se iniciaron en los años cincuenta con la iglesia católica como principal estandarte, por directrices que se dieron a sus sacerdotes como medio de extender sus acciones de pastoral social. Los municipios donde se originaron las primeras cooperativas de ahorro y crédito son Abejorral, Cocorná, Granada, Guatapé, El Peñol y Marinilla. Actualmente, algunas sobreviven y han crecido; otras han desaparecido o se han fusionado debido a las diferentes crisis del sector.

Cuando el conflicto armado incursionó en el territorio durante la década de los años noventa y la primera década del siglo actual, las entidades del sector solidario, en especial las cooperativas de ahorro y crédito, abrieron sedes en otros lugares del país, con el fin de ubicar sus actividades y ofrecer a los asociados que se desplazaron las mismas opciones que tenían en sus territorios (a pesar de que muchos de ellos tenían deudas sin pagar); esto permitió, una vez terminado el conflicto, constituirse como soporte de las economías locales y como organizaciones que ayudaron a los mismos gobernantes a cumplir con sus planes de desarrollo.

Las organizaciones de economía solidaria en la región del OA son reconocidas como alternativa para los más pobres, y sus asociados se han beneficiado de los servicios que estas les han ofrecido a través del tiempo, como son el crédito y el microcrédito (por los cuales han nacido otras organizaciones del sector privado y del sector solidario), la pedagogía del ahorro, ayudas educativas, centros de salud, recreación, formación deportiva y artística, entre otros. Por ello, no se concibe la caracterización regional sin la presencia de estas entidades.

Se evidencia la importancia de este sector en la economía regional, que cada vez se ve más influenciado por el asentamiento empresarial y por el gran crecimiento económico que la industria, la comercialización y la prestación de servicios aportan a la región; es así como, se debe poner de manifiesto en este contexto que también existen organizaciones productivas, comerciales, de servicios de la economía solidaria, que evidencian su compromiso con el desarrollo local y regional en vínculo con el quehacer empresarial, basado en la asociación, cooperación y solidaridad, con lo cual logran articularse al desarrollo de la economía solidaria del Oriente antioqueño.

Referencias

Askunse, C. (27 de agosto de 2007). *Economía solidaria. Org.*

- Colombia. (24 de noviembre de 2016). *Acuerdo final de paz*. Recuperado el 8 de febrero de 2017, de <http://www.acuerdodepaz.gov.co/acuerdos/acuerdo-final>
- Colombia. Banco de la República. (1985). *Generalidades del cooperativismo cartilla no. 1. reseña histórica del cooperativismo*. Bogotá: SENA.
- Colombia. Superintendencia de Economía Solidaria (Supersolidaria). (25 de junio de 2015). *Estados financieros de entidades solidarias*. Obtenido de <https://www.supersolidaria.gov.co/es/entidades-vigiladas/entidades-vigiladas-que-reportan-informacion-2015>
- Cooperativa de Ahorro y Crédito Juan de Dios Gómez (Cooabejorral). (15 de agosto de 2014). *Cooperativa de Ahorro y Crédito Juan de Dios Gómez «Cooabejorral»*. Recuperado de <http://www.cooabejorral.com/nosotros.html>
- Duque, L. (2009). *Cooperativa de Ahorro y Crédito Pío XII Cocorná Ltda. Una Historia Social*. Medellín: Odin.
- García, C. I. y Aramburo, C. I. (2011). *Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Oriente y Urabá antioqueños, 1990-2008*. Bogotá: Códice.
- García, L. D. (12 de marzo de 2016). *Entrevista a directora de oficina Coogranada*. (A. Restrepo, entrevistadora).
- Garzón, C. U. (26 de mayo de 1997). Orígenes del cooperativismo en Colombia. *El Tiempo*, págs. 1-2.
- Gil, J. O. (27 de julio de 2015). *Economía solidaria en el Oriente de Antioquia*. (C. A. Guarín Marín, entrevistador).
- Gómez, M. R. (16 de 08 de 2015). *Entrevista sobre orígenes de la economía solidaria*. (C. A. Guarín Marín, entrevistador).
- Ocampo, F. (29 de 07 de 2015). Entrevistas sobre la evolución de la economía solidaria en el Oriente antioqueño. (A. G. Restrepo, entrevistador).
- ONU. (2013). *Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible*. Nueva York: United Nations Publications.
- Razeto, L. (2014). ¿Qué es la economía solidaria? Recuperado de <http://www.luisrazeto.net/content/%C2%BFqu%C3%A9-es-la-econom%C3%AD-solidaria>
- Restrepo, U. (12 de marzo de 2016). *Entrevista director de Fundación Social Coogranada*. (A. L. Restrepo, entrevistadora).

Serna, R. (22 de diciembre de 2015). *Entrevista sobre el impacto de la economía solidaria en el oriente de Antioquia*. (C. Guarín, entrevistador).

Vásquez, J. (22 de diciembre de 2015). Entrevista alcalde del municipio de Cocorná. (A. Restrepo, entrevistadora).

CAPÍTULO XI

Formación en humanismo desde los derechos humanos, en Colombia: el caso del Oriente antioqueño. Mediación de la mesa de derechos humanos y atención humanitaria*

Jhon Jairo Serna Sánchez**

Introducción

La formación humanista se convierte hoy en un debate cuya exigencia es de primer nivel, toda vez que la crisis del humanismo como tema y como práctica viene generando unos efectos tan evidentes que no faltan las voces que manifiestan que la verdadera especie sobre la tierra que en la actualidad está en vías de extinción es la especie humana.

Deconstruir muchas de las categorías que hemos apropiado para pensar lo humano, se convierte en una exigencia que, en el tema de la concepción humanista, nos corresponde realizar en la lógica de una crítica radical, que sí que se hace necesaria dada la manifestación que en el momento de Colombia se tiene, máxime cuando estamos ante temas como los de la construcción de la paz positiva. Sin duda alguna, hay que sacar el tema de la formación humanista de la intimidad del aula de clase; someterla a revisión y a cuestionamiento, no solo desde lo teórico, sino también desde lo práctico, razón por la cual en este trabajo se hace alusión al tema de la actuación como un asunto que permite una reflexión más pertinente con lo que nos pasa (no solo

* El presente texto está inscrito en el Grupo de Investigación en Derecho, que posee como una de sus líneas «La justicia y los derechos humanos», donde desde los proyectos que allí se dinamizan aparece el tema del humanismo como un asunto de urgente tratamiento, dado el compromiso educativo que se tiene, en orden a lograr que el derecho sea insumo válido para vivir con estatura humanista: Proyecto de Investigación: «Emmanuel Levinas y la utopía», financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

** Sociólogo, magíster en Educación y Desarrollo Social, doctor en Filosofía. Docente Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia, en las áreas de Humanismos. Temas: Fundamentos éticos y ciudadanos, Antropología, Proyecto humano, Conflicto social e Historia de las ideas políticas. Secretario técnico Mesa de Derechos humanos y Atención Humanitaria del Oriente de Antioquia. Correo electrónico: jserna@uco.edu.co.

desde lo abstracto y pretendidamente universal, a que han sido resumidas las humanidades).

Lo anterior significa la posibilidad de relacionar la formación en humanidades con un necesario empoderamiento de una categoría de subjetividad, asumida como mismidad, tanto para el educador como para el educando, en el entendido de que esa mismidad es ya un complejo de relaciones a partir de las cuales se hace posible asumir una mirada propia del humanismo. Visión de humanismo como una construcción que tiene en lo individual un sujeto referido a lo colectivo humano, a lo ambiental-ecológico, a lo religioso-sagrado y a lo antropológico, desde la postura ética apta para hacer de ese planteo un criterio político para actuar en la sociedad desde el acicate generador y transformador de las realidades. Así, vía compromiso personal y colectivo, se propone un compromiso consciente y apto para la búsqueda de hacer efectivos los derechos humanos en la cotidianidad y en la construcción de otra sociedad posible.

Metodología

El debate sobre el humanismo se ha convertido en un tema propio de nuestra época, a tal nivel que desde la tradición levinasiana y zubiriana se cuestiona la validez del humanismo occidental, dada la profundidad de la crisis que la modernidad «humanista», viene sufriendo. Lo anterior significa la necesidad de someter a revisión la categoría *humanismo* en sus manifestaciones de crisis antropológica, ética y política que su tradición encarna.

Esta situación demanda revisar cómo asumimos la acción humana en la perspectiva de una subjetividad comprometida con el otro, lo otro y el Otro, desde un sentipensar comprometido con la realización máxima posible desde la perspectiva de los derechos humanos, que son la instancia crítica y teleológica que le queda a la humanidad cuando sus metadisursos han sido evidenciados en su agotamiento a la hora de hacer posible que se mejoren las condiciones de vida de los pueblos. De la revisión a que se someten hoy los discursos queda en pie el tema de los derechos humanos, los cuales se convierten en un horizonte al cual dirigir nuestra acción subjetiva e intersubjetiva, tal cual lo realiza la Mesa de Derechos humanos y Atención Humanitaria del Oriente de Antioquia.

Es decir, en la metodología que seguiremos, el texto intenta discurrir por las rutas de los desarrollos de la cotidianidad, en la búsqueda de la pertinencia

y relevancia del texto, tal como ha de ser la formación humanista en la educación media y superior. Con la metodología utilizada se quiere llamar la atención del intento de apostar por una lectura ética y política de lo que nos viene sucediendo, para así intentar una construcción de la realidad y dotarla de un sentido humanista, desde el paradigma sentipensante que nos permite impulsar el magno tema de la dignidad de la vida en todas sus manifestaciones.

La propuesta a desarrollar como camino a seguir es la de realizar un uso crítico del quehacer educativo que conduzca a la generación de una subjetividad humana singular, capaz de asumir los derechos humanos como un factor de formación en la universidad y en otros espacios e instituciones educativas de la vida social. El ejercicio consistió en realizar una reflexión académica desde los siguientes ítems:

1. Referentes teóricos y prácticos para la formación en humanismos.
2. La referencia a la respuesta a la mismidad del sujeto educador-educando en la formación de lo humano.
3. Complejidad y sentipensar como insumos necesarios para un humanismo inspirador en la época contemporánea.
4. La dignidad y los derechos humanos, por un emocionar y un comprender para el compromiso humano con la vida.
5. Formular una propuesta conclusiva a partir de algunos elementos iniciales de la alteridad.

1. Referentes teóricos y prácticos para la formación en humanismos

Los principios inspiradores del humanismo requieren de la generación de teorías y de prácticas que hagan posible que los derechos humanos se conviertan en línea de trabajo, pues en las condiciones de Colombia, y en particular del Oriente de Antioquia, dada la crisis humanitaria que persiste desde los años 80, es tiempo de praxis. Praxis entendida como la voluntad de hacer obras que, como bien indica Hannah Arendt (1977, pp. 45-57) se convierten en el escenario de la política en sí misma, y que consiste en hablar para actuar; o, lo que es lo mismo, realizar un ejercicio teórico-práctico que haga posible que el humanismo no se quede como mera formulación teoricista, sino como proyecto de orientación para que las prácticas sean conducentes a transformaciones por el mejor estar y el mejor vivir de los pueblos en el presente y hacia el futuro.

De la mano de pensadores humanistas como Emanuel Levinas y Xavier Zubiri, con sus propuestas de derechos humanos del otro (Levinas, 1987, pp. 131-140) y de la inteligencia sentiente (Zubiri, 1980; 1991) y comprometida, se hace posible construir una postura académica responsable con las cosas que pasan, a partir de una actitud ética inspiradora de acciones políticas. Los derechos humanos del otro, como un referente urgente ante las coyunturas que se vienen experimentando en los territorios de Colombia, generan sus búsquedas en medio de la gran complejidad del posacuerdo Estado-Farc y en las negociaciones Gobierno-ELN. Tanto en la inteligencia sentiente como en el escenario de la búsqueda de la verdad se impone realizar una opción ética y política por lugares sociales como los del sufrimiento de las víctimas, desde el corazón como pasión por el otro, que se conviertan en el referente que le da validez a las búsquedas de la ciencia y del derecho de un mejor vivir para los pueblos.

Desde la Mesa de Derechos Humanos y Atención Humanitaria, como otros tantos esfuerzos que se realizan en Colombia desde los territorios, se intenta responder a los desafíos que proponen los temas que tienen que ver con los derechos humanos en el Oriente de Antioquia. Temas como las inversiones de capital para la construcción de centrales hidroeléctricas y explotación minera, la declaración de amplios territorios como de interés público y social, y el impacto de obras de infraestructura son situaciones que conducen a priorizar la atención humanitaria a las poblaciones y al medio ambiente. Estas dimensiones corren el riesgo de desaparecer, como parte de la interculturalidad y la simbiosis que se han creado a lo largo de los años.

Importa destacar que en la Mesa de Derechos Humanos y Atención Humanitaria del Oriente de Antioquia, participan organizaciones de sociedad civil, instituciones del Estado, y de la empresa privada, y organizaciones internacionales responsables del tema de los derechos humanos en el mundo. Es un ejercicio que ha ganado confianza por su construcción y definición de acciones desde la sociedad civil, como un quehacer de poder ciudadano que, desde los temas de la moral y de la ética, se da a la tarea de proponer que el referente de los Derechos humanos sea tomado en consideración a la hora de avanzar o no con los megaproyectos; que sean el eje del respeto a la vida, en sus múltiples manifestaciones, y la dignidad de las comunidades los referentes necesarios en la agenda de la transformación territorial a la que viene siendo sometido el territorio del Oriente de Antioquia.

Cabe resaltar el aval de la Universidad Católica de Oriente para la realización efectiva de este ejercicio ciudadano, iniciativa que —no sobra señalar—,

es pertinente a la identidad humanista católica que a ella inspira, así como también el acompañamiento de instituciones de control del Estado y la presencia de lo internacional en el apoyo y protección a las labores realizadas, como viene sucediendo hoy con la Oficina de Derechos humanos de las Naciones Unidas. Sin duda alguna, el humanismo cristiano tiene actualmente, en la figura del papa Francisco, uno de sus representantes más preclaros, no solo desde sus reflexiones, sino desde sus acciones, que producen pistas que se hacen válidas para la construcción de lo que la Mesa de Derechos Humanos y Atención Humanitaria del Oriente de Antioquia ha de realizar desde un pensamiento humanístico coherente y pertinente con las problemáticas que se atienden desde su dimensión social y colectiva. Este actuar toca directamente a las personas que están siendo sometidas a transformaciones radicales en sus vidas, a partir de los cambios que en el uso del suelo y de los cambios de vocación de los territorios vienen sucediendo en el Oriente de Antioquia.

De lo que se trata en los temas del humanismo es de convocar al educador a realizar militancia democrática y una vigilancia por la coherencia entre el argumentar y el actuar; no vaya a ser que nos quedemos en un tipo de discurso que no le dice nada a la vida de los estudiantes y mucho menos a las comunidades a las que dice ayudar a entender y a comprender sus vidas y sus proyectos de desarrollo personal y colectivos. Disponer de herramientas de acción y de reflexión de lo que acontece en los territorios es un asunto de primera importancia, dado que el entrar en sintonía con los temas de la cotidianidad es un asunto a promover desde la docencia humanística en las universidades y, hasta donde sea posible, en las Instituciones de educación media y básica: «Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo ético», es lo que plantea Paulo Freire (2009, p. 94).

Educar humanísticamente significa echar mano de los temas de la economía, la política, la cultura, la antropología, la sociología y, más allá de cualquier consideración, los temas de la forma como se construyen los saberes. Este ejercicio tienen que ver con las reflexiones y maneras de actuar, acorde con los planteamientos y construcciones de la lectura interdisciplinaria de las ciencias, pues, como señala Antoni Colom Cañellas, la educación es una de las ciencias que tiene por objeto la relación, la metateoría (González, 1997, p. 21)¹ y las metadisciplinas. Son temas que ponen en evidencia la necesidad

¹ El procedimiento consiste en hacer una idea y vuelta constante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, hacer una idea y vuelta constante entre lo separable y lo inseparable. No se trata de poner un holismo global y vacío a un reduccionismo sistemático, se trata de incorporar lo concreto de las

de una reforma del pensamiento del educador y de la pedagogía, pues todavía mantenemos un pensamiento que separa, incapaz de contextualizar, incapaz de enfrentar el desorden, la contradicción y la incertidumbre y de aprovecharlos en favor de mejores niveles de organización del acto educativo.

Promover en los estudiantes un pensamiento centrado en la «relación» de saberes, en la contextualización y en los saberes necesarios para la educación del futuro es entonces parte del esfuerzo que venimos realizando en el Oriente antioqueño, con la participación en la Mesa de Derechos Humanos y Atención Humanitaria del Oriente de Antioquia, desde el rol de docente en educación superior y para lo superior.

2. La referencia a la responsabilidad que le cabe a la mismidad del sujeto educador–educando en la formación en humanismo

El hecho de la singularidad, de la mismidad y de la responsabilidad del sujeto es el componente que por excelencia se ha de poner en consideración a la hora de pensar en la formación humanista, por supuesto desde la lógica de lo territorial, del contexto y de la cotidianidad, así como de lo disciplinar y lo inter-teórico:

La génesis de responsabilidad no describiría solamente una historia de la religión o de la religiosidad; ella se confundirá con la genealogía de un sujeto que dice yo, de su referencia a sí mismo como instancia de la libertad, de la singularidad, de la responsabilidad, del llamado a sí mismo como ser frente a otro: el otro en su infinita alteridad (González, 1997, p. 18).

En efecto, «aquí aparece... esto que es justamente el lugar y el sujeto de todas las responsabilidades, a saber, la persona» (González, 1997, p. 44). La responsabilidad exige la singularidad irremplazable o la irremplazabilidad a partir de la cual únicamente se puede hablar de sujeto responsable, de alma como conciencia de sí, de yo (González, 1997, p. 77).

Así, con una clara referencia al pensamiento de Levinas, Jacques Derrida subraya cómo el pensador de la alteridad realiza un llamamiento a la responsabilidad, dejando en claro que desde él se realiza una aproximación a otro humanismo: el humanismo del otro hombre, de la otra mujer, de lo

partes a la totalidad. Hay que articular los principios de orden y de desorden, de separación y de unión, la autonomía y la dependencia que son al mismo tiempo complementario y antagonista, en el seno del universo (González, *op. cit.*, p. 21).

otro ambiental-ecológico y del Otro de la divinidad-sacralidad, puesto que ser hombre, es una realidad, un sistema de notas: una sustantividad (no una sustancia), que tiene como características: la vida, la animalidad y la peculiaridad de su formalidad característica, la inteligencia sentiente. La persona es capaz de ser sujeto porque ya es persona y no al revés (García, 1988), pero no se cree: la persona es subsistente ciertamente, pero lo es porque es suya: la *suidad* es la raíz y el carácter formal de la personeidad en cuanto tal, y las *personeadades* son este carácter que tiene la realidad humana en tanto que suya... la forma de la realidad humana; su propia vida es un momento del universo entero.

Otro de los referentes es el de la globalización a que nos ha conducido la civilización occidental, en virtud de una interpretación individualista del ser humano, bien distinta de su realidad personal, que ha de ser asumida como un tema de la formación humanista por cuanto uno de los capitales necesarios a acumular es el de una subjetividad; mismidad con el poder de reinventarse y de resistir a los designios del mercado, como viene aconteciendo en el devenir del Oriente antioqueño. Aquí, la mirada del gran capital nacional e internacional, desde la perspectiva de la Mesa de Derechos humanos y Atención Humanitaria, se convierte en un tema de reflexión-acción, y del sentipensar que hace posible que no seamos arrasados sin más por los poderes del despojo y del eje transformador de los usos del suelo y de las identidades territoriales que han hecho que la formación humanística se ponga de moda en orden a pensar y actuar, en medio de los retos, personales en primer lugar e interpersonales, en segundo, como quehacer socio-político necesario en los territorios.

El dar de sí en nuestra forma de estar en la realidad se convierte en un insumo importante para la formación humanista que hace posible que cada persona se haga parte de la educación de sí misma y de los otros. Es allí donde los sujetos humanos se hacen aptos para la validación del espíritu de lucha y de crítica necesarios para hacer frente a los cambios, en los que sus derechos y los derechos de los demás son puestos en riesgo. El mejor recurso es el testimonio, el ejemplo, la demostración de que es posible luchar por los derechos desde una formación humanista que, contando con realizaciones concretas como las que se gestan en la Mesa de Derechos humanos y Atención Humanitaria, rompa con los criterios de renuncia y de indiferencia ante su propio destino, que no es trazado desde fuera por los poderes que lesionan sus territorios y soberanía territorial y alimentaria; que es posible la búsqueda de permanencia, de reconocimiento y de dignidad existencial.

3. Complejidad y sentipensar: insumos necesarios para un humanismo inspirador en la época contemporánea

Todo sujeto humano necesita saber lo que son las cosas o las situaciones en que se encuentra. Es tan válido esto, que a ese ejercicio lo llamamos *inteligencia humana*: la actividad que procura este saber cuándo se siente la realidad o entiende sentimentalmente lo real, realidad aprehendida en la que tiene que construir intelectualmente la respuesta; una postura sentipensante que hace posible suspender la respuesta biológica para hacerse cargo de la cosa en cuanto tal: ejercicio de humanismo y de humanización de la vida, como bien lo indican Levinas y las praxis propias de la Mesa de Derechos Humanos y Atención Humanitaria en el Oriente de Antioquia.

En Colombia, como en muchos otros países, se nos impone y posibilita la respuesta propia de un cerebro hiperformalizado. La determinación volitiva no es un acto supuesto a la apetición, momento modal de la apetición humana; no hay sino un acto: la volición tendiente, la libertad y la bondad del acto como referentes levinasianos en su proyecto de ética de la alteridad. La tensión producto de las presiones intersubjetivas, movidas por los intereses disímiles, remite a otra noción, en el entendido de que en el momento en el que la tensión se transforma en pretensión, al suspenderse la respuesta inmediata, el hombre queda como flotando en sí mismo, se encuentra en cierto modo volcado y antepuesto sobre sí mismo y entonces en vez de ser llevado por las cosas reales a una determinada respuesta, será él quien conduzca su acto de elección por delante de sí mismo. Como señala Noam Chomsky: «Los maestros han de cesar en su complicidad con la educación tecnocrática que los desintelectualiza y hace que trabajen fundamentalmente para reproducir, legitimar y mantener el orden social dominante, que les reporta beneficios» (2015, p. 20). Este ha sido uno de los asuntos propios de la crítica a la configuración educativa humanista en la formación del sujeto humano, que demanda poner en marcha otra educación posible.

El bien, dimensión de deseabilidad, con la de conveniencia al presentarse como una realidad que puede servir para resolver la situación de mi propia realidad, le da a la mismidad del sujeto personal elementos para hacer de su vida un proyecto ético y estético importante para el momento contemporáneo del país y de la región del Oriente de Antioquia. Asume, de un lado, el compromiso ético con la realidad del nivel histórico que nos ha correspondido; de otro, la responsabilidad personal en la preferencia de las posibilidades que esa realidad nos ofrece. Esa es la lógica de una formación subjetiva ética desde experiencias como las que otorga la Mesa de Derechos Humanos y Atención Humanitaria del Oriente de Antioquia.

Importa ganar espacio desde el nosotros al dinamismo de la impersonalidad, gracias a la dinámica de su personeidad en común, y así formarnos para que podamos construir un mundo para el bien, una superación de la *logificación* de la inteligencia y de la *entificación* de la realidad; que hagan posible un mejor dinamismo de la persona en un nuevo modo de estar en la realidad. Esta es una invitación de la filosofía zubiriana a proyectar su pensamiento en la situación que nos ha correspondido y a no permanecer únicamente en el simple entendimiento y admiración del rico instrumental teórico y metodológico que nos ha legado el pensador español. La forma de estar en la realidad, sustantividad y dinamismo presente de manera responsable y oportuna.

Los propios educadores necesitamos cada día más energía vital y espiritual, más inteligencia ética y emocional para no sucumbir ante estos fenómenos que van contaminando el ambiente social como un virus contagioso e imperceptible ante el cual es sencillo ser sometido. Esto que hace que se imponga elaborar una propuesta vigente desde nuestras diversas instituciones, un tema que es denunciado como una propuesta inadecuada por cuanto supone una visión intelectualista y transmisionista de la educación, y genera una dicotomía creciente entre la percepción del valor y su traducción en composiciones específicas; en «ser consciente de tus propios sentimientos y de los demás» (Elías, 1999, p. 105) para que no solo se alcance el nivel de la moral convencional, de adaptación formal a los usos y costumbres de un grupo, en una pedagogía de la predicación y del regaño. Eso hay que atenderlo desde una ética del descubrimiento de la mismidad y de la otredad manifiesta en el otro, lo otro y el Otro.

Una pedagogía que le cree más a las experiencias y al testimonio que a los discursos, porque se encuentran dentro del esteticismo de la condición posmoderna, que ha sido reforzada desde un sentipensar, que bien vale la pena asumir, por cuanto solo desde esa mirada se hará posible que el sujeto se descentre y la razón científica de la razón moderna se ponga en cuestión. Ejercicio complementado con otras propuestas que permitan superar el intuicionismo emotivista, como lo indican Karol Wojtyła (1982) (en su estudio sobre Max Scheler y la ética cristiana) o Lonergan (1997): fortalecer la autonomía y la responsabilidad de las personas como un ejercicio producto de la pedagogía que hace apto al sujeto para la elección de los valores.

Lo afectivo, o apreciación del valor, y lo operativo, que mueve a la persona a la acción, dan cuenta del valor del sentipensar, lo que incrementa la reflexión según la cual la actitud posee un componente subjetivo —que articula el valor con el proyecto personal—, otra cognoscitiva —relaciona-

da con el entendimiento del valor— y otra relacional —que se refiere a la interacción del sujeto con las otras personas—. La ética dice relación con el obrar humano, con la acción y la decisión; pero, sobre todo, con la justificación de esta decisión y de esa acción desde la responsabilidad ética que le cabe al sujeto en su mismidad como proyecto ético de convivencia, a partir de la complejidad o de la alteridad. Esa ética tendrá que pasar por procesos de perdón y reconciliación; procesos que dan cuenta de actitudes éticas propuestas desde la formación humanista, y que se entiende como procesos difíciles pero necesarios para alcanzar la salud psicológica, individual y social, porque el rencor y el odio son fuentes de enfermedad, tanto psicológica, como espiritual, corporal y social.

La educación *en y desde* los derechos humanos (según lo propone Zubiri, y lo retroalimenta Levinas con su insistente tema de los derechos del otro) inquiera la manera de estar en la realidad, una manera que pasa por la sinergia de los ojos abiertos y el corazón palpitante. Según esta fórmula, hay que estar en la realidad desde la mirada de los saberes disciplinarios, arriba enunciados, y la mirada del corazón, que es capaz de futuro y de proyecto inédito. Ello habla de un humanismo que a partir de esos dos pies, lo argumentativo de las disciplinas y lo sensitivo del corazón, permite caminar en un proyecto de humanización que no se agota en el riesgo de la manipulación ideológica y mucho menos en la trampa de la división de los sujetos por problemas que no son de ellos ni están en su realidad, pero que sí obedecen a los intereses de los factores reales de poder, no dispuestos a negociar de manera fácil las formas conflictivas y guerreristas que han utilizado para conquistar y mantenerse en el poder.

«Aprehender la realidad es acto elemental de la inteligencia» enseñó Zubiri (1994, p. 333), pero el ordenamiento de esa inteligencia es «hacerse cargo de la realidad» (p. 334) o —todavía más precisamente— «hacerse cargo de la situación». Nos corresponde pues hacernos cargo de esta tensión histórica en la que ha consistido la violencia en Colombia, tema a cuya reflexión hemos de dedicar un capítulo especial, de nuevo en su dimensión práxica o, lo que es lo mismo, desde una reflexión humanística del saber complejo y del sentipensar que arrastran a la construcción de escenarios de posacuerdo en la lógica de hacer posible una paz positiva. Esta no es otra que la de hacer que los cambios institucionales, sociales y culturales puedan fluir de cara a la convivencia respetuosa, con la dignidad y con la justicia que los colombianos nos merecemos.

Por difícil que aparezca, hay que reconocer que en derechos humanos en Colombia aún no entramos a la modernidad, y mucho menos en la alteridad

o la complejidad. Para poder reorientar el tema, nos corresponde hacer llegar esta praxis desde una comprensión por la cual entendemos que la historia es sobre todo tradición (verbo *tradere*, entregar) como un ejercicio educativo. La cultura que han construido las generaciones precedentes, portadoras del espíritu de la modernidad, entregan sus maneras de estar en la realidad. De ello, Zubiri identifica tres momentos: constituyente, continuante y progre-diente. En el momento constituyente, la cultura precedente da forma a nuestra vida social e individual; la cultura, su universo simbólico, informa nuestras maneras de pensar, creer y sentir, proceso que percibimos. Nuestra sociedad no desciende desde el *logos* hacia la inteligencia sintiente, y poco se relaciona con nuestra impresión primordial común de realidad, como lo demanda Levinas; así que en este proceso juega un papel fundamental la educación informal y, aunque su dinámica no depende exclusivamente de esta, sí lo hace de manera primordial; con ella hay que contar para hacer posible que la vida en todas sus manifestaciones sea una realidad.

En el momento continuante, señala Zubiri, lo nuevo en la historia es la aparición de una nueva manera de estar en la realidad, o del momento constituyente por el que estamos atravesando en Colombia, en particular con los asuntos de la negociación de la paz, en la cual las pautas y valores asumidos como cultura por la nueva generación se convierten progresivamente en un componente formal de la impresión primordial de la realidad:

Lo que la tradición entrega es modos de estar en la realidad. Pero si no fuera más que eso no sería historia. La tradición entrega un modo de estar posiblemente en la realidad, el progenitor entrega a sus descendientes un modo de estar en la realidad, pero como principio de posibilidades (Zubiri, 1994).

Es un proceso de posibilitación; además, «en la historia hay producción de algo que no era aún. Producción de qué: de capacidades» (Zubiri, 1994); la historia es un proceso de capacitación. Es la posibilidad de apropiarse o apropiarse de una realidad actual —en el sentido que lo señala el profesor Fideligno Niño cuando dice: «La actualidad está determinada, en primera línea por la realidad misma, es ella la que está presente por su poder real de imposición» (2008, p. 213)—.

La corrupción contamina el panorama político y la insolidaridad; es el mensaje dominante de una cultura que nos impone y que está orientada por un sentido de competencia mutua en todos los niveles. Otro horizonte es el de la posmodernidad, las posibilidades de la interculturalidad, la búsqueda de mundos alternativos. En este contexto, habrá que volver a leer el discurso

de los derechos humanos, para filtrarlos como derechos del otro, y, así, ya no solo según los enfoques de la modernidad, o de la Carta de las Naciones Unidas, o de los derechos de la primera, segunda y tercera generación, sino a la luz de las condiciones de un nuevo milenio en el que la situación histórica muestra condiciones bastante diferentes de las del siglo que acaba de terminar: globalización, nuevo discurso sobre una guerra planetaria —la del terrorismo— urgencia ecológica, descampesinización, nueva movilización de China hacia el resto del mundo, despolitización, daños ecológicos, feminicidio, guerra santa, suicidios masivos, guerras de baja intensidad en todos los rincones del mundo, sociedad de la *posverdad*... abanico que genera lo que el papa Francisco ha llamado *Tercera Guerra Mundial*.

4. La dignidad y los derechos humanos: por un emocionar y un comprender para el compromiso humano con la vida

En este nuevo horizonte también se constata una manera distinta de fundamentar los derechos humanos: la fundamentación de estos derechos como derechos del otro, un giro que permite romper con posibles utilizaciones de los mismos (bien sea al servicio de los intereses del capital o en beneficio de la perspectiva —en el común de los casos corrupta— del Estado), sobre todo cuanto temas como los de lo otro ambiental, de la otra mujer sometida a vejámenes y el otro como alguien que puede ser negado en tanto se lo despersonaliza o invisibiliza, están al orden del día en el devenir de regiones como las del Oriente en el departamento de Antioquia, nuestro referente para realizar esta discusión y para trabajar por la cultura de los Derechos humanos desde la Mesa de Derechos humanos.

Se ha profundizado una fundamentación basada en la dignidad de la persona humana —dignidad que, según Kant, y comentada por Marx— se convierte en «el imperativo categórico de invertir todas las relaciones en que el hombre sea un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despreciable»². Este imperativo lleva a tomar a las personas como fines y no únicamente como medios. Sin embargo, en la actualidad, una persona abierta a los demás, que es social e histórica, situada en contextos socioculturales con una conciencia social situada y progresiva, se le impide estar tranquila mientras que a los otros —históricamente o en el futuro— se les desconocen su dignidad y sus derechos (racionalidad anamnética). Hay allí un asunto urgente por atender para que la

² Karl Marx, (197, 110). Citado en José Guadalupe Gandarilla Salgado. (2012). *Asedios a la totalidad, poder y política en la modernidad desde un encare de-colonial*. Madrid: Anthropos. p. 71.

vida pueda vivirse dentro de la justicia y la reconstrucción de las condiciones; para que la guerra no tenga razones objetivas en orden a su repetición.

Se percibe a la persona como parte hasta de la misma sustantividad cósmica, al entender al sujeto humano como realidad personal y libre; el otro fundamento de los derechos humanos es la libertad «de», aspecto negativo de esta que se funda en la libertad «en»: el hombre es radicalmente libre *en, desde y por* la realidad. Una tal libertad tiene diversas características, según el pensador español: es optativa, decisiva, proyectiva, creadora, apropiadora e imperativa; por lo tanto es responsable. No deja de ser importante mencionar el gran papel que juega en la teoría levinasiana la concepción de lo infinito, de lo Otro, de lo sagrado y de lo santo, que se convierte en Otro, con mayúscula, y que es el factor que jalona todo a la dimensión de la utopía, de la metafísica y de la esperanza en un futuro posible que sí que se puede construir. Sobre este tema vuelve Zubiri como un pensador católico con certezas y propuestas que bien vale la pena estudiar.

Desplegar el dinamismo interno de las personas, de sus grupos y de la sociedad, es decir, su capacidad para dar de sí en todos y cada uno de los aspectos, consiste en realizar un ejercicio de alteridad y de inteligencia sentiente, según las cuales se implican la inteligencia, el logos y la razón sentiente; igualmente, el cultivo del sentimiento y la voluntad tendiente, como una respuesta desde la ética de la responsabilidad, con su mundo, que es asumido como tarea propia. Tarea que, si bien es cierto, pasa por el otro, por lo otro, finalmente lo que hace es no perder de vista la mismidad, eje articulador de la acción, es decir, el sujeto personal que cada quien es y que, cuando se forma en un humanismo del otro hombre, abre espacios a la construcción de otra historia posible.

Si la sociedad, la cultura y las instituciones no profundizan en la unificación de sus intencionalidades y de sus experiencias en torno a los derechos humanos, difícilmente la educación puede llevarnos a esta nueva manera de estar en la realidad; un estar que consiste en hacerse cargo de ella, al decir de Zubiri, y de proponer un modelo de responsabilidad ética, tal como la propone Levinas. Asimismo, si los agentes educativos no van experimentando en carne propia la dignificación de su realidad personal y de su quehacer, la libertad y los derechos humanos, difícilmente se puede esperar de ellos un compromiso efectivo con aquellas intencionalidades.

Se requiere enfrentar la realidad que tiene este tema en la situación actual de nuestra sociedad, es decir, revisar la distancia y hasta contradicción

entre el discurso y la práctica; igualmente, entender que el esfuerzo educativo que hay que realizar es tal vez más largo y oneroso: deconstruir un discurso educativo y una praxis educativa que se han puesto de espaldas al humanismo, y que —de paso— han hecho posible, no la paz, sino la continuación de la guerra por la vía de la violación sistemática de los derechos humanos. Se trata de desarrollar la estructura dinámica de la persona, de la sociedad y de la historia, con el uso de la educación como uno de sus recursos, pero asumiéndola en toda su alteridad o relacionalidad, que sea válida «para» la construcción de la dignidad, la libertad, los derechos y la democracia. Y, sobre todo, como una educación, que parta del compromiso, las actitudes y prácticas educativas de los propios agentes educativos.

Lo anterior pide hacer visibles los nexos: ¿nos movemos en una educación moderna dentro de una sociedad posmoderna?; por consiguiente, ¿con una ética inadecuada, es decir no apta para dar cuenta de la complejidad y de la alteridad que está llamada a implementar? Los procesos educativos actuales están montados dentro el horizonte de la modernización y apuntan a nociones de desarrollo, estandarización y formas de control cada vez más elaborados dentro de ese horizonte. Es una realidad que se ha venido construyendo en los últimos tiempos; lo que han logrado es hundir en una crisis de mayores connotaciones la vida del planeta. Ese tema ha de ser evaluado a la luz de una sociedad pluralista y multicultural, en revisión de un humanismo que, en lugar de ayudar a superar las crisis humanitarias, las facilitó: es lo que se ha podido visibilizar en las prácticas de la Mesa de Derechos humanos y Atención Humanitaria en el Oriente de Antioquia.

Por el contrario, de lo que se trata es de reconocer la representación del espacio, del pasado, el presente y el futuro cada vez más plurales, pero también promover el diálogo entre estas y sus respectivas dinámicas. No cabe en este enfoque una tolerancia entendida como un tener que soportar al otro, sino como construir junto con los otros; ello es posible sobre la base del respeto por la dignidad de cada quien. No cabe pues una tolerancia desde la soledad del existir, como la llama Levinas, sino desde la responsabilidad con el otro, «responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros» (Levinas, 1991) y, si es de todos, «será una responsabilidad con los sistemas de vida en general, la vida humana y la vida social en particular, y también una responsabilidad con los que aún no han nacido» (Jonas, 1995) en una sociedad que no acaba de desaprenderse la creencia en la autonomía absoluta del sujeto individual, racional, a contravía de las propuestas de Zubiri y Levinas.

¿Quién le puede adelantar un proceso deconstructivo a la educación humanista tradicional y, cómo hacer que el humanismo del otro y de la inteligencia sentiente, inspiren la vida y la acción de los sujetos? ¿Los agentes socializadores convencionales estarán en condiciones de impulsar estas transformaciones y reflexiones con acciones que abran escenarios de Derechos humanos y de convivencia en Colombia?; o ¿habrá que abrir otros escenarios de reflexión-acción, que sean conducentes a replantear el papel de la mismidad en sus múltiples relaciones y responsabilidades éticas y políticas?

Conclusiones

La tarea propuesta parte de reconocer las dificultades y contradicciones de nuestra realidad histórica. Tal realidad nos muestra una sociedad que es agente socializador, según la terminología de la sociología, pero que el agente educativo no asume aún a partir de su visión pedagógica. Una educación que conduce a socializar al sujeto en escenarios en los que reinan la violencia, la intolerancia, la proclividad y la deshonestidad. El Estado aparece como agente socializador, pero poco educativo, pues se lo percibe invadido por corrupción en sus tres ramas, preocupado más por la publicidad política y menos por los graves problemas de la inequidad, injusticia social, y desarticulación ciudadana, como un juego de doble moral, pues mientras negocia las condiciones de la paz que son contrarios a lo vigente, sigue incrementando las conductas contrarias a las lógicas del posconflicto que el Oriente antioqueño procura realizar, entre otras desde el concurso de la Mesa de Derechos humanos y Atención Humanitaria.

Al parecer, lo que tenemos vigente es una institución familiar en proceso de transformación, cada día más preocupada por el reconocimiento de dicho proceso y por la sobrevivencia, que por su función educadora. Desde luego, una preparación para esta se puede convertir en un juego que busca desresponsabilizarse de la tarea educativa entregándosela a las instituciones capacitadoras. Unas instituciones educativas acosadas por atender procesos dispendiosos de calidad, más en cuanto al cumplimiento de estándares y requisitos que por mejorar la formación humana y los valores, se convierten en una autotrampa que se tiende a una sociedad que, como la colombiana, requiere estar presente en sus demandas y ser pertinente con sus necesidades, a la manera que invita Zubiri, para no caer en un ejercicio de negación continuada al poder transformador y desalienador de la educa-

ción. Además, una ciudad agente socializador, que pudiendo ser educadora, está expuesta cada vez más a la anomia, a la masificación y a la insolidaridad. Sumado esto a unos medios de comunicación social que generan una realidad narrativa que no es posible de discernir a la hora de saber qué es la verdad y qué es la mentira, cada vez con mayor poder de socialización y que, como afirma Vattimo, dan el sentido de la realidad a sus usuarios acrílicos (Vattimo y Caputo, 2010, p. 175), pero que no solo reflejan parcialmente la realidad sino que a menudo la exacerban hasta caer en los umbrales próximos al amarillismo, dimensión de poder tal que llega a hablarse no sin validez de una sociedad en *posverdad* que ha generado unas dinámicas de engaño que, particularmente en el tema político, son evidentes en los efectos imprevisibles que tal poder de construcción narrativa trae para los sujetos en sociedad, con sus miedos y con sus apuestas existenciales. Todo en medio de una cultura virtual que, en la práctica, estimula, más que la formación de sus usuarios, su dispersión, banalidad y antivalores.

Se impone superar la antigua visión ilustrada, centrada en la racionalidad teórica, la autonomía absoluta del sujeto y el antropocentrismo, gracias al inminente y necesario reconocimiento de diversas racionalidades; la articulación del sujeto en el mundo de la intersubjetividad y de los ecosistemas condiciona la constitución del sujeto y niega su desarrollo como proceso independiente e irrestricto. Una nueva sociedad requiere de una nueva institucionalidad, que al decir de la teoría zubiriana, ha de ser construida en conjunto desde los actores sociales y promovida por todas estas instancias en forma participativa y pública. Allí, la noción de lo público de Arendt puede ser un buen camino para la propuesta: cuando nos domina lo privado, cuando todos están encerrados en la subjetividad de su propia existencia singular, el atomismo que alcanzó a prever Levinas, (cuando llamó al reconocimiento del otro) se hace evidente. Este llamado es el tema pendiente por esencia en las dinámicas sociales contemporáneas, es decir, de las expresiones de la masificación y las tiranías:

Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de algo más permanente que de la propia vida (Arendt, 1993).

La ética levinasiana y zubiriana se relacionan con el campo de la decisión y de la acción humana, las cuales, vistas desde el humanismo, son la misma acción social que conviene pensar desde esta dinámica, como lo propone

Morin (2010, p. 67), en una estrategia de acción compuesta por un proceso de contextualización y recontextualización; una actitud estratégica y una apuesta que signifique la posibilidad de la transformación del *statu quo*. El hecho es que se necesita un nuevo pacto educativo (Morin, 1999), incluso un nuevo pacto socializador para superar posibles prevenciones que haya contra el sector educativo, y convocar al Estado, la familia y las instituciones educativas, así como a los diferentes sectores sociales, a los constructores de la ciudad, de cibercultura y a los medios creadores de opinión, la televisión y los medios virtuales, por una responsabilidad común, recursiva y compleja, orientada al desarrollo de una nueva ética común, la llamada ética de los mínimos que, en medio del pluralismo, y respetando las diferencias, permitan saber que hay unos asuntos que no son negociables y que desde la vida en común pueden hacerse posibles.

Una nueva sociedad requiere de una nueva institucionalidad, construida en conjunto desde los actores sociales y promovida por todos estos en forma participativa y pública, y aquí, la noción de lo público de Arendt puede ser un buen camino para la propuesta, cuando nos domina lo privado, cuando todos están encerrados en la subjetividad de su propia existencia singular, es decir, en las expresiones de la masificación y en las tiranías, con una renuncia a la propia libertad, previa renuncia al pensamiento y a la educación críticas:

Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo, estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida: estar privado de la realidad que proviene de los otros, como de un hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediarios de un mundo común de cosas, estar privado de algo más permanente que de la propia vida (Arendt, 1993, p. 234).

Reforma de la sociedad: he ahí la gran tarea por la vía de la reforma de la mente por medio de la educación, que ha de basarse en la reforma de la vida, que se logra por la práctica de una moral congruente, con una ética levinasiana de la alteridad responsable con esas reformas. Al decir de Edgar Morin, se trata de conjugar estas reformas en el bucle recursivo, pues cada una de estas esferas requiere de las otras y ayuda al desarrollo de las otras:

Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros, inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es la triple aventura que no se parece a ninguna otra (Steiner, 2005, p. 173).

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1977). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Elías, M. E. et al. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García, V. (1988). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confusionismos* (2 ed.). Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- González, M. (1997). *Pensamiento complejo*. Bogotá: Magisterio.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Levinas, E. (1987). En: *Fuera del sujeto. Los derechos del hombre y los derechos del otro*. Madrid: Caparrós.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. y Duque, F. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Loneragan, B. (1997). *Método en teología* (2 ed.). Salamanca: Sígueme.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Gandarilla, J.G. (2012). *Asedios a la totalidad: Poder y política en la modernidad desde un encare de-colonial*. Madrid: Anthropos.
- Morín, E. (2010). *Cómo vivir en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Niño, F. (2008). *Antropología pedagógica: Intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Magisterio.
- Vattimo, G. y Caputo, J.D. (2010). *Después de la muerte de Dios. Conversaciones sobre religión, política y cultura*. Madrid: Paidós.
- Zubiri, X. (1980/1991). *Inteligencia sentiente/Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.

La presente obra incluye resultados de investigación de los siguientes proyectos: «Análisis de la educación rural en el Oriente de Antioquia» (proyecto n.º 175), adscrito al grupo de investigación SER; «Comunidad académica gestora de conocimiento» (proyecto n.º 139), adscrito al grupo de investigación Gibpsicos; «Sistematización de la estrategia de extensión universitaria “Misiones”: pertinencia e impacto social de la Universidad Católica de Oriente» (proyecto n.º 201709), adscrito a los grupos de investigación Communis, Gibpsicos, Atención Primaria en Salud y SER; y «Educación religiosa y educación para la paz» (proyecto n.º 201714), adscrito al grupo de investigación Humánitas. Dichos proyectos han sido financiados por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro (Antioquia).

Este libro se acabó de imprimir en el mes de agosto de 2017 en los talleres de Divegráficas Ltda., Medellín (Antioquia).

Los autores de este libro abordan diversas perspectivas, preguntas y propuestas para comprender y emprender el camino de la paz. Se trata de investigaciones, revisiones y reflexiones desde perspectivas como la educación, la comunicación, los imaginarios, las identidades, y las narrativas, articuladas sobre una pregunta común: ¿cómo hacer posible la paz en el escenario de la formación, la vida cotidiana y las dinámicas sociales?

Este libro aporta experiencias, resultados concretos y rutas de acción para mejorar nuestra comprensión de la paz, por lo cual se postula como una propuesta concreta que la Universidad Católica de Oriente teje desde el Oriente antioqueño, una de las regiones de Colombia donde con más crudeza se han vivido las épocas de violencia.

Se reúnen así aportes de investigadores que han abordado diversos puntos del conflicto, la economía solidaria, el género, los imaginarios sociales, el crecimiento de las ciudades, las experiencias internacionales con acuerdos de paz, la educación de sentimientos morales, y un amplio abanico de lecturas, herramientas y propuestas. Así, este libro es diverso como nuestro país, y dinámico como debiera ser la apuesta por la paz.

ISSN: 978-958-06159-4-6

