

Educaciones, humanismos y territorios

ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA

Editora académica



FONDO
editorial
Universidad Católica de Oriente

Educaciones, humanismos y territorios

ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA
Editora académica



CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Arango Zuleta, Elvia Patricia (ed.)

Educaciones, humanismos y territorios. / Elvia Patricia Arango Zuleta, editora académica.—
Rionegro : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020.

ISBN: 978-958-5518-65-0 (digital)

100 p.; 27 × 21 cm.

1. Educación. 2. Estudiantes. 3. Pedagogía. I. Arango Zuleta, Elvia Patricia (ed.). II. Título.

370.7 CDD 21.a ed.

© Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-5518-65-0 (digital)

Primera edición: diciembre de 2020

Editora académica

Elvia Patricia Arango Zuleta

Autores

Guillermo León Gómez Zuluaga
Juan Carlos González Sánchez
Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Simón Montoya-Rodas
Blanca Nelly Gallardo-Cerón
Sulay Rocío Echeverry Mejía
Elsa Viviana Osorio Valencia
Anggi Natalia Arias Gallego
Jaime Arbey Atehortúa Sánchez
Edison García Rodríguez
Mariana Muñoz Jiménez

Revisión de textos

Frey A. Narváez-Villa

Diseño y diagramación

Divegráficas S. A. S.

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50
054040 Rionegro (Antioquia)
fondo.editorial@uco.edu.co.



Se permite la reproducción del libro o de sus contenidos, siempre y cuando se dé el debido crédito a los autores y a la Universidad Católica de Oriente.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	5
CONTEXTUALIZACIÓN, EDUCACIÓN Y TERRITORIO SERVICIO EDUCATIVO RURAL S. E. R...	9
ESCUELA, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y ORIENTE ANTIOQUEÑO: HACIA UNA CIUDADANÍA PARA EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN.....	19
EDUCACIÓN COMO PRAXIS EMANCIPADORA: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN RURAL.....	35
ALTAS CAPACIDADES E IDENTIDAD, MAPA DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE SUPERDOTACIÓN.....	47
LA FORMACIÓN CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.....	67
EDUCOMUNICACIÓN: UNA APUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA MEMORIA DEL CONFLICTO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA I. E. SAN VICENTE FERRER.....	87

3

PRESENTACIÓN

La obra que estamos presentando tiene origen en el XVIII Seminario Territorio y Cultura. Es una expresión del empeño de universidades, instituciones, organizaciones y sectores estatales comprometidos con los territorios, el ambiente y el acontecer de las poblaciones al interior de los mismos, en aras de una vida digna y de bienestar, también en sentido de transformaciones culturales, de cohesión social y de progreso económico; este último marcado por tensiones y confrontaciones entre condiciones sociales de vida digna y progreso. Se ofrece un panorama de propuestas de trabajo y dinámicas que han permitido a la Red Internacional de Estudios sobre Territorio y Cultura promover la organización de este seminario internacional, el cual se ha realizado en varios países de América y Europa. En Colombia, se ha llevado a cabo en la Universidad de Caldas (Manizales), Universidad de la Guajira (Riohacha), Instituto Colombiano de Antropología e Historia (San Agustín), Universidad del Norte (Barranquilla), y en la Universidad Católica de Oriente (Rionegro Antioquia). De la última surge este libro.

Fueron cuatro días consecutivos de compartir investigaciones atinentes a los ejes del evento, de los cuales, este es el dedicado a Educaciones, Humanismos y Territorios, en tanto y en cuanto compromiso permanente de la Universidad Católica de Oriente por medio de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tal como están los conceptos, partimos de pluralidades que encierran en sí mismas diferencias, singularidades y consonancias de las que, *grosso modo*, cabe decir: *educaciones* en sentido amplio, a partir de propuestas sociales y escolarizadas, de reflexiones sobre la praxis, interrogantes a la obviedad y comprensiones teóricas. *Humanismos* en un rasgo distintivo logrado a partir de diferentes planteamientos en los que se conjugan prácticas, conocimientos, saberes, principalmente, múltiples lógicas y comprensiones del tópico de interés. *Territorios* que son configuraciones de quienes los habitan y los particularizan al tiempo que son configuradores de las acciones, los acuerdos, los

valores y la validez atribuida a los significados compartidos en las comunidades que los definen. Son tres componentes inextricables de los significados de comunidad, de los roles y de las decisiones definitorias de las diferentes dinámicas sociales e institucionales.

Desde relaciones indisolubles entre sujetos, variables, entornos y otros elementos contenidos en cada apartado, en este texto se entranan abordajes disciplinares, perspectivas metodológicas, contextuales y teóricas de los investigadores, quienes, a su vez, muestran dinámicas y engranajes de distintos sistemas de la sociedad, convergentes muchas veces con hechos sociales, intereses socioeconómicos, acciones y propuestas sociales, y con fenómenos naturales difíciles de afrontar. Desde distintos saberes sociales, prácticas y tradiciones educativas cada persona es reconocible como una geografía diversa constitutiva de un territorio geográfico compartido que admite cuestionamientos y búsquedas de cambio, y en ello, son ineludibles el accionar colectivo, la educación en su expresión amplia, la escolaridad y las prácticas culturales.

Para la Universidad Católica de Oriente fue relevante realizar este evento y son de suma importancia las temáticas en él abordadas debido al compromiso misional de la universidad. que declara la responsabilidad de procurar con su trabajo unas mejores condiciones de vida para quienes pueblan la región del Oriente antioqueño; de ahí la apuesta por la formación integral de sus profesionales en correspondencia con unos valores humanísticos, una vivencia católica del evangelio cristiano, una sensibilidad por las distintas especies y un compromiso con el territorio. Esta mirada al mismo tiempo irradia hacia otros lugares del país y del mundo.

Hablar de *educaciones, humanismos y territorios* es acercarse a la identificación de giros en las dinámicas de los sistemas de una sociedad en la que convergen particularidades humanas, de las comunidades y de los contextos con multiplicidad de intereses, acciones y propuestas que, por una parte, expresan contradicciones, luchas, tensiones y conquistas, y por otra, buscan ser atenuadas al poner en común potencialidades, búsquedas y posibilidades de transformación a una gama de iniquidades que van en detrimento de los derechos que dignifican la vida y que pueden ser transformadas puesto que no obedecen a circunstancias determinísticas.

En ese orden de ideas, *Contextualización, educación y territorio / Servicio Educativo Rural S. E. R.*, es una breve sistematización donde el autor destaca significados polisémicos clave emanados de las prácticas en las que los sujetos se relacionan con los saberes y con la realidad; se adentra en un accionar del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER) caracterizado por los rasgos sociales y críticos que permean el quehacer. Se convierte en el texto introductorio respecto a la investigación y su importancia en los procesos de contribución social, formación académica, aportes y proyecciones para dignificar la vida en comunidad. Destaca la importancia de la relación indisoluble de la educación con el medio social, político, económico, cultural y ecológico, como es apreciable en el modelo educativo flexible SER de la Universidad Católica de Oriente (UCO).

En *Escuela, educación ambiental y Oriente antioqueño: hacia una ciudadanía para el cuidado de la casa común*, desde una investigación didáctica, el autor busca determinar los efectos de un proceso de educación ambiental a partir del protagonismo de estudiantes del ciclo de educación básica en el medio rural. A partir de la participación de los estudiantes

busca invitar a que las acciones realizadas superen las prácticas intervencionistas con apoyo metodológico en proyectos integrativos, lo que permitiría apropiarse una cultura de ciudadanía ambiental.

El carácter crítico para propugnar una formación crítica tiene asiento en *La educación como praxis emancipadora: pedagogías críticas y educación rural*, tema en el cual el autor sostiene una reflexión monográfica, en perspectiva crítica, de la educación no urbanizadora de las ruralidades, sí en cambio, una acción humanizadora tendiente a la liberación del ser humano de múltiples opresiones. Entre las vías de una educación crítica cabe una lectura diferente a las *Altas capacidades e identidad, mapa de las investigaciones sobre superdotación*, revisión reflexiva en la que los autores se proponen describir, analizar e interpretar el concepto superdotación con sus tránsitos por talentos excepcionales e identidad con la identificación de diferentes sentidos que son finalmente emergentes e intercambiadores.

El carácter crítico de la formación hace ineludible el papel y la responsabilidad de la escuela en el panorama social; así se aprecia en la intencionalidad y en la metodología mixta de la investigación *La formación ciudadana en estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales*, trabajo que incorpora percepciones, vivencias y prácticas cotidianas de los universitarios acerca de la formación ciudadana, influenciada por la familia en la toma de decisiones, sensibilidad y conciencia social. Asimismo, en *Reflexiones desde la educomunicación para la construcción de memoria colectiva: una apuesta para la construcción colectiva de la memoria del conflicto por parte de los estudiantes de la I. E. San Vicente Ferrer*, los autores centran la búsqueda investigativa en una propuesta teórica y metodológica aportante a la formación de emprendedores de la memoria a partir de la etnocomunicación, como una vía para acercar las nuevas generaciones a sucesos violentos considerados entre 1996 y 2006 y les provea herramientas para evitar la repetición de los mismos.

Con este breve recorrido quedan preguntas no esbozadas cuyas respuestas potenciales darán lugar a nuevos interrogantes emergidos de los lectores al igual que de la concurrencia de diferentes intereses y expectativas ante el tema.

Elvia Patricia Arango Zuleta

CONTEXTUALIZACIÓN, EDUCACIÓN Y TERRITORIO SERVICIO EDUCATIVO RURAL S.E.R.

Guillermo León Gómez Zuluaga¹

Resumen

Este texto ofrece la somera sistematización de algunos rasgos del Servicio Educativo Rural (SER), modelo educativo flexible de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Es una breve memoria que sitúa prácticas, compromisos y logros procedentes de relaciones intersubjetivas y contextualizadas en particularidades de índole social, cultural, económica, ecológica, política y del territorio del oriente de Antioquia, con impacto en el país y en Latinoamérica. Cada apartado surge como parte de las lecciones aprendidas en los tránsitos por el SER y recoge aprendizajes extraídos de las dinámicas contextuales coexistentes en la historia del grupo; al mismo tiempo incorpora características de las singularidades en sus marchas. Esta reconstrucción es un esfuerzo por lograr nociones que destacan los vínculos educación, investigación y contexto, por una parte, para exponer lógicas del grupo y dinámicas actuales, y por otra parte para señalar conexiones con algunos desafíos.

9

Palabras clave: Prácticas, contexto, territorio, educación, investigación.

¹ Magíster en Educación y Desarrollo Humano; especialista en Pedagogía y Didáctica; licenciado en Administración Educativa; docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Grupo de investigación SER. ORCID: [0000-0002-0379-469X](https://orcid.org/0000-0002-0379-469X). Correo electrónico: distancia.dec@uco.edu.co.

El contexto son varias cosas a la vez: aquel tiempo y aquel espacio histórico que va mucho más allá de lo inmediato que tiene una relación indirecta, inmediata con la vida de los sujetos y con el quehacer de los educadores, es decir el conjunto de circunstancias que favorecen o no la posibilidad de ciertas acciones.

Londoño. Seminario Departamental de Educación Rural, 1994

Contexto, educación y territorio ilustran momentos que han marcado el compromiso y la responsabilidad de la UCO con el desarrollo de la región del oriente de Antioquia y con el país, así se aprecia en cualidades que en distintos momentos han singularizado la historia de lo que se ha convertido en una propuesta educativa y académica con alcances de diferente índole.

De acuerdo con el título, en este texto, el contexto ofrece algunas particularidades que han originado y dado solidez a la propuesta conocida como Servicio Educativo Rural (SER), con el estatus de marca de la Facultad de Ciencias de la Educación y de esta alma máter del oriente de Antioquia. La educación es reconocida a partir de opciones implementadas por las comunidades para entenderse, organizarse y administrarse con unos rasgos de identidad que legitiman sus acciones. El territorio es definido por los sujetos que conforman las comunidades con múltiples y variadas problemáticas, situaciones de conflicto y búsqueda de alternativas para emprender procesos de cambio; no es un contenedor sino la vida comunitaria en sí misma. Comunidades y territorios son diversos en las maneras como se conforman, consolidan y definen.

El territorio es una construcción compleja con horizontes amplios, profundos y diversos, matizados por relaciones intersubjetivas que conjugan la praxis social dentro de diferentes culturas y al mismo tiempo gestan culturas diferentes. Hablar de territorio es preguntarse quiénes son los sujetos que hacen y habitan estos lugares, con singularidades en los aspectos social, económico y cultural, y que aún con esas motivaciones y dinámicas que les congrega presentan diferentes tipos de relaciones que particularizan el contexto. Así se ha apreciado en las dinámicas de las distintas comunidades durante los años de participación y experiencia, haciendo parte del SER, primero en su gestación de una propuesta de alfabetización que después dio origen a diferentes programas, como está sistematizado en algunos documentos; después, con las inquietudes convertidas en investigación, cuyo desarrollo progresivo dio lugar a programas académicos hoy posicionados en el medio y de reconocimiento nacional e internacional.

En un primer momento, el equipo SER desarrolló un programa de alfabetización con materiales que denominó: mediadores pedagógicos. Estos vehiculizan, vehiculizan el aprendizaje con base en los aportes de Lev S. Vigotsky, Benveniste, Saussure, Flandes, Sánchez, Mugravi, Londoño y Mogolla entre los más destacados; incorporan el compromiso social de la Iglesia Católica con los derechos de los oprimidos y con los campesinos, así como los enfoques académicos de los participantes. Año tras año ha primado la apertura a distintos campos disciplinares cualificados en metodologías de trabajo popular, pedagogías críticas e investigación acción participante, acorde con las necesidades y potencialidades de las comunidades. En un segundo momento las acciones han pasado de alfabetización a

programas de educación básica y superior. Son momentos identificados por los giros y logros, no por las cronologías

En el escenario escolar, se cuenta con el Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo (MAUJ), creado por la Diócesis de Sonsón-Rionegro igual que la UCO e influido por esta última. En cuanto institución formal, ofrece en la actualidad desde Preescolar hasta grado 11, en los resultados de pruebas externas está en los primeros lugares de Antioquia y avanza firme en políticas de bilingüismo. Con los pregrados, está la Maestría en Educación, programa académico con reconocimiento nacional e internacional, cuyo componente de investigación surgió y se ha consolidado principalmente desde problemáticas que flagelaron la región del Oriente antioqueño que, por la misión de la Universidad a través de los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación ha brindado aportes benéficos para las condiciones de vida de las comunidades. Pero, ¿qué relación tienen lo expuesto con el territorio y la cultura?

Un amplio número de investigadores de los ámbitos local, departamental, nacional e internacional ha nutrido las dinámicas de las prácticas educativas y pedagógicas emprendidas por el grupo SER en los programas académicos y en los procesos investigativos, lo que abre una multiplicidad de posibilidades no limitadas a un campo de conocimiento ni a un escenario ni a una ruta metodológica. Desde los diferentes saberes disciplinares se interconectan los conocimientos y saberes en propuestas que reconocen la autoeducación y la coeducación al interior de las comunidades, y sitúa esas prácticas al centro de los procesos de sus propias transformaciones, aporta herramientas para que las reflexionen y sistematicen como parte de sus propias fortalezas. No afirmamos que solo la escolaridad hace este tipo de aportes, pero sí sostenemos que la cultura y el territorio son posibles por la educación, por la participación, la reflexión y dialogicidad entre los habitantes, por su compenetración con los temas de interés, por las decisiones, los accesos y las elecciones de ciertas maneras de afrontar las dificultades para resolverlas en bien de los habitantes. Entonces, no es en la educación como práctica externa y escolarizada, sino en la praxis, que se conjugan valores, necesidades, imaginarios y potencialidades.

Al reflexionar sobre las praxis, se identifican relaciones que propician construcciones sociales para las personas, lo que las hace identificarse como integrantes de un mismo lugar con dificultades y posibilidades parecidas, les permite identificarse con otros habitantes, experimentar identidad y poseer el territorio, no como propiedad espacial sino en las maneras de relacionarse entre sí, con los saberes y las realidades que conocen. De igual manera se adentran en acciones enmarcadas en reflexiones, miradas recursivas y decididas en componentes del entorno que se convierten en elemento clave para instaurar propuestas educativas y culturales. Entender el contexto del territorio y el territorio en sí mismo tiene que ver con el reconocimiento de rituales, tradiciones, valores y prácticas de las personas al igual que con las maneras como se educan a sí mismas y entre ellas.

El carácter social unido a los rasgos del evangelio, como propone la UCO, se concreta en la formación de profesionales en las distintas disciplinas que impactan por medio de las distintas prácticas y de las modalidades de las prácticas en los territorios. De aquí una mirada en varias direcciones: los saberes específicos no abandonan la educación puesto que esta tiene como fundamento la interacción, reflexión y dialogicidad, lo que es común en todos los

programas; los aspectos comunes a la educación no abandonan la especificidad de los saberes disciplinares y profesionales ni tampoco las proyecciones asociadas con la responsabilidad con el medioambiente; el territorio y la cultura no son temas sino realidades vividas en los programas académicos debido al compromiso de la Universidad con la región. En la tríada interacción-reflexión-dialogicidad están las propuestas de educación que permean a las personas, sus visiones de sociedad y sus compromisos con la misma.

Fruto del compromiso uconiano y de la trayectoria del SER, son experiencias que han marcado parte de la historia y que hoy se convierten en evidencia, a través de diferentes programas, la comprensión de la educación y de las formas como las comunidades se educan a partir de métodos no convencionales y de materiales que económica y cognitivamente están al alcance de ellos; la valoración de las múltiples maneras de compenetrarse con el entorno; el reconocimiento de saberes y conocimientos de las comunidades como maneras de ayudar a explicitar lógicas y comprensiones respecto a las maneras de configurarse en los territorios; la relevancia de la educación como alternativa para movilizar la conciencia, no solo para considerar la adquisición de conocimientos; la alfabetización y educación como herramientas para afrontar situaciones que van en detrimento de los derechos humanos.

Estas y otras cuestiones sociales abren el abanico de la educación a perspectivas que desbordan los currículos escolares, pues quienes habitan el campo viven el territorio al tomarlo como texto para su realización en comunidades e individuos del campo.

Método

La construcción de este texto partió de lo planteado por Torres Carrillo (1999), para quien la sistematización de experiencias sugiere unos procedimientos para ayudar a esclarecer lo que se espera presentar, pero no son camisa de fuerza, sino que privilegia la reflexión sobre las experiencias y vivencias. También de los aportes de Jara Halliday (1999) quien refiere la sistematización como la acción de organizar, clasificar y disponer información de las experiencias y vivencias, de manera reflexiva y crítica.

Historia del SER

La acción contextualizada del SER en la construcción de territorio sitúa todo acontecimiento, información y conocimiento en una relación inseparable de la educación con el medio, las estructuras de la sociedad y los acuerdos que definen las culturas, por eso, las prácticas de este grupo se caracterizan por brindar educación, en principio a población que ha superado las edades establecidas para el sistema regular y en la actualidad a quien considere decida participar de procesos educativos.

Conocer situaciones previas de los participantes, atender la desescolarización, organizar horarios y jornadas acordes con los intereses y las necesidades de los estudiantes, y organizar planes de estudio en ciclos lectivos integrados a partir de las líneas de formación y los núcleos pedagógicos es una de las tareas constantes, desarrolladas con mediaciones

pedagógicas escritas que contribuyen a una educación contextualizada, crítica y de calidad. Estas acciones son una vertiente de trabajo consonante con las exigencias locales actuales, la coyuntura socio-política, cultural y económica presente en los ámbitos nacional y regional, acorde con su responsabilidad social, reto este asumido por más de veinte años con la investigación como camino y la epistemología, la contextualización como soporte, y la proyección a otros escenarios de la región de América Latina como visión. Otra vertiente es el trabajo en educación formal, consistente primordialmente en brindar herramientas para aquellas personas comprometidas con el componente educativo de distintas organizaciones.

Al irradiar se logran acciones previstas e imprevistas entre las que están los procesos de alfabetización que motivan las personas a terminar o iniciar la educación básica, la provisión de conocimientos y herramientas para que los habitantes del campo resuelvan situaciones de economía relacionadas con la vida digna, el reconocimiento de la UCO como alma máter aportante a la región del Oriente antioqueño; la formulación de una propuesta educativa que se convierte en referente educativo dentro y fuera del país; la creación de programas para la sostenibilidad de las propuestas de educación y economía al interior de las comunidades; las alianzas con el Ministerio de Educación Nacional, cajas de compensación familiar y territorios certificados y no certificados, interesados en concretar experiencias similares en otras localidades; los aportes de conocimientos para emprender o mejorar proyectos productivos; la articulación del sistema escolar formal y la oferta de educación para el desarrollo humano y el trabajo. Varios de estos programas y proyectos están sistematizados.

La educación formal graduada, educación para el trabajo y el desarrollo humano conducente a la certificación de competencias, los nuevos escenarios, actores y demandas en el sector rural y campesino, la autogestión educativa, el mejoramiento de la calidad de vida, la capacitación, organización y gestión económica y social, la dinamización cultural y la constitución de comunidades educadoras son clave en la construcción de la ciudadanía, fortalecen la convivencia y la democracia y trascienden el concepto de comunidad educativa. Asimismo, trabaja por el reconocimiento, la implementación y consolidación de otros referentes de formación en los que se asumen roles que permiten permanecer en el entorno y estar actualizados en conocimientos.

Compartir conocimientos, aportar herramientas para que las personas mejoren las condiciones de vida es una consigna permanente en el SER, como puede apreciarse en los trabajos de formación (los programas académicos centrados en la persona humana y en los valores del evangelio como expresa la misión de la Universidad), investigación (a partir de situaciones *in situ*, de interés para los participantes conocedores de sus realidades), extensión (prestación de servicios ajustados a las expectativas de los solicitantes).

Rumbo hacia una tradición

Las propuestas educativas propias de los programas y proyectos del SER permiten identificar sobre la marcha cualidades que las singulariza porque reconocen en los participantes a los protagonistas, así que en lugar de llegar como expertos se llega como quien

espera conocer y, en efecto, se logra conocer a partir de las dinámicas de las comunidades; se abre la posibilidad de compartir conocimientos y saberes de las comunidades, así que lo que para estas es legítimo encuentra complemento desde otras perspectivas disciplinares y desde el contexto legal para que además, tenga garantías y posibilidades de algún tipo de apoyo; las actividades realizadas en los diferentes encuentros según el programa del cual se trate, privilegian técnicas interactivas que aportan para identificar distintos conflictos y buscar alternativas de solución para los mismos.

En síntesis, se propicia la investigación-acción-participación aportada por Fals Borda (1998), centrada en el propósito principal de vivir procesos que se convierten en aprendizajes transformadores, en lugar de la sola obtención de resultados. Para lograrlo, la coeducación como alternativa para la emancipación, según Freire (1996), los conocimientos y saberes de los docentes que no son aplicados de manera mecánica, sino que pasan por el reconocimiento de los estudiantes al igual que por la problematización de la enseñanza, como plantean en diferentes momentos, en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Camilloni et al. (1996); Grundy (1993). son primordiales cuando se espera que las comunidades eleven la confianza en sí mismas y en sus capacidades. Aportes de estos y otros autores marcaron un inicio, hoy dinamizado con avances conceptuales propios del grupo SER.

No sobra decir que hablar de comunidades no es un concepto ni una ausencia de contexto; por el contrario, compartimos que las comunidades están conformadas por quienes concurren en espacios definidos por ellas; lo explicamos de la siguiente manera: admitir que los espacios geográficos tienen unas particularidades y condiciones es innegable, pero también es cierto que muchas de estas pueden ser cambiadas por quienes los habitan, que no es siempre una condición predispuesta cambiar sino que puede darse la adaptación; consecuentemente, que se incorporan ciertas prácticas y ciertos estilos de comportamiento particulares dentro de una comunidad al ser comparados con los de otras, pero afines para quienes pertenecen a una misma comunidad. Rasgos como esos llevan a diferenciar las comunidades entre sí, a entender que las interrelaciones que se establecen con ellas requieren matices distintos y que las potencialidades, problemáticas y posibilidades de transformación también son diferentes.

Pero, ¿por qué insistir en mencionar cambios y transformaciones? ¿Acaso las personas del medio rural viven mal?

Grosso modo, sustentamos que quienes habitan el medio rural han sido y siguen siendo discriminadas por la generalidad de la sociedad, las condiciones de acceso a diferentes servicios son todavía precarias en muchos casos, y en muchas localidades que conforman un territorio como el del Oriente antioqueño son radicales esas diferencias: hay sectores rurales adonde cualquier persona ciudadana desearía habitar, en contraste con otros a donde se llega con múltiples esfuerzos, ni qué decir del acceso a la educación, la salud y la conectividad. Consideramos siempre que las personas pueden vivir en condiciones mejores, y como no está a nuestro alcance propiciar esa vida mejor, aportamos algunas herramientas para que se procuren y logren lo posible.

El tema en mención es más álgido, porque no se trata solo de las variables enunciadas, las complejidades de un territorio atañen a las relaciones, la idiosincrasia, las condiciones para la subsistencia, las interrelaciones, las necesidades, los valores, los acuerdos y desacuerdos,

las potencialidades, los juegos de poder, etc., de las personas y los grupos entre sí y en los lugares, por eso, las dinámicas son cambiantes, no son definibles de manera anticipada y tampoco son estandarizadas. Es difícil con un mismo tiempo de inversión y de recursos obtener idénticos efectos y resultados. Este tipo de especificidades marcan las rutas del SER en las funciones sustantivas de la educación superior que como hemos insistido, están adentro y afuera de la Universidad.

En lo recorrido hasta la fecha, se reconocen maneras distintivas en el quehacer de los integrantes de este grupo de investigación, marcado por compromisos sociales, éticos, morales, formativos, académicos, además de otros que tienen asiento en un carácter de corresponsabilidad y compromiso con los otros, en el propósito de que las comunidades mismas reconozcan o restablezcan los tejidos humanos y sociales, y que revivan las capacidades que les permite cohesionarse en torno a metas comunes.

Las posturas y prácticas mencionadas concuerdan con la filosofía de la Universidad Católica de Oriente, que aboga por una perspectiva del desarrollo humano integral, el cual precisa reconocer capacidades y titularidades para que las personas se agencien y agencien sus derechos y potencialidades, como sugieren en distintos momentos Nussbaum y Sen (1998), desplieguen las dimensiones del desarrollo y puedan comprender las maneras como los ambientes específicos y las relaciones entre los mismos afectan las posibilidades de desarrollo, aprendizaje y conocimiento humano, según Brofenbrenner (1987) en su enfoque ecológico del desarrollo humano. También, como propone Magendzo (1999), para ejercer y velar por los derechos humanos desde la responsabilidad y corresponsabilidad basadas en la participación como criterio metodológico, sin omitir la normatividad vigente.

Mientras se forja de manera continua dada las dinámicas de los participantes y se consolida a partir de sus apuestas, el SER promueve: la proactividad (tomar la iniciativa y responsabilizarnos de hacer que las cosas sucedan de la manera más conveniente), lo que coloca en primer plano de la acción humana los valores; la autodirección y el interaprendizaje por parte de los estudiantes quienes son los sujetos de conocimiento, aprenden de manera solidaria y dan cabida a la tutoría; la flexibilidad según las condiciones de los sujetos y de sus realidades; el cofinanciamiento económico a partir de proyectos productivos, lúdicos y artísticos; la formación en comunidad; el diálogo de saberes por medio de la conversación, los textos mediadores y los materiales que les permite comunicar y comunicarse. Hace de la mediación pedagógica, las unidades básicas de aprendizaje participativo y el libro paralelo, estrategias por medio de las cuales propicia educación, aprendizaje y formación.

Desafíos continuos

La vida del SER es dinamizada desde distintas aristas. La de mayor interés en este momento es la educación en vínculo con el territorio, de la que cabe señalar: abordaje de la educación desde el reconocimiento de las prácticas de las comunidades, a las que se llega con el respeto a sus lógicas y comprensiones, con la posibilidad de compartir, de brindar desde la academia los conocimientos requeridos y reconocer que al enseñar se aprende;

continuo esclarecimiento de rasgos identitarios en los procesos de formación, caracterizados por mayor reconocimiento y empoderamiento por parte de los habitantes; apropiación de conocimientos y herramientas para la gestión de procesos y derechos; significados de territorio que han pasado de la ruralidad extrema e indefensa al reconocimiento de fuerzas en tensión que pueden afectar pero no limitar las opciones de los habitantes; identificación de múltiples relaciones al interior de las localidades y entre estas, al igual que con otras latitudes, de lo que se aprecia que no todo es necesidad sino también potencialidad.

Reconocer que la formación y la experiencia son importantes en las dinámicas de un grupo o de una organización adquiere mayor valor cuando se siente compenetración con las personas, los intereses que las convoca y las posibilidades en los lugares habitados, al igual que las vicisitudes de índole socioeconómica y las condiciones de la naturaleza (climáticas, atmosféricas, topográficas, etc.) que imprimen ciertas exigencias de adaptación humana y de adecuación de las cosas para una apropiada estancia; más todavía cuando es primordial considerar las adaptaciones y adecuaciones arraigadas en actitudes y comportamientos y que finalmente definen las posibilidades de encuentro, configuración y delimitación de aquello que se propone (porque deliberadamente se busca) o que se encuentra (porque es imprevisto). A estos dos tipos de situaciones extremas se enfrenta al SER, el cual hace de la interrogación su dinámica, de la búsqueda su compromiso y de la corresponsabilidad con las condiciones de vida digna en el territorio su propósito.

Conclusiones

En este apartado es difícil exponer alguna conclusión. Sin embargo, cabe reafirmar el compromiso del SER con los procesos de desarrollo del territorio y de la región del oriente de Antioquia y con el país, por medio de sus diferentes programas los cuales se convierten en estrategias. Cabe resaltar la articulación investigación-docencia del grupo SER con los diferentes aportes a la población campesina en general y a la formación de profesionales en particular, como una contribución continua con el desarrollo de las personas y con sus condiciones de vida.

Referencias bibliográficas

- Arias Giraldo, Gómez Zuluaga, Londoño Zapata y Sanín Fonnegra. (2002). *Informe de investigación construcción participativa de propuestas de básica comunitaria*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fals Borda, O. (1998). *Participación popular: retos del futuro*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Jara Halliday, Ó. (1999). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José (Costa Rica): Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Nussbaum, M. C. y Sen, A. (Com.) (1998). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres Carillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-15.

ESCUELA, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y ORIENTE ANTIOQUEÑO: HACIA UNA CIUDADANÍA PARA EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN

Juan Carlos González Sánchez²

Resumen

Esta investigación didáctica se ocupa de determinar los efectos de un proceso de educación ambiental en una institución educativa rural de carácter privado, en el Oriente antioqueño. El diseño corresponde a la investigación de tipo integrativo, con la participación de los estudiantes del grado undécimo, en torno a la educación en el manejo de residuos sólidos generados por los estudiantes en la institución. El diseño corresponde a la investigación interactiva, a partir del método de Investigación Acción, con fuente de información de campo, longitudinal: evolutivo o contemporáneo, unieventual, no experimental. Los hallazgos señalan la importancia de superar las prácticas pedagógicas en educación ambiental desde el enfoque intervencionista, migrando al desarrollo de un proyecto integrativo, con la participación de los estudiantes como actores y líderes ante sus pares, lo cual permite el desarrollo de procesos de reflexión que ofrecen espacios para la apropiación de una cultura en la institución que promueva acciones fuera de esta y que fomenten la construcción de una ciudadanía ambiental.

Palabras clave: Educación ambiental escolar; Antioquia (Colombia) — Educación; integración curricular; ciudadanía ambiental.

19

² Magíster en Educación. Docente asociado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). ORCID: [0000-0002-7493-3669](https://orcid.org/0000-0002-7493-3669). Correo electrónico: jgonzalez@uco.edu.co.

Introducción

La formación en la escuela, especialmente cuando se enfoca en la educación ambiental, debe partir desde el reconocimiento del contexto particular, sus actores e interacciones de tal forma que tanto los sujetos, como los objetos, que hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sean considerados en el territorio, en el contexto, en que se desarrolla el acto pedagógico. Sin este componente la educación ambiental corre el riesgo de no traspasar la zona de la instrucción, ni llegar a la cotidianidad, al imaginario, de los partícipes de esta (Espejel Rodríguez y Flores Hernández, 2017).

En tal sentido, el reconocimiento del contexto educativo, y su relación e implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un rasgo esencial que debe permear significativamente los procesos de formación en las instituciones de educación escolar con el fin de superar la percepción según la cual el dominio del corpus teórico, propio de las ciencias naturales y la educación ambiental, es más importante que la pedagogía, la legislación y la didáctica (Sánchez Sánchez y Jara Amigó, 2016).

De esta forma, al revisar los escenarios de aprendizaje, las técnicas y dinámicas implementadas en las instituciones educativas del Oriente antioqueño para llevar a cabo la educación escolar ambiental, desde el proyecto transversal PRAE, se constata que estas, en su gran mayoría, parten de propuestas elaboradas por los docentes y no se articulan a la malla curricular lo cual las convierte en acciones sin encadenamiento formativo y tampoco permiten que los estudiantes sean los actores centrales en su diseño, seguimiento y evaluación (Pérez Ramírez, 2017).

En ese sentido, «una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad» (Diker y Terigi, 1997, p. 98). Esta situación invita a revisar los diseños de intervención en educación ambiental con el fin de superar las propuestas que tienden al activismo, se elaboran sin participación de la comunidad educativa, no generan acciones de encadenamiento en el proceso formativo y, finalmente, no se articulan a las características que presenta el entorno educativo, sus actores y las relaciones que se ofrecen entre estos (Sánchez Sánchez y Jara Amigó, 2016).

En consideración con lo planteado, se diseñó una investigación didáctica en educación ambiental, desde el área de Ciencias Naturales, en una institución educativa rural, de carácter privado, del municipio de Marinilla (Antioquia). Para su configuración, se tomó como base la observación de las intervenciones educativas implementadas previamente en la institución y se diseñó el proyecto de intervención con la participación de un estudiante, líder del grado 11, que fue elegido por sus compañeros de grado como su representante y que mostró interés por participar de la propuesta con sus compañeros y con los estudiantes de los otros grados de la institución. Él, en el marco de la construcción de la propuesta, manifestó que teniendo como referencia sus percepciones y las de sus compañeros, las intervenciones sobre educación ambiental no habían trascendido y se habían convertido en:

una repetición de tareas, como fruto de procesos de enseñanza, articulada presuntamente desde el constructivismo, que es el modelo educativo que se declara en la institución, descuidando la necesidad de fomentar hábitos que impacten el nivel de conciencia de los estudiantes dentro del colegio y que, a su vez, se puedan aplicar en casa (Estudiante 5, 2016).

Con estas consideraciones en mente, la investigación se orientó desde la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aspectos objetivos, subjetivos, intersubjetivos e interobjetivos que configuran una propuesta de educación ambiental, desde el manejo integral de los residuos sólidos, en una institución educativa rural, del sector privado, en el Oriente antioqueño?

Diseño metodológico

El proyecto se diseñó siguiendo la tipología de investigación interactiva, propia de la investigación de nivel integrativo, a partir del método de investigación acción (IA) con el fin llevar a cabo una serie de actividades por parte del investigador con la comunidad educativa para modificar una situación o evento de estudio, en este caso el proceso de educación ambiental escolar (Hurtado de Barrera, 2010), orientado la separación en la fuente y disposición final de los residuos sólidos.

El proyecto se desarrolló en cuatro fases: una primera exploratoria, en donde se llevó a cabo un proceso de observación no participante por parte del investigador, y un grupo de estudiantes del grado 11, con el fin de constatar las conductas respecto a la disposición de residuos sólidos, especialmente la separación en la fuente, pues la institución cuenta con recipientes para su separación identificados con un código de colores. En una segunda fase, de corte analítico, se estudiaron las fortalezas, debilidades, dificultades, necesidades y capacidades presentes en la institución educativa en torno a la educación en la separación en la fuente, con el fin de preparar una propuesta de intervención. Esta fase fue adelantada por el investigador, un equipo de docentes de la institución y el estudiante líder del grado undécimo, de tal forma que se proyectara una situación ideal: la separación de residuos sólidos en la fuente y su disposición final. En la tercera fase, se implementó la secuencia didáctica con la participación de los estudiantes del grado 11 como líderes ambientales: proyecto de servicio social. En la cuarta fase se evaluó la intervención con los estudiantes del grado undécimo y los docentes que participaron en el diseño de la propuesta de intervención.

En cuanto al diseño de la investigación el origen de la información es de campo; por la secuencialidad o temporalidad el diseño es longitudinal evolutivo o contemporáneo en tanto se tomó la información durante el desarrollo de la investigación en el tiempo presente. En relación con el número de eventos fue unieventual por tratarse del estudio de la educación ambiental en la institución educativa; y, al considerar la intervención del investigador se trató de un diseño no experimental pues no hubo control del evento de estudio y la intervención correspondió a la práctica del proyecto transversal de educación ambiental institucional.

En cuanto al abordaje de la investigación, por tratarse de una investigación interactiva desde el método investigación-acción (IA), fue de tipo estructurado, cerrado y focalizado pues el investigador construyó el problema de investigación. Respecto a la participación de los investigados el abordaje fue exógeno, no participativo, en tanto la planificación y desarrollo del proceso fue generado y orientado por el investigador. Conforme a la perspectiva para captar e interpretar el evento y la información generada el abordaje tuvo dos dimensiones: una centrada en los investigados (unidades de estudio) que presenta unas características más fenomenológica o *ÉMIC* y otra centrada en el investigador o *ÉTIC* (Hurtado de Barrera, 2010).

La población estuvo constituida por los estudiantes de una institución educativa de carácter privado, rural, del municipio de Marinilla y la selección de la muestra correspondió a un muestreo no probabilístico conforme a estos criterios, a saber: los participantes fueron estudiantes matriculados en el grado undécimo y prestaban su servicio social obligatorio en la institución. Así, los participantes fueron 24 estudiantes del grado que fueron distribuidos en 12 aulas de clase.

Las técnicas de generación de información y los instrumentos de recolección se presentan en la siguiente tabla:

Técnicas empleadas en la investigación para la generación de información con sus respectivos instrumentos de recolección.

Técnicas de generación de información	Instrumentos de recolección de datos	Instrumentos de registro	Fuentes de información
Observación no participante	Matriz de cuatro cuadrantes	Cuaderno o registro digital	Contexto educativo y comunitario/ ecosistemas
Cartografía ambiental	Mapa ambiental Foto-narrativa	Registros fotográficos Formato de foto-narrativa	Contexto educativo y comunitario
Observación participante	Diario de campo	Cuaderno y registro digital	Contexto educativo comunidad educadora
Grupo focal	Guía de grupo focal	Grabadora y registro digital	Estudiantes del grado undécimo

Para el análisis de la información, por el tipo de datos acopiados, se estudiaron las características cualitativas con dos alcances: análisis de contenido, con el cual se logró «realizar una descripción objetiva, sistemática (...) del contenido manifiesto de comunicaciones de las cuales se pretende obtener una interpretación» (Hurtado de Barrera, 2010, p. 1176); y análisis de teoría fundada, con la cual se logró la aproximación teórica desde los datos generados por el fenómeno de estudio, de tal forma que se permitiera una comprensión más clara del fenómeno a partir de los procesos desarrollados en la IA.

Así, a partir de la triangulación de fuentes y de técnicas, se logró alcanzar un nivel integrador o traslativo, teniendo presente la propia complejidad del fenómeno. Los resultados y su discusión se presentan a continuación.

Resultados y discusión

Tal como se mencionó previamente, la experiencia se articuló desde el área de Ciencias Naturales de la institución haciendo referencia a una formación para la ciudadanía ambiental como parte del proyecto transversal de educación ambiental, sobrepasando los límites del aula de clase, e involucrando a toda la comunidad académica. Lo anterior permitió, desde pequeñas acciones, la generación de un ambiente que permitiera la apropiación de actitudes y competencias en los niños y jóvenes hacia el cuidado del ambiente como «habitantes de la casa común» término que fue apropiado por los estudiantes del grado 11 al reflexionar, en la clase de Educación Religiosa Escolar, la encíclica *Laudato si'*, del papa Francisco (2015). Esta reflexión permitió, en los estudiantes, un acercamiento al objeto de estudio y hacerse partícipes mediante el rol de líderes ambientales en el proyecto de Servicio Social Escolar.

De esa perspectiva se propuso una observación no participante que permitiese revisar las actitudes en torno al cuidado de la casa común, expresado en la separación de residuos sólidos en la fuente, y para ello los estudiantes escribieron una serie de relatos cortos, en el área de lengua materna, donde describieron los comportamientos observados durante el tiempo de descanso entre clases, la tarde deportiva del día viernes y las actividades extracurriculares en la planta física de la institución.

El modelo pedagógico desde el cual se estructuró la experiencia propone que en la formación de los estudiantes se debe propiciar una relación cercana y amigable con el medioambiente mediante un redescubrimiento del significado de sí mismo y su papel como actor político y social, trabajando en el desarrollo de las dimensiones emocional, afectiva, cognitiva y sociocultural (Avendaño C., 2013).

En tal sentido, los contenidos desarrollados durante el proceso se orientaron desde el desarrollo de competencias evaluables mediante logros, o desempeños, de carácter procedimental. Esta consideración se tuvo en cuenta para favorecer el predominio de contenidos procedimentales y actitudinales a través de una secuencia que se apoyó en el principio de la complejidad y en el principio de abstracción, esto promovió acciones de observación no participante, por parte de los estudiantes de grado undécimo, tomando como espacio de observación los diferentes ambientes de la institución, especialmente el aula de clase que cada estudiante acompañó (Avendaño Castro y Parada Trujillo, 2011).

Así, las intervenciones de los líderes ambientales se desarrollaron tomando como referencia los contenidos del área de ciencias naturales, especialmente los que corresponden al flujo de energía y materia en los ecosistemas, acompañados de una lectura guiada de la encíclica *Laudato si'*, del papa Francisco (2015) en coherencia con el carácter confesional de la institución. Por esta razón, en el desarrollo del proyecto transversal se articuló la participación de las áreas de ciencias sociales al observar el impacto del comportamiento

del ser humano desde acciones individuales que se reproducían en su grupo cercano de relación, los compañeros de aula y el área de ética y educación religiosa escolar al contemplar la responsabilidad con «lo otro». Además, se incluyeron temáticas propias a las matemáticas.

Atendiendo a que el principal objetivo fue determinar los efectos de un proceso de educación ambiental en estudiantes de una institución educativa rural de carácter privado, a continuación, la discriminación de acuerdo con las fases.

En la primera fase desarrollada entre enero y marzo de 2015, la observación de los estudiantes participantes se centró en reconocer que en la institución hay canecas de colores para separar los residuos sólidos de otros materiales, pero los estudiantes depositan indistintamente los residuos, y su argumento a la pregunta «¿por qué no discriminan?» fue «porque de todos modos el señor del aseo que trabaja en el colegio después las mezcla». Señalaron que los espacios comunitarios como la cancha, el patio o el coliseo, que son las zonas donde se encuentran en los descansos terminan con basuras en el piso, a pesar de que algunos profesores hacen acompañamiento, o vigilancia como dicen algunos. Si alguien tira la basura, decirle que la recoja o pedir a algunos que recojan es una parte de la cultura institucional, pero aún, así, sobre todo después de las tardes deportivas, quedan residuos sólidos tirados en el piso; y al indagar por qué lo hacen, por qué sucede eso, si se ha enseñado desde que están en transición, no hay respuesta satisfactoria. La mayoría de estudiantes vienen desde primero de primaria o desde transición, lo que quiere decir que están 11 o 10 años, durante los que se les ha dicho que no tiren al piso las basuras.

En las narrativas realizadas una de las cosas destacadas fue que, a pesar de que hay en la institución elementos para separar los residuos sólidos de los otros tipos de materiales, no siguen las pautas. Ha habido intentos de educación ambiental para que boten los residuos según los colores de los recipientes, pero no hay seguimiento.

La segunda fase se dio en el mes de abril del mismo 2015. Después de que leen las narrativas y empiezan a reflexionar sobre ellas, identifican que han recibido un proceso de educación ambiental, sobre la importancia de desechar la basura en las canecas, y que no se ha insistido respecto a separar por los colores. Los profesores de Ciencias Naturales habían elaborado un proyecto sobre lo que significan los distintos colores para depositar las basuras, pero no ha pasado de ahí, de que son colores bonitos de los que alguna vez se les habló en clase de Ciencias Naturales. Al preguntar por qué no ha pasado de ahí, se escuchó que varios de ellos piensan que ha sido algo surgido de los profesores, y al surgir de los profesores suena a una orden.

En este momento de su vida, por ser jóvenes, sobre todo los de bachillerato, se resisten a seguir órdenes con facilidad; están en un momento de desarrollo personal que es clave. Eso llevó a pensar en estructurar un proyecto o una idea de intervención hecha por ellos mismos, entonces, se acudió a los estudiantes de 11, quienes son los que llegan a los otros grados; de esa manera parece algo más entre pares y no de la autoridad académica o autoridad funcional. Decidieron participar en la propuesta 24 estudiantes que se distribuyeron entre 12 para acompañar la clase en el proceso de educarlos. ¿A qué se debe separar los residuos y por qué?, ¿qué vamos hacer con los residuos sólidos que sean aprovechables que están siendo mezclados con los residuos de comida? Como en la formulación del proyecto participó el personero estudiantil, se convirtió

en el líder, en compañía de un docente de Química y uno de Inglés. Se propusieron separar los residuos al igual que enseñar y ayudar a que otros los separan.

Uno de los estudiantes trajo la idea de los ladrillos ecológicos, pues vio que su hermana, quien estudia en un colegio en La Ceja lo está haciendo. Aprendió de ella que, con los residuos sólidos, principalmente, hilos, plásticos metalizados y envolturas de mecato, se pueden elaborar ecoladrillos. Decidieron hacer un termómetro consistente en ir por cada salón para motivar una apuesta, ganada por quienes más pudieran recoger residuos de los antes mencionados, y al final del año le darían un día libre dentro de la institución para hacer una jornada lúdica que los 24 estudiantes participantes organizarían. Hubo participación al ser los estudiantes quienes guiaron las actividades, sin que hubiera profesores interviniendo, sin que fueran estos últimos como el referente de autoridad.

A partir del material recogido diseñaron bloques ecológicos, para poder hacerlo se contactaron con la hermana del estudiante de 11; con ella, tomaron un «curso» sobre empaque del bloque ecológico. Fueron a los salones a enseñar. Después se contactaron con una fundación que hace madera plástica y entendieron que la basura desechada y mal arrojada puede ser utilizada para hacer bloques plásticos, utilizables en los juegos para niños que tiene el colegio. Podrían, con el tiempo, ayudar a hacer la construcción de una vivienda para personas o familias que viven por ejemplo de procesos de reciclaje, recuperando residuos sólidos. También empezaron a entender que pueden recoger las tapas plásticas que botan. Esto lo hicieron a partir de un padre de familia que es oncólogo, quien les explicó que por las quimioterapias podrían adoptar simbólicamente una niña o un niño, y con la recogida de las tapas aportar para que tenga acceso a los medicamentos. Realizaron otra competencia entre los salones y aunque ofrecieron premio dejaron claro que al final todas las tapas recogidas aportarían a una sesión de quimioterapia de una niña que seleccionaron. Fue inesperada la participación de los padres de familia, como el caso del médico oncólogo, desde cuyos aportes se ayudará con la selección y el apoyo para la niña.

Es durante el mes de abril que construyen en la propuesta de intervención, no solo como una bonita idea sino con unos costos, unas proyecciones y la implicación de otras áreas de conocimiento para poder trabajar acertadamente. Cada líder de grado 11 anima el proceso, hace los cálculos, pone tareas al resto del salón y se encarga de que la propuesta sea transversal. Se logró identificar entre los estudiantes estilos de liderazgo con sus múltiples que ser un liderazgo desde lo que dice Stephen Covey, quien al diferenciar entre la eficacia e ineficacia de lo que hacen las personas, afirma que la eficacia está unida a la jerarquización, prioridad, organización y administración de las actividades, los tiempos, las relaciones y los compromisos. Con esos criterios, la propuesta terminó generando roles identificados por ellos mismos en la autoevaluación; notaron que, entre ellos mismos pudieron limar asperezas fruto de las relaciones de los años compartidos. Entendieron la interacción social con los similares y los diferentes a ellos mismos, con quienes quizá tenían problemas o fobias; empezaron a aceptar y comprender que una cosa es como se considera cada uno a sí mismo y otra es cómo es visto por los otros.

En la tercera fase que fue entre junio y octubre se dio la ejecución del proyecto. Pensaban que debían hacer algo grande en el coliseo en las mañanas, como lanzar el proyecto, para que

esa idea empezara a madurar en los estudiantes, se fueran con ella a vacaciones y empezaran a pensar y hacer las cosas desde donde viven. Se dieron cuenta que el mejor momento no era el receso, entonces definieron que fuera entre julio y octubre. Se percataron que para acopiar los bloques ecológicos era necesario volver a definir u orientar a todos los estudiantes en los salones, lo que implicaría recoger los residuos sólidos y separarlos y estudiar más sobre la situación, pero podrían obtener cifras. Buscaron maneras de motivar a cada grupo de clase para que aportaran y llamaran la atención sobre el resto de la comunidad educativa, que la propuesta irradiara a otros focos.

Para promover la participación de los estudiantes de la institución, los líderes del grado undécimo diseñaron una jornada lúdico-deportiva a manera de premio para el grupo que se destacó por el mayor acopio de ecoladrillos y de tapas plásticas. Por ello cada mes se presentó un termómetro «comparativo» en donde se mostraban los avances de los grupos de clase teniendo en cuenta el tamaño de grupo y la cantidad de material acopiado. De igual forma se presentaron las evidencias de entrega de las tapas plásticas y los recibos de cancelación de la quimioterapia de la niña que se apoyó con la participación de la comunidad educativa (Castro Sánchez y Ramírez Gómez, 2013).

En la cuarta fase, que fue entre octubre y noviembre, cuando estaban culminando el cuarto período, pensando en exámenes finales, más o menos 15 o 20 de ese último mes, empezaron a recoger las impresiones de los estudiantes de cada grado, de lo que quedó en general, la importancia de que los estudiantes del colegio vean en los compañeros la motivación por este trabajo, el aprendizaje acerca de cómo, con elementos cotidianos y pequeños se pueden multiplicar efectos de lo que se hace a diario.

Para el desarrollo de la cuarta fase, los estudiantes de grado undécimo elaboraron un taller de cierre del proceso con el fin de evaluar en cada grado el alcance de las metas trazadas por cada grupo. En este taller se recogieron las percepciones de los estudiantes respecto al desarrollo del proyecto, sus implicaciones y alcances. Además, se presentaron datos que mostraban el impacto de la intervención humana en el mundo luego de haber sido analizados y discutidos en las clases de química y de física. La sesión cerró con una reflexión sobre la responsabilidad social frente al cuidado de la casa común, como miembros de la Iglesia católica y ciudadanos ambientales. Luego, cada estudiante redactó un texto expositivo en donde se presentaban las acciones desarrolladas en el aula, los niveles de participación de los estudiantes de cada grado, una selección de las experiencias narradas cada semana y la forma como ellos se percibían en el desarrollo del proyecto, sus implicaciones en las dinámicas familiares y sociales (Alvarado y García, 2008).

Al término del proyecto, se llevó a cabo una sesión de cierre, de carácter lúdico, mediante la presentación de una puesta en escena, preparada y representada por los estudiantes del grado undécimo con el apoyo de la profesora del área de lengua castellana. En esta se retomaba el lema del proyecto, las acciones que se habían desarrollado y una muestra de los resultados de la reflexión grupal con el fin de promover la continuidad del proyecto en la institución considerando la posibilidad de adherir otras acciones orientadas al cuidado de la casa común.

El proyecto mostró que, en los procesos de educación ambiental, la participación de los miembros de la comunidad académica en el desarrollo del proyecto permite mantener activa la dinámica de este pues se logra un compromiso del estudiante que debe ser tenido en cuenta por el docente acompañante, lo cual supera la percepción de que se le ha impuesto una tarea y se avanza en el desarrollo de la construcción de identidad y responsabilidad por el cuidado de lo otro, como patrimonio social, en este caso acuñado bajo el término «casa común». Estas percepciones concuerdan con lo descrito por Avendaño Castro y Prada Trujillo (2011), al señalar que el proceso se torna significativo en la medida en que la misma comunidad educativa lo diseña y gesta la intervención monitoreando las realidades propias al contexto o territorio de los participantes.

En ese sentido, la interacción entre pares permitió el logro de las metas tanto de acopio de materiales para la campaña del manejo de residuos sólidos, como para la reflexión de los procesos que se estaban llevando a cabo en el colegio. La dinámica de interacción que se presentaban en cada grupo, la selección y adaptación de los textos propuestos para la introspección que socializaron cada semana los estudiantes del grado undécimo se vio favorecida al asumir el rol de líderes en cada uno de los grupos del colegio (Andrade Ruano y Gómez Cerón, 2001). En este sentido se resaltan dos escenarios que propician el desarrollo de las competencias y habilidades para el cuidado del ambiente: el liderazgo grupal y personal, que favoreció la dinámica de interacción social proactiva y la capacidad para subordinar los intereses particulares en favor de los bienes compartidos (Aguirre, Caro, Fernández y Silvero, 2016).

No es por seguir una orden ni porque se les presente cifras sino porque como compañeros pares lo han entendido y lo hacen, entonces los demás quieren esas acciones, las aceptan y siguen. Entre las expresiones de esos aprendizajes están las narrativas y los talleres de escritura donde cuentan lo vivido, y cómo eso lo relacionan con la cotidianidad. Entre las reflexiones aparece la imagen cómo en el salón o en el colegio se daba algo muy parecido a lo que ellos ven en la cultura metro, que la misma gente que viaja en el metro cuando está dentro de las áreas de este vehículo respeta la limpieza, pero una vez sale es capaz de tirar las basuras, y no se preocupan ni se preguntan cómo hacer para que ellos mismos en sus casas o en otros escenarios, o en salidas con la familia eviten este tipo de situaciones. Así, algunos de ellos empiezan a llevar consigo una botellita pequeña en su maletín, y a todas partes donde van empiezan a guardar los residuos que pueden servir para llegar al ladrillo ecológico en esas botellas. Por el peso que representa, casi todos empiezan a cargar una botella de 200 centímetros cúbicos y suele ser común la asociación entre los residuos que reciclan y el aporte para la construcción de una vivienda, o con las tapas, para contribuir a acciones de salvación de una vida. Se empezaron a hacer la idea de que, con el tratamiento adecuado de las basuras, se pueden salvar vidas.

Cuatro efectos importantes para los estudiantes que son los 24 líderes, se sintetizan en que la educación ambiental es viable si se realiza desde acciones simples, que involucren lo cotidiano de manera que no sea muy complicado para los estudiantes, específicamente para jóvenes y niños seguir nuestras acciones. Un segundo efecto es percibir de manera más diáfana cómo la acción simple repetida por muchas personas tiene impacto mayor; se sorprenden al ver tantas botellas llenas y al pesarlas, confirmar cuántos kilos de material producen en su

cotidianidad. Un efecto más es la unión de muchas personas a partir de simples acciones para ayudar a otras personas. Otro efecto proviene de la educación ambiental impartida por los pares no por los docentes ni por quienes están en el rol de coordinadores, pues se convierte en orden, susceptible de ser desechada o desconocida.

Otros efectos se sintetizan en que la educación ambiental no se logra por discursos que no dejan lecciones sino por hacer cosas muy pragmáticas y cotidianas; hacerlo cada uno por sí mismo deja atrás la excusa de que el señor de servicios generales responsable de las canecas no separa, él también puede aprender.

La educación ambiental ayuda a entender que no es extraño encontrar problemas de orden global metidos en la cotidianidad educativa, pero la lectura no puede ser simplemente desde recoger los papeles sino bajo la figura de ciudadano ambiental o nuestra casa común; desde ahí puedo entender que yo responsable de lo que produzco y reproduzco. Entender que si en términos de entorno se desea un espacio limpio no hay que esperar que otro limpie; asumir las responsabilidades por la limpieza y el tratamiento apropiado de las basuras en la familia, el colegio y todos los espacios de encuentro sociocultural.

Estas dos características permitieron la generación de un espacio de reflexión en donde, a manera de conclusiones, emergió la percepción de que es necesario guardar coherencia con la concepción de la democracia pues se hace necesario tanto el avance en el ejercicio de los derechos, como el establecimiento de políticas ambientales que impliquen deberes ciudadanos para la protección de un bien colectivo: la casa común. Este binomio, que procura una defensa del ambiente, hace imprescindible el desarrollo de una ciudadanía ambiental que requiere la colaboración activa de los ciudadanos favoreciendo acciones que apunten al desarrollo de una *virtud cívica* de estos (Valencia Saiz, 2009). Así, para que sea posible construir una sociedad sostenible y sustentable, que se ocupe activamente del cuidado de la casa común, «se requiere de buenos ciudadanos, de la formación de estos a través de la educación ambiental, como una parte importante de la educación ciudadana democrática» (Valencia Saiz, 2009, p. 27).

La participación de los estudiantes en el proyecto mediante el establecimiento de metas solidarias con aquellos que representan el rostro sufriente de la sociedad, en aspectos como el favorecer un tratamiento de una niña con cáncer, que no cuenta con apoyo económico para financiar su quimioterapia, fue un elemento que dieron un valor agregado a la necesidad de aprender a cuidar la casa común, buscando el valor social de lo que se considera «residuo» o «desecho». En tal sentido, la reflexión con los estudiantes del grado 11 indica que la intervención educativa permite la construcción de lazos de caridad con aquellos que las leyes e instituciones han olvidado y, a su vez, promueve procesos de reflexión sobre la responsabilidad social que parte de pequeñas acciones en la cotidianidad que pueden articularse para devenir en grandes obras con el concurso de la sociedad organizada bajo el liderazgo de sus propios miembros (Mejía Cáceres y Claret Zambrano, 2018).

Estas consideraciones, en el marco del proceso de reflexión con el grupo focal, hacen ver la importancia de la escuela en la construcción de responsabilidad social, de caridad, de construcción de espacios de participación. En palabras de los estudiantes vinculados como líderes del proyecto, esta participación fue la fuente de compromiso que prepara desde el

presente, a los niños y jóvenes, para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el más débil en donde se articula la propia dinámica de las familias. Esto se apreció en el desarrollo del proyecto cuando los estudiantes involucraron, en la labor de cuidado de la separación y clasificación de los residuos sólidos, a sus familias aspecto que en diferentes momentos se notó cuando las familias traían al colegio los materiales que habían acopiado para el desarrollo de las tareas del proyecto aspecto en el cual se nota una responsabilidad colectiva que, en palabras de Ángel Valencia Sáiz (2009), se vuelve

crítica de las definiciones meramente formales de ciudadanía, basadas exclusivamente en un modelo de derechos ciudadanos que ignora la cualidad multinivel del concepto de ciudadanía, que incluye cuatro dimensiones: derechos, responsabilidades, participación, identidad. Sin embargo, lo verdaderamente importante aquí es que el ecologismo pone el acento sobre las obligaciones o responsabilidades asociadas al estatuto del ciudadano (p. 29).

Para seguir reflexionando

29

La educación ambiental, desde una perspectiva humanista, que trasciende los contenidos de las ciencias naturales y la normativa de la educación nacional, invita a grandes cambios y transformaciones en los métodos de abordaje, de relación pedagógica, de dinámica de funcionamiento de las comunidades e instituciones, y lleva a una trascendencia en la observación de la norma, muchas veces razón de tropiezo y de desaciertos en la práctica pedagógica, y que sirve de fuente de construcción de valores trascendentes como la solidaridad, el espíritu de cooperación y la sensibilización a la dinámica de participación activa social. Estas percepciones emanan de la reflexión adelantada por los estudiantes cuando analizaron la diferencia entre la dinámica tradicional de la institución que mediante normas sancionaba la no disposición adecuada de los residuos sólidos recuperables «obligándolos» a separarlos en la canecas de colores o a no arrojarlos al suelo y el haber sido participes, como líderes ambientales, en el proyecto que, además, les permitió comprender la importancia, desde las ciencias naturales, y la formación integral del ser humano desde el lema de «cuidado de la casa común».

Estos valores permiten la construcción asertiva de una ciudadanía ambiental y la formación ciudadana mediante la apertura de espacios de reflexión y de construcción de identidad, tal como pudo notarse en los momentos de socialización de cada grupo, cada semana, y en las posteriores reflexiones y textos que produjeron los estudiantes líderes del proyecto, en estos textos y momentos de discusión se evidenció una estrecha relación entre el aprendizaje, los conocimientos y la realidad social (Andrade Ruano y Gómez Cerón, 2001).

En tal sentido, las narrativas de los estudiantes del grado undécimo, con base en su reflexión de su participación en el proyecto, mostraron que:

Cuando podemos participar en diseñar y ejecutar una propuesta de trabajo logramos involucrarnos porque sentimos que no nos imponen unas tareas o nos obligan a aprender unos contenidos, sino que podemos explorar cómo nuestros compañeros menores viven la experiencia, hablamos de esa experiencia con el profesor y con nuestros padres y cuando estos temas aparecen en las noticias o en la televisión podemos corroborar la veracidad de lo que nos dicen los medios y lo que pasa en nuestro territorio (Estudiante 1, 2015).

La articulación de las diferentes áreas de conocimiento bajo el liderazgo de las ciencias naturales y sociales, desde una perspectiva humanista, favorece una aproximación a los problemas sociales que invita a un enfoque transdisciplinar que permite una formación significativa y holística basada en la búsqueda de trascendencia de los actos cotidianos y que permite una preparación activa a la dinámica social activa en donde los ciudadanos se hacen coparticipes y gestores de las soluciones a los problemas que coexisten con la dinámica social propia de cada lugar (Andrade Ruano y Gómez Cerón, 2001). En este sentido, el proyecto enseñó que la educación ambiental no se logra a través de la transmisión de un sistema de valores o contenidos, sino que debe contemplarse como un proceso inmerso en una dinámica que haga explícitos esos valores y su camino de apropiación. Lo anterior se constata cuando uno de los estudiantes de grado undécimo narra en la sesión de revisión semanal del desarrollo del proyecto:

Apenas ahora puedo entender que tiene más sentido estudiar un tema cuando este tema lo debo interpretar desde diversas materias que he estudiado en el colegio. Ya no solo estoy estudiando química, sino que he podido entender cómo lo que he aprendido con mi profesor se relaciona con las matemáticas que explican los fenómenos en el mundo y las sociales que muestran al ser humano que está detrás de esas acciones. Él no puede seguir pensando en sí mismo, sino que tiene que entender que sus acciones afectan a los otros. Por eso ya no puedo arrojar una envoltura al patio del colegio pensando que para eso hay quien lo recoja o que me van a llamar la atención, sino que entiendo que hay un elemento abiótico que interactúa con lo biótico y si eso no está leído desde los valores pues no aprendí nada, solo datos, pero no me hace mejor ser humano (Estudiante 2, 2015).

De esta forma el ciudadano ambiental será capaz de construir un «ethos ambiental» que tenga su base en la convergencia de saberes, prácticas y dinámicas sociales con el fomento de relaciones armónicas entre sociedad-hombre-naturaleza, que se traducen en un adecuado modelo de formación para jóvenes y niños (Andrade Ruano y Gómez Cerón, 2001).

Esta experiencia señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental deben permitir, a los miembros de la comunidad académica, un ambiente en el que se vislumbre las implicaciones de las relaciones con el entorno a partir del conocimiento de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural, de tal forma que sea posible un proceso de observación de la cotidianidad que invite, tanto en los actores del acto educativo, como en la comunidad misma, a la apropiación y vivencia de actitudes de respeto por el ambiente inspiradas en la sociedad y responsabilidad social (Cornare, 2003).

El desarrollo de proyectos que involucran acciones inter- y transdisciplinarias exhorta a un estudio del medioambiente, de la realidad social, de las implicaciones de la práctica docente y de la dinámica cotidiana de vida que se constituyen en una apertura epistemológica de cada una de las ciencias para fortalecer la formación de los jóvenes y niños en las diferentes disciplinas, olvidando la compartimentalización de los conocimientos, proporcionando una mirada holística hacia el conocimiento para la comprensión del papel que como seres humanos poseemos en la responsabilidad por el cuidado de la casa común en solidaridad con las generaciones presentes y futuras.

Conclusiones

La enseñanza de la educación ambiental, como elemento que hace parte del área de las Ciencias Naturales, cuando se fundamenta en una concepción positivista, tal como se mencionó previamente, se traduce en la repetición de una serie de ejercicios o proyectos institucionales que no alcanzan a traspasar la masa crítica del sujeto y que no alcanzan a transformar de fondo sus actitudes, y por tanto, dicha práctica se reduce a acciones pedagógicas centradas en el manejo de contenidos, teorías, o desarrollo de tareas que no llevan a la reflexión profunda, ni promueve el cambio de actitudes frente al cuidado de la naturaleza y de sus recursos en la cotidianidad de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa (Alvarado y García, 2008; Tricárico, 2007).

En coherencia con lo antes planteado, Hernández (2005) indica la necesidad de reflexionar sobre el carácter de la práctica pedagógica en torno a las Ciencias Naturales con el fin de proveer sentido y relevancia al enfoque mediante el cual se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que este favorezca tanto el conocimiento del propio contexto, como el desarrollo de las competencias en los estudiantes, de tal forma que se supere la mirada conductista en torno a la didáctica de las ciencias naturales y la educación ambiental (Hernández, 2005). Así, la investigación desarrollada se concibió desde la necesidad de reconocer los procesos que se desarrollan en el contexto del Oriente antioqueño como primer paso para propiciar las condiciones de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, de tal manera que se superó la tendencia a memorizar contenidos avanzando hacia la construcción de ambientes que propiciaron preguntas y respuestas en torno al objeto de estudio lo cual fomentó la discusión académica, la experimentación, el análisis crítico desde los espacios de discusión y reflexión que se desarrollaron semanalmente en cada grupo de clase, hasta los procesos de planeación y ejecución del proyecto con los

estudiantes del grado undécimo, de tal forma que el conocimiento del mundo, desde el propio territorio, favoreció la construcción de nuevos conocimientos en armonía con las formulaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual precisa que, aunque la verdad no es absoluta, el conocimiento científico es durable (Castro Sánchez y Ramírez Gómez, 2013).

El proyecto ratificó que la dinámica de interacción de los docentes debe trascender la práctica transmisionista del conocimiento para convertirse en investigadores sociales que, en conjunto con sus estudiantes, se ocupen de las realidades concretas del espacio social y humano en donde se lleva a cabo su intervención pedagógica y que sirva de ejemplo para la apropiación de dinámicas y actitudes permanentes de cuidado del ambiente a través del ejemplo y acompañamiento de sus estudiantes y de la comunidad educativa (Andrade Ruano y Gómez Cerón, 2001).

En tal sentido, la propuesta implementada buscó responder a la necesidad de construir una ruta formativa que se tradujera en procesos de apropiación y vivencia de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, desde la cotidianidad, y dejó de ser «un contenido más para estudiar y presentar un examen» (Estudiante 3, 2015). En tal sentido, la intervención favoreció que los participantes en el proyecto tradujeran la preocupación por el cuidado del ambiente en actividades y vivencias cotidianas en la institución educativa, a la manera de laboratorio para el moldeamiento de actitudes que orienten la interacción social como ciudadanos ambientales (Ruiz Ortega, 2007).

Con estas observaciones fue posible constatar que el proyecto permitió el fortalecimiento de las apuestas formativas de la institución educativa en cuanto a los nuevos dispositivos que se deben incorporar para la formación en la educación ambiental desde el reconocimiento de las complejidades de la enseñanza hasta el avance mediante la incorporación de procesos que desde lo sociocrítico apuntan a formular respuestas a las particularidades de la región tal como se pudo apreciar en las narrativas que los estudiantes del grado undécimo compartieron al final del proceso.

Las anteriores consideraciones muestran la importancia de formular proyectos transversales con la participación de los estudiantes de tal forma que su construcción y dinámica superen el espíritu intervencionista, a la vez que promuevan los procesos de reflexión tanto de los líderes del proyecto como de los participantes de este.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. M., Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad*. La Rioja (España): Universidad Internacional de La Rioja.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Educación*, 9(2), 187-202.
- Andrade Ruano, G. y Gómez Cerón, W. (2001). *Proyecto reencuentro: La educación ambiental, la ética y el desarrollo humano* (Tesis de maestría). San Juan de Pasto (Colombia): Universidad de Manizales; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/357/Andrade_Ruano_Guillermo_2001_Tesis_file%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Avendaño C., W. R. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul*, (36), 110-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321728584009>.
- Avendaño Castro, W. R. y Parada Trujillo, A. E. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación y Desarrollo*, 19(2), 398-413.
- Castro Sánchez, A. y Ramírez Gómez, R. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de las competencias científicas. *Amazonía Investiga*, 2(3), 30-53. <https://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/viewFile/31/29>.
- Cornare. (2003). *Plan de gestión ambiental regional 2003-2020*. El Santuario (Antioquia, Colombia): Cornare.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. México: Paidós.
- Espejel Rodríguez, A. y Flores Hernández, A. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. *Luna Azul*, 44, 294-315. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.18>
- Estudiante 1, G. U. (16 de octubre de 2015). Narrativa. *¿Qué aprendí durante el desarrollo del proyecto de educación ambiental en el colegio?* Marinilla, Antioquia, Colombia: Inédito.

- Estudiante 2, G. U. (16 de octubre de 2015). Qué aprendí en este proyecto. *Narrativa*. Marinilla, Antioquia, Colombia: Inédito, clase de sociales.
- Estudiante 3, G. U. (16 de octubre de 2015). Educación ambiental: ¿Qué es eso? *Narrativa*. Marinilla, Antioquia, Colombia: Inédito, clase de sociales.
- Estudiante 5, G. U. (30 de enero de 2016). Educación ambiental en colegio: Una memoria desde el grado undécimo. (J. C. González Sánchez, Entrevistador) Marinilla, Antioquia, Colombia.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica «Laudato si'» sobre el cuidado de la casa común*. Bilbao: Mensajero.
- Hernández, C. A. (2005). ¿Qué son las «competencias científicas»? En *Foro Educativo Nacional* (pp. 32-53). http://www.acofacien.org/images/files/ENCUENTROS/DIRECTORES_DE_CARRERA/I_REUNION_DE_DIRECTORES_DE_CARRERA/ba37e1_QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20CIENTIFICAS%20-%20C.A.%20Hernandez.PDF.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Caracas: Quirón.
- Mejía Cáceres, M. A. y Claret Zambrano, A. (2018). *Ciencia, cultura y educación ambiental*. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez Ramírez, F. A. (2017, abril-junio). *Breve aproximación a la comprensión de la perspectiva educativa ambiental*. Documento de estudio elaborado en el marco de la Escuela Doctoral Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia).
- Ruiz Ortega, F. J. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60.
- Sánchez Sánchez, G. I. y Jara Amigó, X. E. (2016). El contexto y los actores de la práctica: Estudio sobre la representación del profesor en formación. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1-37. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a05.pdf>
- Tricárico, H. R. (2007). *Didáctica de las ciencias naturales: ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* (2.ª ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Valencia Saiz, Á. (2009). El reto de la ciudadanía ante la crisis ecológica. *Papeles de relaciones sociales y cambio global*, (105), 25-37. <https://ecopolitica.org/el-reto-de-la-ciudadanante-la-crisis-ecola/>

EDUCACIÓN COMO PRAXIS EMANCIPADORA: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN RURAL¹

Diego Alejandro Muñoz Gaviria²

35

Resumen

La educación como praxis emancipadora es la propuesta pedagógica, política y antropológica de las *pedagogías críticas*, y consiste en proponer la educación como una acción humanizadora tendiente a la liberación del ser humano de sus múltiples opresiones. Esta propuesta pedagógica tiene en la *educación rural crítica* la alternativa a la opresión urbanizadora en torno a las ruralidades. Y resiste pedagógica y políticamente a la educación bancaria urbanista.

Palabras clave: Pedagogías críticas, educación rural crítica, praxis emancipadora, educación, formación, teoría crítica.

1 Este trabajo hace parte de los desarrollos teóricos de los proyectos de investigación titulados: «Narrar la excepción. Literatura de Auschwitz» y «Prácticas y saberes en el Oriente de Antioquia: Otras educaciones», financiados por la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia), año 2019-2020.

2 Candidato a doctor en Filosofía; magíster en Psicología; especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen; sociólogo. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Miembro del grupo Servicio Educativo Rural (SER). ORCID: [0000-0003-0480-9723](https://orcid.org/0000-0003-0480-9723). Correo electrónico: diegomudante@gmail.com.

Repetimos, el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.

Paulo FREIRE. ¿Extensión o comunicación?

La concientización en el medio rural

Introducción

El presente texto se inscribe en la corriente de pensamiento crítico, que desde Marx hasta Freire centra su interés académico y político en la emancipación humana. Por ello, las siguientes palabras se dirigen a la comprensión de los temas de pedagogía, educación, formación y educación rural en clave crítica y, por ende, inspiradora de praxis emancipadoras. Para la tradición crítica el conocimiento³ solo se legitima en tanto práctica de la libertad, es decir, en tanto praxis transformadora de realidades opresoras. Construir conocimiento crítico, teoría crítica y no tradicional (Horkheimer, 2003), es asumir el reto de cambiar las formas de vida en la intención de propiciar en todos los espacios y tiempos prácticas que intensifiquen en el ser humano la conquista de su libertad, emancipación o autonomía.

36

Ya en el siglo XIX, Karl Marx (1979) postulaba como centro de la filosofía no miserable⁴ aquella que se opone a la miseria filosófica consistente en la aceptación de las cosas existentes, la lucha contra las opresiones, contra todas aquellas realidades históricas que imposibilitan el despliegue de las potencialidades humanas, principalmente de aquellas relacionadas con su formación como humano, de su ser genérico. La filosofía no miserable será aquella comprometida con el cambio social y al servicio de la lucha proletaria (Marx, 1979). En este autor, claramente impactado por el humanismo griego y la ilustración alemana, el ser humano está llamado a hacer algo de sí, constituir su propia existencia como su obra de arte principal (Marx, 1971). En esta acción estética-ética de hacer de sí una obra de arte, el ser humano se va formando y aportando a la historia de la configuración de la especie humana. El ser genérico sería este re-ligar nuestras acciones éticas y estéticas en torno a nuestras vidas con el potencial de la especie para devenir en lo que somos y en lo que podríamos llegar a ser. Como puede notarse, estas ideas decimonónicas ya marcan un sentido a la teoría crítica: luchar por la realización en cada ser humano de su ser genérico (Marx, 1993). En esos tiempos el joven Marx veía con indignación la manera en que la sociedad de su época imposibilitaba dicha conexión. La sociedad configurada en la trama y en el drama de la nueva época burguesa-capitalista no sería un buen proyecto para la emancipación humana. De allí que procurar la conexión del ser concreto con el ser genérico solo pudiese darse en el capitalismo a través de su negación, de su resistencia, «a contrapelo». Sirvan como ejemplos los casos de los debates

³ La tradición crítica se consolida en el contexto de la modernidad con el aporte inicial de Kant y sus tres críticas: pura, práctica y las facultades del juicio. Y con el desarrollo político de la crítica política de Marx y su opción por la emancipación humana (Negt, 2004). Esta tradición llega hasta nuestros días gracias a los aportes de escuelas como Fráncfort, Birmingham, Bucarest, entre otras.

⁴ Estas tesis han sido tematizadas en el texto de Muñoz (2018).

en torno a su texto *La ley sobre el robo de leña* (1842), donde Marx consigue evidenciar el uso ideológico de la ley para sobreponer el derecho de los terratenientes a la propiedad privada al derecho de los campesinos a la vida. Y la referencia a la pertinente actuación de los tejedores de Silesia (1844) en la lucha contra la explotación burguesa, como expresión de una auténtica revolución proletaria.

En el siglo XX, escuelas críticas como la de Fráncfort⁵ postulan la pertinencia de continuar con el proyecto de Marx denominado *teoría crítica* (Horkheimer, 2003), donde la crítica se ubica como el motor de la producción del conocimiento. Ser críticos implicaría al menos tres ejercicios básicos: desplegar una crítica ideológica a las maneras en que se configura la actual sociedad, una crítica política que devela y lucha contra los poderes hegemónicos, desarrollar una crítica inmanente como crítica a los sistemas de pensamiento, una crítica epistemológica a los conceptos. Por último, la crítica terapéutica como auto-crítica del sujeto, una crítica formativa centrada en la confrontación con las propias formas de vida. Por ello, y siguiendo a Marx y los francfortianos, no podríamos proponer una crítica al mundo si primero no pasa por nosotros mismos (Fromm, 1962/2005).

Las propuestas críticas de Marx fundamentadas en la emancipación humana y en la praxis transformadora, es decir, en su filosofía de la praxis (Löwy, 2015), tienen un eco explícito en la configuración de la Escuela de Fráncfort y sus trabajos de crítica a la civilización occidental (Fromm, 1962/2005). En concreto, la relación entre Marx, la Escuela de Fráncfort y, dentro de su primera generación, Erich Fromm, se verá expresado claramente en su texto *Marx y su concepto del hombre* (1962/2005), donde el autor, haciendo la presentación de los *Manuscritos de economía y filosofía* de Marx, resalta de él su concepción antropológica que puede ser comprendida como un humanismo crítico, consistente en la defensa del ser humano como constructor de historia.

Por último, pensadores latinoamericanos como Paulo Freire (1985) radicalizan esta tradición crítica, poniendo en su base la lucha contra la opresión en las cotidianidades de pueblos y personas en condiciones coloniales de miseria y despojo. Para el pedagogo la teoría crítica y su interés emancipatorio solo devienen en formas de lucha concretas cuando están al servicio de las oprimidas y los oprimidos, y la manera en que se ponen a disposición es haciendo de la educación una manera de humanizarnos con base en la defensa del derecho de nacimiento de todas y todos: llegar a desplegar nuestras potencialidades humanas en condiciones materiales de existencia.

Con base en los anteriores aportes, este texto sustenta el siguiente supuesto: la educación como praxis emancipadora es la propuesta pedagógica y política de las pedagogías críticas, expresada en la cuestión rural como educación rural crítica. Para ello se tendrán en cuenta los siguientes temas:

Primero un esclarecimiento de los conceptos pedagogía, educación y formación, para poder desde esta claridad pedagógica proponer una manera de entender críticamente su relación. Segundo, una aproximación a lo rural y sus implicaciones biopolíticas en la configuración de sociabilidades y subjetividades. Por último, la tematización de la educación rural en sus corrientes reproduccionistas y críticas.

⁵ La escuela de Budapest, el marxismo del folclor italiano, la escuela de Birmingham, entre otras.

Metodología

El desarrollo de los proyectos de investigación exige a quien investiga unas claridades epistemológicas, conceptuales y metodológicas básicas en tanto punto de partida para emprender las búsquedas previstas, las mismas que al decidir el inicio, durante el transcurso y hasta el final, amplían los panoramas de conocimiento, aportan a los contenidos y saberes disciplinares y dan profundidad en el asunto abordado, tal como se prevé bajo la premisa de generación de conocimiento. En esa dinámica, el abordaje de otras fuentes de indagación amplía las estructuras de la cognición, del pensamiento y la comprensión, y a su vez, aportan en dos vías principales: una dirigida a comprender la complejidad de las estructuras de las sociedades con unas confrontaciones que particularizan los distintos momentos de la historia, y otra vía que, al complejizar los cimientos desde los que se emprende la búsqueda, abre los panoramas de tensiones y problemáticas y deja ver aquello que se puede hacer.

Las anteriores son algunas actitudes de investigación con las que se asumen estos proyectos.

La necesaria diferenciación entre pedagogía, educación y formación

38

Entender la pedagogía como campo de saber, ubica su quehacer en el ámbito de la construcción de conocimientos en torno a la educación y la formación. Para el maestro Wulf (2000), esta manera de enunciar lo pedagógico ha tenido un amplio y detallado desarrollo en la tradición pedagógica teutona o alemana, dado que ya desde inicios del siglo XIX, la denominada ciencia de la educación alemana había establecido la centralidad de las preguntas por la educación y la formación como temas académicos de gran complejidad, desde los cuales podrían desprenderse praxis pedagógicas conjuntas, es decir, quehaceres sobre la humanización del ser humano que se despliegan en todas las esferas de la vida social, no solo en la escuela (Benner, 1998).

A comienzos del siglo XIX, el conocido movimiento filosófico y pedagógico neohumanista⁶, encabezado por autores como Hegel, Humboldt, Schleiermacher, Herder, Goethe, entre otros, había postulado la centralidad académica de generar un debate en torno a la educación (*Erziehung*) y la formación (*Bildung*) (Hornbacher, 2014). Sus tesis centrales giraban en torno a la importancia de una idea de educación que fuera más allá del adoctrinamiento, siendo por ello vital en el componente educativo la incitación hacia la autonomía de los sujetos. Para estos pensadores, la diferencia entre educación y adoctrinamiento radica en que la primera es una relación social que parte de la asimetría para configurar simetrías futuras, mientras la segunda pretende perpetuar la asimetría como forma de control social. De allí que, para las posturas políticas estadocéntricas, principalmente del despotismo ilustrado, fuera tan funcional el adoctrinamiento escolar y no la educación para la autonomía (Muñoz, 2017)⁷.

6 El movimiento neohumanista es una escuela alemana de principios del siglo XIX, que se basa en la defensa filosófica y pedagógica de la idea de formación (*Bildung*) como auto-actividad del sujeto en su proceso de mejoría o perfectibilidad. Cuentan en sus bases filosóficas y pedagógicas la ilustración, el idealismo y la pedagogía de las ciencias del espíritu. Políticamente se acercan al progresismo democrático de la naciente burguesía alemana (Klafki, 1990).

7 Estas tesis han sido problematizadas en el texto de Muñoz (2017).

La idea de educación neohumanista, expresada en enunciados como: educación general, educación humanista, educación para la autonomía, se centraba en el reconocimiento histórico de la praxis socializadora humana y de su intención de abrir el horizonte de sentido de los sujetos, de despertar en ellos la voluntad para la formación y la libertad (Klafki, 1990). Una idea de educación que impulsaba a la autodeterminación a partir de los elementos que daba la cultura, pero con la pretensión de ir más allá de esta. La relación educación-cultura era tema de vital importancia para estos pensadores, ubicando en el concepto de educación la intención de la incitación y en el de cultura la experiencia histórica y socialmente acumulada. Es de resaltar que esta relación era vista como una dinamización de lo humano, tanto educación como cultura daban cuenta de la dinámica del espíritu, de su creatividad constante (Kant, 1803/2003). Para la ciencia de la educación alemana, este movimiento y sus intentos de reforma educativa sentarán las bases disciplinares-académicas de la *pedagogía de las ciencias del espíritu*, un tipo de pedagogía que centra su comprensión de la educación y la formación en las herencias hegelianas, humboldtianas y herbartianas (Wulf, 2000, p. 34).

De igual manera, la idea de formación del neohumanismo y de la pedagogía de las ciencias del espíritu asume la tesis hegeliana de la formación como el paso en el sujeto de su «en sí» a su «para sí», un proceso pedagógico mediante el cual el sujeto se gana a sí mismo, trasciende la naturalización de su vivencia para llegar a tener un trabajo constante sobre la propia existencia (Vierhaus, 2002). En este sentido, la tradición de la formación alemana (la *Bildung*), comprende al ser humano como tarea constante, en la cual el sujeto habrá de hacer algo de sí, con base en lo que los otros han hecho de él. Esta concepción será claramente expuesta en el texto de Herbart *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1836-1841) como formabilidad, o habilidad de los seres humanos de darse forma a sí mismos (Herbart, 1935). Posteriormente será Gadamer quien sintetizará esta idea de *Bildung* como un ganarse el sujeto a sí mismo, recordando las tesis de Plotino de hacer de sí una escultura. Se entiende la formación como un obrar juicioso en torno a la propia vida, como obra de arte, siempre en construcción, nunca terminada (Gadamer, 1993).

En efecto, no podría haber formación sin educación, su diferenciación conceptual no implica una desvinculación en la praxis humana, pero sí pone en el centro de la reflexividad pedagógica el reconocimiento de la doble implicación de la condición humana: hacer de sí algo (formación) desde los influjos recibidos por la cultura (educación) (Runge y Muñoz, 2012).

Siguiendo la historia de conceptos de autores como Vierhaus (2002) y Koselleck (2012), podría decirse que el siglo XIX alemán es el siglo de la formación, dado que este concepto permitirá la configuración de una relativa autonomía de la pedagogía, la centralidad del estudio de las relaciones educativas y la importancia de la defensa de la autonomía del sujeto.

Estas reflexiones acerca de la educación y la formación son la base epistémica del campo disciplinar de la pedagogía, la producción de saber pedagógico estará sustentado en estas dos problemáticas antropológicas y pedagógicas. En el siglo XX, *la ciencia empírica de la educación y la ciencia crítica de la educación* también centran su analítica en estas cuestiones. En el primer caso, desde las bases positivistas se explican la educación y la formación como derivaciones pedagógicas de bases biológicas y psicológicas del comportamiento humano. En el segundo, desde la teoría crítica se comprenden la educación y la formación

como emancipación, una perspectiva política que reivindica en el ser humano su quehacer constante y libertario (Wulf, 2000, pp. 100-150)⁸.

Lo disciplinar, siguiendo a los profesores Runge, Garcés y Muñoz (2015), hace alusión a la producción teórica, investigativa y reflexiva de un saber. El campo disciplinar de la pedagogía será la producción de un saber experto en torno a la educación y la formación. La pregunta que queda es: ¿hasta qué punto un saber orientado a la práctica como la pedagogía, consigue sustentar su hacer en lo disciplinar?

Este interrogante, que comparte la pedagogía con otros campos como la medicina y la ciencia jurídica, ha acompañado la estructuración moderna de la pedagogía. Desde inicios de la modernidad se le ha demandado a esta un saber práctico capaz de atender las contingencias y exigencias que la sociedad industrial ha desplegado en torno a la constitución de subjetividades acordes con su proceso civilizatorio, a saber: la generación de ciudadanos, trabajadores y consumidores.

Ya desde el siglo XVII, la aparición de la escuela y su ulterior consolidación en el siglo XIX, demandó a la pedagogía un tipo de saber técnico acorde con las exigencias de la creación de subjetividades estatales y mercantiles. Este tipo de demandas constituyeron el campo profesional de la pedagogía, un campo que, junto con las otras profesiones liberales, se edificó para ocuparse de las tareas de la modernidad, de allí el título del trabajo del profesor Pineau (2005) *¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: «Esto es educación» y la Escuela respondió: «Yo me ocupo»*. Este ocuparse es lo que identifica el campo profesional. Esta crítica a la reducción de lo profesional moderno a lo instrumental, está presente en las obras de Humboldt, de Herbart, de Marx, de Nietzsche, de Benjamin, de Freire, entre otros. Estos autores comparten la tesis de que la profesionalización subsume el profesar y la producción de saber a una respuesta instrumental a las demandas del mercado capitalista.

La doble implicación de la pedagogía como campo disciplinar o problematizador y profesional o instrumental, marca la principal contradicción y tensión de su estructuración como campo. Mientras que lo disciplinar reta y resquebraja las convenciones históricas, lo profesional reclama mayor adaptación funcional; mientras lo disciplinar implica transformación, lo profesional se queda en la reproducción. Esta tensión se hará evidente en las tesis de los neohumanistas, a propósito de las posturas de Humboldt acerca de la inconveniencia de una educación profesionalizante y la pertinencia de una educación general-humanista (Klafki, 1990).

Esta tensión se hace presente en el tema aquí abordado dado que la mirada hegemónica a la educación rural es de carácter técnico-instrumental o reproductor, dejando en la subalternidad las miradas disciplinares críticas. Este exceso instrumental ha naturalizado una idea de ruralidad negativa, y servido a la defensa de una urbanidad como cierre civilizatorio humano.

⁸ Estas ideas han sido expuestas en el texto de Muñoz (2018).

Lo rural y sus implicaciones biopolíticas

En el tránsito del siglo XVIII al XIX, con la emergencia de la moderna sociedad industrial, se intensifica en Europa y posteriormente en todo el globo terráqueo el modelo urbano-industrial como idealidad del progreso humano (Giddens, 1994). Con el triunfo de la sociedad burguesa se dispone como horizonte de la realización social, política y económica de la humanidad el modelo urbano. En efecto, será en la sociedad burguesa donde las grandes ciudades empezarán a tener sentido. La creación de grandes concentraciones de población en torno a la producción y el consumo de mercancías caracterizará esta urbanidad burguesa. Como consecuencia de estas grandes concentraciones poblacionales y sus implicaciones higiénicas, educativas, disciplinarias, políticas, policivas, morales, jurídicas, entre otras, se empezará a gestar un proceso civilizatorio tendiente a la regulación de sujetos y poblaciones en aras de permitir la cohabitación en estos espacios urbanos. Dicho proceso de civilización puede comprenderse a grandes rasgos como la urbanidad burguesa (Elias, 1987).

La urbanidad burguesa se establece como una codificación moral y policiva de lo que deberá hacer y ser un ciudadano, un habitante de la ciudad. Es a estos procesos que Foucault denominará biopolíticos, en cuanto pretenden generar disciplinamiento, no solo en el sujeto particular, sino también en grandes masas poblacionales (Foucault, 2007). Los antiguos dispositivos disciplinantes derivados de monasterios, palacios y guarniciones militares ahora se democratizan y se difunden a masas poblacionales que no son religiosos, aristócratas o militares. Todos los miembros de la ciudad deberán comportarse de manera adecuada o según los ideales antropológicos y morales de la urbanidad. Ser un buen ciudadano va tejiéndose entre el ser productivo, el ser consumidor y el ser individualista que la sociedad burguesa requiere. Urbanizarse es acomodarse a las formas de vida de la sociedad capitalista (Runge y Muñoz, 2005).

El siglo XIX será la muestra de la expansión de esta urbanidad que ira rápidamente desplazando formas de vida rurales que van quedando rezagadas en la idea de progreso burguesas en cuanto asociadas a los campesinos y a los derrotados aristócratas feudales. Mientras la urbanidad implicaría biopolíticamente progreso, la ruralidad sería sinónimo de atraso. En esta división simbólica, ciencias sociales como la sociología y la antropología tendrán un papel fundamental en la configuración de una ideología urbana industrial (Giddens, 1994). Para estos científicos sociales la urbanidad sería la representación más correcta de la modernidad mientras la ruralidad sería la manifestación de la premodernidad. No es de extrañar que autores como Durkheim y Spencer defiendan la urbanización e industrialización como progreso social. Así las cosas, la ruralidad devendrá por su negatividad en la muestra de lo que biopolíticamente no se podría ser: comunitarios, conservadores, aislados, poco productivos, solidarios, etc.

En contra de esta lectura, existe una propuesta de la ruralidad como alternativa civilizatoria a la decadencia urbana, autores como Spengler (1918/2002) y Heidegger (2007) expondrán sus tesis en el contexto europeo sobre la importancia de formas de vida más centradas en la ruralidad y sus comunitarismos, viendo en la individualidad y tecnificación urbana una amenaza a la condición humana. En otras lecturas, los nacientes estudios poscoloniales como los de Said (2004) despliegan su crítica a la doble negación que

implica hablar de ruralidad en sociedades colonizadas, una doble negación que parte de la clasificación de las sociedades y sigue con la clasificación de los territorios, generando la siguiente matriz colonial urbana: el ideal sociológico sería la sociedad colonizadora urbana, su inicial foco de expansión la sociedad colonizadora rural, su primer nivel de colonialismo la sociedad colonizada urbana y, por último, como expresión del mayor atraso posible la sociedad colonizada rural. Para estos estudios, la principal lucha decolonial⁹ es por reivindicar la dignidad y potencia de este último tipo de sociedades.

También existen los estudios comunitarios latinoamericanos con autores como Zibechi (2007) y Fals Borda (2007) que defienden de las sociedades colonizadas rurales sus maneras de organización comunitarias, sus alternativas y resistencia al mercado y sus socialismos raizales. El *ethos* comunitario será la principal forma de lucha rural contra la colonización urbana, industrial-capitalista.

Aún quedan por abordar concepciones pedagógicas y políticas de la educación rural en sus dos vertientes: como educación rural reproduccionista o como educación rural crítica.

La educación rural en sus corrientes reproduccionistas y críticas

42

Enunciadas las implicaciones biopolíticas de esta concepción de ruralidad, es claro que lo urbano se propone unidimensionalmente como ideal de progreso y modernidad. Y por negación, lo rural deviene en representación de atraso y premodernidad, dos condiciones que se intentarán «erradicar» en la configuración mundial del sistema mundo capitalista (Wallerstein, 2010).

Desde los presupuestos de la ideología urbana, moderna-industrial pensar en la educación rural tiene dos significaciones, que en lo sucesivo se nombrarán como educación rural reproduccionista y educación rural crítica.

En primer lugar, una educación rural reproduccionista que asume, desde enfoques coloniales e imperialistas, lo rural como formas de relacionamiento social signados por la barbarie que han de ser erradicadas por nuevos procesos civilizatorios. Aquí la educación serían las maneras de socialización «primitivas» que reproducen la «barbarie rural» y que han de ser erradicadas por vía colonial¹⁰. En este sentido la educación rural serían los procesos de socialización premodernos que habrán de ser reemplazados por los urbano-modernos.

En segundo lugar, una educación rural reproduccionista propuesta como estrategia civilizatoria pro urbanidad, que al negar la educación rural existente se despliega como una manera camuflada de educación urbana. En esta lógica, la educación rural sería la estrategia educativa impuesta para la modificación de los procesos de socialización premodernos.

9 Por lucha decolonial comprendemos los movimientos sociales orientados por las tesis decoloniales, en otras palabras, aquellas surgidas en la segunda mitad del siglo XX y que exponen que el proyecto moderno siempre va acompañado de un proyecto colonial, es decir, la dialéctica no explicitada de la modernidad en Occidente es la colonialidad de otros pueblos y territorios para su constitución como civilización. Además, denuncia la necesidad de luchas contra esta colonialidad, siendo necesario para ello deconstruirla en sus manifestaciones más simbólicas y sutiles, de allí la decolonialidad. Entre estos movimientos se pueden reconocer: el feminismo del tercer mundo, los movimientos indígenas, los movimientos afrodescendientes, los movimientos comunitaristas latinoamericanos, los movimientos posorientales, entre otros (Restrepo y Rojas, 2010).

10 Para autores como Norbert Elias, en su texto *El proceso de civilización* (1987), es claro que la consolidación de la civilización occidental obedece a una propuesta industrial-urbana que en su extensión va negando otras posibilidades civilizatorias, enmarcadas en lo que se podría entender como la barbarie rural. Esta clasificación colonial del mundo justifica ideológicamente la explotación de lo rural.

En estas dos significaciones de la educación rural reproduccionista la educación queda reducida a la negación de las maneras de socialización propias de las comunidades rurales, imponiendo como solución final la «erradicación» de las formas de vida no urbanas y colonizando con las formas de socialización que reproducen el orden moderno-industrial.

En contra de esta concepción reproduccionista de la educación rural existe una concepción alternativa denominada en este trabajo como educación rural crítica. La tesis básica de esta perspectiva es la defensa de las formas comunitarias rurales como alternativas civilizatorias a la decadente civilización urbana, moderno-industrial.

Uno de los trabajos centrales para fundamentar esta perspectiva crítica de la educación rural es el texto del maestro Paulo Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1979), una obra que ubica claramente la pertinencia de la educación rural en clave crítica. Para ello, el pedagogo establece la distinción entre la extensión y la comunicación. La extensión sería la base político-pedagógica de la educación rural reproduccionista, donde la idea es imponer o dictar una concepción de mundo. La comunicación o diálogo es la propuesta político-pedagógica de la educación rural crítica.

En resumen, la educación rural crítica está fundamentada en la pedagogía y teoría crítica por ello se distingue epistemológica y políticamente de la educación rural reproduccionista, basada en la tecnificación y colonización urbana a lo rural. Esta educación rural crítica reivindica la praxis comunitaria existente en las poblaciones rurales como alternativa a la decadencia del modelo urbano-industrial capitalista. Esta decadencia se evidencia en fenómenos como: el incremento del individualismo, la reducción de las relaciones sociales a relaciones de explotación, la pérdida del sentido de la vida, el empobrecimiento, la sobreexplotación de la naturaleza, entre otros.

Conclusiones

Para las pedagogías críticas, principalmente en el diálogo de la *educación popular latinoamericana* y la *ciencia crítica de la educación alemana*, la educación es una praxis emancipadora (Muñoz, 2018). Es la integración de la *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1971) y de *La educación para la emancipación* (Adorno, 1998). Lo que hace a una práctica praxis es su intencionalidad de volver críticamente sobre lo hecho para transformarlo, siendo para ello central la reflexividad y desnaturalización de la acción. Se propone la finalidad emancipadora reconociendo la importancia antropológica de comprender al ser humano como especie llamada a formarse a sí misma. Pensar la educación como praxis emancipadora es reivindicar un tipo de educación que, en la constante autoactividad de la especie humana, tenga en el horizonte de su realización histórica y biográfica temas como la dignidad, la igualdad, la libertad, el cuidado, la crítica, el diálogo y la transformación. No como ideales vacíos o abstractos, sino como componentes materiales de la relacionalidad pedagógica.

Esta concepción de la pedagogía crítica está en los fundamentos pedagógicos, políticos y antropológicos de la educación rural crítica y sus propuestas de comunicación y diálogo. Desde esta corriente pedagógica lo rural deja de ser visto colonialmente como contexto de barbarie para ser resignificado como alternativa a la instrumentalización urbano-industrial.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Pomaires.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (2007). *Hacia el socialismo raizal*. Bogotá: Desde Abajo.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo; México: Tierra Nueva; Siglo XXI.
- Fromm, E. (1962/2005). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1993) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor.
- Heidegger, M. (2007). *La pregunta por la técnica: Conferencias y artículos*. Barcelona: Folio.
- Herbart, J. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía* (L. Luzuriaga, trad.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Kant, I. (1803/2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Löwy, M. (2015). *Leer a Marx*. Madrid: Amorrortu.
- Marx, K. (1971). *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y en Epicúreo*. Madrid: Ayuso.

- Marx, K. (1979). *Miseria de la filosofía*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos*. Barcelona: Altaya.
- Muñoz, D. (2017). De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular. *Kavilando*, 9(2), 345-354.
- Muñoz, D. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: Propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénosis: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(11), 46-67.
- Negt, O. (2004). *Kant y Marx: Un diálogo entre épocas*. Madrid: Trotta.
- Pineau, P. (2005). *¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: «Esto es educación» y la Escuela respondió: «Yo me ocupo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán: Universidad del Cauca; Instituto Pensar; Universidad Javeriana.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: El cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 127-168.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Runge, A., Garcés, F. y Muñoz, D. (2015). *La pedagogía como campo disciplinar y profesional*. Medellín: Siglo del Hombre.
- Said, E. (2004). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Spengler, O. (1918/2002). *La decadencia de occidente*. Madrid: Austral.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (*Bildung*). *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33; separata), 7-35.
- Wallerstein, I. (2010). *Análisis de sistema-mundo: Una introducción*. México: Siglo Veintiuno.
- Wulf, Ch. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: ASONEM.
- Zibechi, R. (2007). *Dispersar el poder: Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Bogotá: Desde Abajo.

ALTAS CAPACIDADES E IDENTIDAD, MAPA DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE SUPERDOTACIÓN

Simón Montoya-Rodas¹
Blanca Nelly Gallardo-Cerón²

Resumen

El artículo desarrolla una revisión reflexiva, construye un mapa sobre las investigaciones que se encontraron entre 1970 y 2018 en torno a identidad y altas capacidades o superdotación. Se busca, a través de un proceso descriptivo y analítico, interpretar el territorio discursivo emergente en las investigaciones. Inicialmente se aborda la evolución del concepto desde superdotación hasta talentos excepcionales y el concepto de identidad. El mapa resultante tiene tres sentidos: 1) la identidad como camino paralelo, que emerge como una condición lejana del talento o superdotación, anclada a otras esencias como negro, indígena o latino; 2) la identidad como camino interconexo, varias condiciones constituyen la identidad (v. gr., hombre negro talento); 3) la identidad talento, que lleva plantea un reconocimiento de sí como talento. Entre las acepciones de identidad emergentes hay intercambiadores.

47

Palabras clave: Superdotación, identidad, subjetividad, ontología, ciencias sociales.

1 Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Investigador y maestro de la Corporación Alma, Arte y Acción —Akará— (Rionegro, Antioquia, Colombia). Grupo de investigación Arte y Cultura (Ginacú). ORCID: [0000-0001-8256-3525](https://orcid.org/0000-0001-8256-3525). Correo electrónico: simon.montoya@corporacionakara.org.

2 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Investigadora y docente de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Grupo de investigación SER y grupo de investigación Saberes Imaginarios e Intersubjetividades. ORCID: [0000-0003-2760-6339](https://orcid.org/0000-0003-2760-6339). Correo electrónico: bgallardo@uco.edu.co.

Introducción

En las siguientes páginas se presenta la organización de una búsqueda documental que abre la pregunta por la posible identidad que genera el diagnóstico de altas capacidades intelectuales, que se leerá con el concepto de superdotación, puesto que los artículos encontrados refieren esta nominación. Por tanto, se tejen en este texto las relaciones posibles entre superdotación (*gifted*), talentos excepcionales (*talented*) e identidad.

Corresponde a un estado de la cuestión desde la perspectiva de construcción de regiones investigativas, problematización se elabora en un contexto de transformación del concepto superdotación, que desde la década de los setenta comienza a materializarse un cambio en la concepción. Es posible leer un cambio radical en tanto permite encontrar un viraje en la concepción de sujeto, es decir, dibuja un cambio ontológico. Que, aunque ha sido estudiado y desarrollado previamente, requiere nuevas relecturas.

Se avisa una tensión ontológica, puesto que se pasa de un sujeto que hereda unos rasgos de inteligencia o que se nace con una inteligencia que se puede evaluar en escalas con un cociente —CI— (visión esencialista), hacia una mirada que plantea un sujeto que es engendrado en un contexto que lo forma para el desarrollo de capacidades (desarrollista). Hay que decir a favor de ambas miradas que ninguna de las dos concepciones es radical, aunque la primera plantea que la inteligencia es estática y estable a lo largo de la vida, se reconoce la posibilidad de una formación, igualmente la segunda en su entramado de factores del desarrollo comprende aspectos biológicos prenatales y perinatales. También, está tácita la discusión sobre si hay una habilidad general o fortalezas relativas específicas, que es la resonancia respecto al trabajo de Dai (2010) que plantean García-Cepero *et al.* (2015, p. 64).

Pero uno de los aspectos más relevantes que pone en discusión esta tensión es que la superdotación carece de una consolidación conceptual histórica lineal. Dai (2009) comprende: «To the extent that they have different underpinnings, the concept 'gifted' lacks unity and identity in its referents and meanings, which makes intelligible and intelligent discourse on the nature of giftedness difficult» (p. 40)³.

En este orden, se propone un punto de reflexión sobre la subjetividad en torno al concepto de identidad, para ampliar el debate sobre la discusión precedente. ¿Es posible hablar de una identidad como persona superdotada, talentosa o habilidosa?, ¿*gifted identity* (identidad talento)⁴? Esta pregunta inicial lleva a una búsqueda en el último quinquenio, momento de transformaciones del concepto de superdotación a talento.

Tanto el esencialismo como el desarrollismo pueden ser planteados como el *ser talento*, como sustancia, un sustantivo determinado: *él es talento*. Así haya sido por un proceso de desarrollo, el desarrollismo puede plantearse más como una pregunta por la formación. Sin embargo, en ambos casos la persona es nombrada superdotada dentro de una cultura, *es una persona talentosa para el fútbol*, que, más allá de los dominios específicos (Csikszentmihályi, Rathunde y Whalen, 1997; como las teorías de Gardner, 2011), hace parte del mundo de las

3 La cursiva es nuestra.

4 *Gifted identity* ha sido utilizado en varias investigaciones en el contexto estadounidense; el concepto se desarrollará más adelante. Sin embargo, la traducción directa sería «identidad dotado». Debido a las connotaciones del significante, se ha optado por hacer la traducción como identidad talento, que es sonora y posible para lograr la potencia política que se defenderá más adelante.

demandas sociales específicas de cada cultura, lo cual está implícito en las teorías citadas; sin embargo, requiere un proceso descriptivo, analítico y comprensivo que abre panoramas de práctica teórica y social.

Dai (2018), en una publicación posterior, expone una postura que muestra una concepción contextualista similar a un tercero, que pone una discusión ontológica entre el individuo y el contexto, expone de manera contundente que el desempeño se observa en el marco de conceptos que responden a una época:

When Spearman declared in 1904 that general intelligence is once and for all “objectively determined and measured” (p. 201), the zeitgeist of the beginning of 21st. century in completely different. For better or for worse, it favors social-contextual accounts of giftedness, reflected in popular media such as Malcolm Gladwell’s (2008) best seller “outliers,” and Daniel Coyle’s (2009) book “Talent Code”⁵ (p. 11).

Ahora bien, investigaciones precedentes, muestran la necesidad de relacionar la superdotación a la identidad. Sin embargo, como expresa la profesora Celine Armenta (1999), «Identity and giftedness are widely studied phenomena. Blending them together poses some difficulties since the bridges between them have not yet been established» (p. 389).

En este sentido la identidad es un campo tan complejo y plural que debe volver a mirarse directamente desde la filosofía. Una pregunta ontológica más compleja es necesaria: ¿el talento está dentro o fuera de la persona? O una más profunda, ética y existencial: ¿puedo decidir ser talento excepcional? Parece indudable que la identidad tiene una relación con el alma, es nuestro ser.

Expone la profesora Betancur (2005, p. 85) que Locke se plantea la identidad personal como substancia inmaterial, espiritual, que habita cada cuerpo. Incluso argumenta Locke que «podría habitar varios cuerpos y seguiría constituyendo la misma persona, como en su ejemplo clásico de la conciencia del príncipe que entrara a habitar el cuerpo de un zapatero, pero seguiría siendo un príncipe».

El sujeto es, de manera contundente y rígida. La superdotación trae con sígo esta esencia rígida en su historia, pero con un viraje que se sustenta en el materialismo, el sujeto nace con unas características, las cuales se pueden conocer e identificar, verlo idéntico a otros que llamamos superdotados, esta mirada se hizo a través de la psicometría (relación de igualdad como identidad $A=A$). Una tensión entre lo mismo y lo otro, entre la identidad y la alteridad. Se anuncia la diferencia entre identidad *ídem* e *ipse* (Ricoeur, 2008; Serres, 1994). En el latín *ídem* muestra una rigidez, la solidez,

5 Las citas, en su orden, corresponden a:

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, (15), 201-292.

<http://dx.doi.org/10.2307/1412107>

Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. Nueva York: Little, Brown & Co.

Coyle, D. (2009). *The talented code: Greatness isn't born, it's grown-here's how*. Nueva York: Bantam Books.

Desde tiempos remotos hasta tiempos recientes, vivíamos de pertenencias: franceses, católicos, judíos, protestantes, musulmanes, ateos, de Gasuña o de Picardía, hombres o machos, indigentes o con fortuna... pertenecíamos a regiones, a religiones, a culturas, rurales o urbanas, a equipos, a comunas, a un sexo, a un dialecto, a un partido, a la patria. Por viajes, imágenes, Red y guerras abominables, esos colectivos explotaron casi todos (Serres, 2013, p. 24)

Un paso a la identidad *ipse* implica una reflexividad, una identidad narrativa, que ya no es la esencia del príncipe de Locke, sino que se constituye en un lenguaje abierto, hijos de una época, de un contexto, la reflexión permite ver todo aquello que constituye nuestra identidad, muestra un lugar de agencia y una capacidad de atestación, una promesa ética y política que permite un posicionamiento y un lugar. Aparece una nueva postura que pone la noción del talento afuera del sujeto.

En síntesis, encontramos tres relaciones directas de la identidad con el reconocimiento, que surgen de nuestra interpretación de las investigaciones del filósofo francés Paul Ricœur (2005); a estas las llamaremos regiones:

Región I—. Identificación y clasificación del talento: El reconocimiento puede ser enunciado en un primer grupo de acepciones como identidad fija, que implica la identificación, el adjetivo que otros hacen sobre uno para clasificarlo, para conocerlo, una señal a través de la cual nos identifican.

Región II—. Asunción del talento: El reconocimiento de sí implica una identidad constituida por las capacidades, donde el sujeto asume una postura a partir de nombrarse; el sujeto, reconocido como humano capaz⁶. Sin embargo, no podemos comprender esta acepción como una identidad (*idem*) de un yo solipsista. El reconocimiento de sí es con una identidad histórica que implica asumir el adjetivo como un sustantivo, como nombre propio que se asume, pasar de expresar ‘yo tengo talento’ a decir ‘soy talento’, ocurre una performatividad. Parafraseando a Butler (1997) diremos que se pone en escena una construcción histórica dentro de una estructura de sentido. Los sentidos son el afuera, muestran la percepción, percibir implica los órganos de los sentidos, pero también percibirse (auto-percepción, percibirme como otro).

Región III—. Atestación colectiva como talento: El reconocimiento mutuo, donde el sujeto asume su nombre propio para unirse en un colectivo, no es la identidad personal o la identidad colectiva, más allá, llega a una lucha por el reconocimiento, que debe llevar a una reflexión sobre la época en la cual se vive, implica una identidad que se constituye en una estructura que reconoce al sujeto. Así, se revierte en una pregunta por la atestación, por la responsabilidad, la ética, la estética y la acción colectiva.

Sin embargo, hay intercambiadores en las tres regiones. Podemos confundir un documento de identidad, que me hace ciudadano de un país, que me identifica como tal, con la asunción de un adjetivo como nombre propio. La misma palabra, pero con agencias diferentes. Cuando me identifico aparece la noción grupo, de multitud y de asamblea, me congreso para aclamar mi existencia en tanto sujeto que expone su cuerpo en un espacio

⁶ Siguiendo directamente a Ricœur, deberíamos decir hombre capaz. Sin embargo, preferimos la imagen de humano al considerar la otra androcéntrica.

público y grita para ser reconocido como colectivo, un cuerpo social. Luego, ¿cuál noción opera para la superdotación y el talento excepcional?

Finalmente, es necesario comprender que una tensión ontológica conlleva una tensión epistemológica, esta última comprendida como el lente y la herramienta, el cómo y el con qué el sujeto se relaciona con el territorio de conocimiento, a través de esta la ontología se materializa. Son las formas cómo los humanos nos relacionamos con el territorio para habitarlo, apropiarlo y configurarlo, observamos, exploramos, interpretamos... y transformamos. Por tanto, se encontrarán relaciones sobre estas distinciones en el marco del texto.

Con lo anterior, la investigación de estado de la cuestión tuvo como objetivo interpretar el territorio discursivo emergente en torno a la identidad, capacidades y talentos excepcionales/superdotación en la producción académica entre 1970 y 2017 desde una perspectiva ontológica y epistemológica. Para lo cual fue necesario: 1) describir el territorio de relaciones entre identidad y talentos excepcionales; y 2) analizar el territorio discursivo emergente en torno al concepto de identidad en la citada producción.

Fundamentos metódicos para trazar este mapa

Los mapas de conocimiento hacen referencia a un territorio, el mapa es el croquis del territorio. Una forma de estado de la cuestión en tanto método investigación. Dibujo que se traza con una metodología donde es prevalente el tratamiento de datos cualitativos, aunque basa su interpretación en unos datos cuantitativos iniciales que permiten una descripción y un «análisis archivístico y comprensivo, [con] la creación de unidades hermenéuticas desde las categorías foco con cada una de las tesis, [esto] permitió la visibilización de subcategorías que comenzaban a definir regiones y subregiones de investigación» (Ospina Serna y Gallardo-Cerón, 2012, p. 117).

Las regiones se tejen a partir de unos focos de comprensión que permiten destacar el número de relaciones entre los conceptos. De esta forma, visibilizar también relevancias (los datos cuantitativamente más recurrentes, las regiones más exploradas y configuradas) y opacidades (que son los terrenos inexplorados, las zonas tal vez olvidadas o tal vez negadas, quizá horizontes por inventar).

Se trazan unos caminos, para los cuáles organizamos la información según la interpretación de la identidad según una base ontológica, por consiguiente, una epistemología. Entre los caminos se señalan intercambiadores, que son puntos que permiten el tránsito entre un camino y otro, según Serres (1994), llevan en una dirección y pronto el vector se dirige en otra dirección, operan como columpios o espacios en blanco allí donde los múltiples colores se mezclan y ya no podemos distinguirlos; tal vez esta sea la identidad que, según Dai (2018), hemos buscado durante un siglo.

Corpus documental

Para la búsqueda del corpus se acudió a las bases de datos Ebsco, Eric, Clacso, Dialnet, Proquest, Redalyc y Scielo, búsqueda desarrollada entre diciembre de 2016 y enero de 2018.

El algoritmo de búsqueda cruzó todas las posibilidades de relación, en grupos de dos palabras, en la forma (gifted ^ talented ^ superdotación ^ altas capacidades) + (identity ^ subjectivity ^ subjugation ^ sujeción ^ identidad ^ subjetividad ^ sujeción). Cada una de ellas en las opciones palabra clave (*keywords*), título (*title*) o resumen (*abstract*), según las posibilidades que permitiera la base de datos.

El criterio de inclusión fue entre 1970 y 2018, teniendo en cuenta que desde la década de los setenta se evidencian los giros conceptuales ya mencionados en la introducción.

Síntesis del mapa, a modo de resultados

Los resultados están organizados en tres caminos que permiten transitar las tres regiones ya definidas, las cuales serán descritas y analizadas desde unos caminos, cuando se transita por un camino hay una visión restringida de la realidad, pero el transeúnte sueña con el horizonte, con lo que hay tras la montaña, así los humanos, investigadores, intrépidos e instados por lo posible, abrimos nuevos caminos.

52

Este mapa ilustra un territorio en el cual la región I es la montaña más grande, seguido de la región II y una intersección que, aunque inferior es mayor frente a las demás regiones. Con lo anterior, la identidad entendida como la unidad conceptual que permite la clasificación es el lugar más habitado en el proceso de construcción. Allí predomina el camino interpretativo porque las fuentes documentales son privilegiadas, especialmente se encontraron artículos de revisión.

Las regiones son territorios configurados por humanos, transitados e interconectados por los caminos. Los caminos trazados en este mapa son emergentes del proceso de codificación y categorización: el *camino uno* muestra la identidad como vía paralela al talento, una palabra y otra no tienen relación en el discurso. El *camino dos* es la zona de interconexiones, la identidad respecto a otra condición y al talento. En el *camino tres*, la identidad es específica sobre el talento. Se ubica en primer lugar el de mayor relevancia cuantitativa, el dos, aunque tiene menos relevancia que el tres, se ubica en este lugar porque es un enunciado de tránsito entre los otros dos.

Finalmente hay un intercambiador vial, donde se retoma un estudio que propone el concepto identidad en torno a los estudios sobre superdotación y talento y en este mismo acápite se hace una interpretación que busca ser Hermes, red que comunica e inter-conecta las rutas.

Camino uno. Identidad independiente al talento

En este apartado se expone un camino de estudios donde no se encuentra una relación explícita entre ambos conceptos (identidad y superdotación), sino que la identidad

está atada a otra condición y la superdotación opera como concepto de tránsito para ser reconceptualizado. Este es el camino más relevante que se construye con 20 trabajos; contiene estudios sobre las regiones I y II.

Región I. Aquí se encuentran los estudios que enuncian la identidad como una esencia sobre la cual el sujeto no tiene decisión, proviene de una condición biológica, es aquello que uno es y le permite ser clasificado en la sociedad. Los estudios que aparecen en este lugar enfocan la identidad a rasgos que llaman raciales (negros e indígenas), aspectos lingüísticos y de género, por esto, pese a tener locus teóricos desde los cuales se explique el talento desde un punto de vista desarrollista, la comprensión de la identidad es rígida porque se articula a otros aspectos culturales que más fácilmente se vinculan al esencialismo; luego, la superdotación no entra en el proceso de argumentación como un factor identitario.

Aquí aparece una pregunta por la no identificación (Ford, 1995; Ford y Whiting, 2010; Henfield, Owens y More, 2008; Rodgers, 2008; Spencer y Riddick, 2014); se expresa una preocupación por la economía nacional; la no identificación es un no descubrimiento, articulado a esto viene una pregunta por los estereotipos y el bajo rendimiento académico. Un estudio de tránsito hacia la categoría *género* en esta región cuestiona sobre la construcción de la masculinidad de muchachos negros (Whiting, 2006).

Ahora bien, en los estudios de género la identidad determinada se enuncia con el cuestionamiento de la identificación (descubrimiento); cuando la identidad se asigna a una condición como al género, la clasificación en la escuela está dada y luego no se observan como talentos (Miller, Falk y Huang, 2009; Treat y Whittenburg, 2004); aparecen las preocupaciones por los estereotipos y se reitera la pérdida para la economía nacional (Fiebig, 2008). Aparece una relación con el suicidio, casos de jóvenes con intento de suicidio por la condición homosexual, que ingenian, desde sus altas capacidades intelectuales, la muerte (Sedillo, 2015).

La misma enunciación sobre la raza que se ha expuesto sobre los negros está en cuanto a los indígenas estadounidenses, a propósito de los cuales aparecen estereotipos como causa de una no identificación y afectación del capital nacional. Sin embargo, aparecen expresiones en torno a la identidad indígena que refieren el honor y la herencia (Karlene, 1987), que respecto a los estudios de negritudes se verá más adelante, pero no aparecen en esta región.

Un último paso en este camino es el del bilingüismo. Plantea una cuestión de problemáticas de los test (Shaunessy, Alvarez-McHatton, Hughes, Brice y Ratliff, 2007); las personas que tienen otra lengua materna no logran un adecuado proceso de identificación. El argumento retorna al gran enunciado de este apartado, la no identificación está afectando al país en su desarrollo.

La preocupación por la identificación muestra una clara noción de identidad como unidad determinada como una sustancia que está puesta en otra característica como ser negro, hombre, homosexual, indígena o latino, aunque no se dirige directamente a la superdotación o al talento, se expresa en la denuncia al no reporte de los docentes para la evaluación por los estereotipos y prejuicios. Igualmente, la crítica a los test emerge como un claro argumento que muestra que la superdotación o el talento son sustancias, identidades que ya están en el sujeto y tienen que ser descubiertas, se hallen o no, allí estarán, como el ejemplo del príncipe de Locke.

Tránsito entre regiones I y II. Cuatro estudios dibujan un umbral entre estas dos regiones unidas por este camino, dos estudios de reconocimiento racial, aquí ser negro emerge como herencia y patrimonio, como origen que se acepta y reconoce, mientras que la superdotación se enuncia como un factor de la identidad que puede asumirse a no (Ford, Harris y Schuerger, 1993; Grantham y Ford, 2003). El discurso de la identidad no se articula directamente a la superdotación. Sin embargo, se relaciona a los logros académicos y pasa a ser un constituyente.

Sobre identidad vocacional (Leung, 1998) y profesional (Welch, 2013), los sujetos deben encontrar sus capacidades y relacionarlas con lo que quieren ser. Hay un paso a la región II, la identidad comienza a depender de las oportunidades que hay en el entorno, es la relación de las capacidades internas con las posibilidades que el contexto social ofrece para el desarrollo.

Región II. Cuatro estudios más para este camino. Un estudio sobre el ser negro, en esta oportunidad Donna Ford (2004) hace un trabajo de la familia que pone la identidad en el contexto donde se desenvuelve el sujeto, lo relaciona directamente al cuidado.

Camino dos. Intersecciones de identidad otro e identidad talentos

En este camino se ven las investigaciones que articulan el concepto identidad tanto al talento o superdotación como a otra condición; v. gr., expresan Graham y Anderson (2008): «Current educational scholarship indicates some African American students feel pressured to choose between a positive ethnic identity and a strong academic identity» (p. 473). Es un punto intermedio entre los caminos uno y dos. Este camino está compuesto por ocho trabajos.

Región I. La tesis doctoral de Forrester (2012) es un estudio fenomenológico basado en el concepto de identidad de Erickson y el concepto de inteligencia de Terman y Zabloski⁷, pese a ser un estudio fenomenológico al cual se accede a través del lenguaje, la identidad se ata a varios factores, lo cual la enuncia como una construcción, pero finalmente es lo que identifica y clasifica a la persona, son adjetivos que definen y determinan a la persona.

Tránsito entre regiones I y II. Tres estudios componen esta intersección. El primero correspondiente a identidad racial (Graham y Anderson, 2008), donde se plantea una tensión sobre la identidad racial como negros y la identidad académica; este segundo concepto será frecuente en adelante. Igualmente, se presenta una tensión ontológica, el ser negro, como base biológica inamovible y esto conduce a una identidad académica mediada por el interés de negar estereotipos, sobre esta segunda se puede tomar postura a partir de la primera, luego, la identidad académica es una construcción reflexiva mientras que la primera es la esencia; se presenta una autoafirmación que no alcanza a ser acción colectiva.

Otro estudio de esta intersección plantea el ser negro como esencia, un factor identitario que depende de la auto-asignación, categoría que tomará relevancia fuerte en un momento de este camino. Sin embargo, aparece la metáfora de máscara en torno a la identidad; esta dibuja inmediatamente la identidad en la región I, una esencia escondida que debe ser descubierta, oculta tras el estereotipo.

⁷ El autor cita primordialmente los siguientes textos:

Erickson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton, Erickson.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius* (vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children). Stanford: Stanford University Press.

Zabloski, J. (2010). *Gifted dropouts: A phenomenological study* (Tesis doctoral). Liberty University, Lynchburg (EE. UU.).

A la inversa, un último estudio de esta coordenada es un estudio de género (Hutcheson y Tieso, 2014) que articula la superdotación a una condición biológica dada que trae una personalidad y el género como una construcción identitaria, sobre el primero no se expresa la posibilidad de elegirse, mientras el género es una condición que se produce por mimesis de unos estereotipos históricos, en los cuales el sujeto es un devenir a partir de la construcción del lenguaje.

Región II. Esta constituye tres estudios, todos referidos a ser negro, en una misma línea con múltiples matices. Vuelve a emerger el enunciado reiterativo del camino uno, la no identificación conduce a pérdida del talento y de la economía nacional que teje la relación individuo sociedad, sin embargo, aquí se plantean dobles o triples condiciones como constituyentes de la identidad, donde entran en juego categorías que responsabilizan al sujeto. En adelante desde esta región avistada desde este camino encontraremos el prefijo auto- como un hilo conductor fuerte: se enuncia con contundencia la auto-designación y la auto-afirmación como una necesidad para un constituyente identitario. Auto-aceptación, auto-estima, auto-percepción, auto-destrucción y auto-derrota, auto-confianza y auto-conciencia; al tiempo, se enuncia la responsabilidad de los docentes en el reporte como talentos, que se ve afectado por prejuicios y estereotipos que conllevan la deserción o a experiencias fuertes, más en su intersección con otras condiciones como ser mujer (Evans-Winters, 2014), *millennial* (Bonner, Lewis, Bowman-Perrott, Hill-Jackson y James, 2009) o están en tensión con un contexto donde el ser negro significa condiciones barriales estadounidenses (Whiting, 2009).

La auto afirmación, con todos sus otros autos en positivo, es el ideal a lograr que requiere un locus de control interno (*internal locus of control*) y empoderamiento (Whiting, 2009). Gilman Whiting, que en otras ocasiones muestra una mirada propia de la región I, comprende aquí la identidad como una construcción en el afuera, a propósito de la identidad escolar, la cual se constituye con la institucionalidad. Vemos una clara argumentación que corporifica la segunda región.

Empero, si bien el estereotipo y el prejuicio es una construcción, que se había planteado antes como una máscara que esconde, aquí se enuncia como algo que no permite el empoderamiento y la autoconfianza académica para llegar a una auto-designación, por lo tanto, no es una esencia a ser descubierta, emerge de manera más clara una constitución de la identidad desde un afuera. El sujeto está en un lugar de una estructura social y toma posturas allí.

Tránsito entre regiones II y III. Esta coordenada está conformada por un estudio, es un umbral difuso donde se vislumbra el paso de una autoafirmación como superdotado o talento, donde el adjetivo se transforma en un sustantivo hacia una afirmación colectiva. El estudio que une estas regiones es documental (Armenta, 1999), por lo tanto, es un texto atípico que ya ha sido trabajado en la introducción de este capítulo, que expone la idea de una identidad talento, comprende la identidad como una construcción, conecta la idea que una identidad conceptual conlleva una identidad subjetiva, luego es una construcción de época, en el lenguaje.

Este trabajo pone un énfasis grande en la autoafirmación como talento y plantea la necesidad de unión a otros, sin embargo, no tiene un discurso totalmente de acción colectiva,

no lo expresa de forma explícita; simplemente propone la unión entre niños superdotados para tener pares con los cuales identificarse, hay un tránsito potencial a la región tercera.

Camino tres. Identidad talento (gifted identity)

Este camino muestra aquellos estudios que tenían una relación directa con los conceptos de identidad y superdotación. Sin embargo, hay formas de enunciarse diferente. Ya no se encuentran las categorías de género, raza o diferencias lingüísticas, las cuales quedan en las regiones precedentes. Catorce estudios conforman esta zona y predomina la región I en búsqueda de una unidad que identifica la superdotación o el talento.

Región I. ¿Qué hace superdotado al superdotado?, ¿talento al talento? Si podemos afirmar que hay una unidad, será decir que es una imagen que depende de la cultura. Algo se acerca a esta expresión la teoría implícita de la inteligencia de Sternberg (Barrero, Muñoz y García-Cepero, 2013). Aun así, este autor lo expone como una condición determinada en el cuerpo, no se ve como un asunto directamente cultural o social, la identidad sigue enunciada como un individuo solipsista que no es descubierto por teorías implícitas que hay en los maestros.

Se ha buscado la unidad del talento en la biología que aparenta más objetividad; es en esta enunciación que la superdotación se relaciona con un estado patológico, que tiene una etiología, es lo que lleva a bajos rendimientos escolares y fallas, todos estos pueden ser evaluados (Myers, 1979) y llevados a la luz, a la claridad de los métodos empírico analíticos. La identidad debe estar en el diagnóstico que traza su diferencia con comorbilidades, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad —TDAH— (Ramirez-Smith, 1997) para poder caminar sobre un terreno sólido.

En esta lógica diagnóstica, los problemas de personalidad afloran, ser superdotado es sentirse diferente, aspecto que Frank y McBee (2003) ilustran a partir de una escena de *Harry Potter y la piedra filosofal*, metáfora que es esencialista. El camino uno se delimita claramente, Harry se sentía extraño incluso sin saber que era mago; recordemos que en este camino no hay que saber que se es talento para serlo, el príncipe es príncipe así esté en el cuerpo de un zapatero.

Aun así, la identidad puede generarse, podría encontrarse una identidad académica que está en uno, que se ancla en una identidad personal por la vía de Erickson que se tiende a perder si no se orienta, porque con los deseos de agrupación y multitud en la adolescencia, la identidad grupal (Cross, Bugaj y Mammadov, 2016), el sujeto, ante la falta de pares, puede tejer una identidad escolar entre la demanda de los pares y la académica. Es decir que la identidad está, pero el sujeto es libre de elegir sobre ella y esconderla para tomar otro camino, igual es determinista, la identidad académica sigue estando.

Tránsito entre regiones I y II. Esta intersección es un punto de disputa, se encuentran respuestas y contrapropuestas al acápite que precede. Se afirma que el talento es una construcción, luego la patologización está en el sistema donde el sujeto está inmerso, si no se niega la patología que se ha impuesto a la superdotación, entonces estas personas no buscan ocultarse en tanto cuerpo enfermo, en este punto se requiere el apoyo familiar para reencontrarse (Mahoney, 1998).

En todo este proceso aparece la reflexión por las emociones y la asincronía entre pensamiento y emocionalidad. Entonces, ante el reconocimiento social de los estudiantes superdotados se ponen una máscara, se afecta su auto-estima y su auto-concepto (Gross, 1998), el desarrollo moral parece ser superior, se genera un sufrimiento y tensiones entre la vida escolar (Lovecky, 1997), el deseo de agrupamiento en los intereses y las motivaciones; finalmente, se opta por la negación de la superdotación (Coleman, Micko y Cross, 2015).

Esta es una afirmación en negativo «*no soy talento, prefiero el reconocimiento de mis pares más que el de la escuela*». Podemos ver que la pregunta en esta intersección se esconde desde finales de la década de los noventa y resurge con este último estudio. Aquí Coleman *et al.* (2015) presentan el único estudio interpretativo fenomenológico macro, investigación en la que participan 55 jóvenes con diagnóstico, encontrando que estos sujetos desean ocultarse.

Interpretemos esta noción de ocultamiento junto a la identidad un tambalearse entre las regiones I y II, el talento se desarrolla y posteriormente se oculta, se niega que es una patología para poder afirmarse talento. Hay agrupaciones, pero no se muestra una acción colectiva.

Región II. Hemos puesto en este lugar un único producto, no quiere decir que no haya una autoafirmación como superdotados o talentos, pues el tercer camino en la segunda región debe visibilizar el reconocerse talento en el marco de una estructura, nombrarse, la asunción del talento, hemos dicho. Esta condición se puede encontrar en positivo y negativo, este territorio es grande, sin embargo, en este subtítulo solo encontramos una investigación única que deja atrás la identidad clasificatoria sin llegar a la atestación colectiva.

Kent (2015) presenta una historia de vida elaborada con un muchacho que le gusta escribir, se afirma como talento a la vez que se niega, decide refugiarse en el deporte y la escritura, esto le ayuda al bienestar, construye lo que ha sido y lo que será, esto le ayuda a ser mejor en el deporte. La afirmación de sí es de una imagen adulta, reconoce las capacidades en ciencias y matemáticas, escribe y hace deporte, el planteamiento del artículo es sobre la escritura como articuladora de todas estas capacidades, está tácito que la identidad de Charlie, el muchacho de la historia de vida, se constituye en la narración.

Tránsito entre regiones II y III. Dos investigaciones componen este espacio. La primera de ellas unos jóvenes institucionalizados en un programa de Stem (*science, technology, engineering, and mathematics*). El texto plantea la auto-designación y la construcción de una identidad grupal donde se declara «yo soy científico», una expresión de la región II, pero más allá de este reconocerse en un grupo y una forma de ser, «the narratives collected in this article, [...] The stories reveal struggles with identity; mindsets on the role of giftedness and the value of hard work in one's life; overcoming challenges» (Pride, 2014, p. 42). Aunque se plantea de forma crítica la unicidad de una identidad, aquí aparece una noción de la asunción de un nombre propio como superdotado para lograr una colectividad: «Students attending elite institutions are empowered to advocate collectively for a quality education that challenges them, but also allows for authenticity and opportunities for the student voice to be heard and validated» (p. 47).

El otro estudio vuelve sobre el ser negro (Bonner, Jennings, Marbley y Brown, 2008). No dista mucho de los estudios anteriores sobre el tema, sin embargo plantea dos discusiones que escenifican un paso a la región III, más allá del diagnóstico, el reconocimiento de la

capacidad como un asunto ético en el marco de una sociedad, esto conecta con un paso a la identidad colectiva para la acción, más allá de sentirse parte de un grupo, a través de una relación reconocimiento, cultura y honra que, sin ser totalmente de la región III, si vislumbra un paso: «However, the manifestations of giftedness differ from group to group due to differing values, attitudes, and opportunities. Essentially, what is valued in the culture is produced by the culture» (Bonner *et al.*, 2008, p. 100).

Región III. En esta región encontramos dos investigaciones muy distintas, una primera que se conectará con la región I tangencialmente, plantea una comunidad de práctica con estudiantes en la combinación superdotación-TDAH (Hua, Shore y Makarova, 2014), un aprendizaje basado en la indagación que teóricamente conecta la acción colectiva en la comunidad, si bien no se dirige a una lucha por el reconocimiento, se ancla en la búsqueda unos rasgos que identifican, claramente parten de la diagnosis; el texto se centra, por vía de las teorías del aprendizaje, en una idea de actuar como identidad colectiva.

Un segundo estudio es de una perspectiva crítica. Samantha Schulz plantea claramente que la identidad talento es tal porque se constituye en la práctica de educación para talentos, un enunciado contundente que contradice de forma radical la región I. Esto pone a la superdotación y el talento más allá de un desarrollo orgánico en una construcción social, atravesando el diálogo por un orden político y económico, logra un análisis crítico al neoliberalismo con base en documentos, planteando que la identidad enunciada en la postura de poder del sujeto puede definirse como «The windows onto gifted education that they opened revealed a system of school governance that categorizes and divides individuals, generates dissent and competition among wider society, and, by necessity, overlooks marginalized social groups» (Schulz, 2005, p. 124); y orienta cual es la identidad:

In today's language, the gifted child is different and elite, born to provide for tomorrow's nation. Nevertheless, they are also framed by the prevailing discourse to be at-risk of emotional disorders, plagued by their own genius, vulnerable, despondent, complex, intense, and in need of homogeneity to survive (p. 126).

Este puede ser una expresión para leer, por contraste, geografías como las latinoamericanas que quedan al margen.

Líneas de cierre, intercambiadores viales

Esta investigación pretendió ser un punto intermedio, encontrar lugares donde se cruzan las regiones, formas de comprender la identidad; y los caminos, como articulación del concepto identidad con otras categorías. Por esto no se hizo aquí una historia lineal de rupturas o incluso discontinuidades, sino una red acrónica que permitiera ver emergencias de sentido, como aparecimientos rizomáticos, ontologías y epistemes. Todo cambia, pero nada cambia, dijo Serres (1994); de cierta forma se reta la idea de una ciencia edificante, enunciada como vector ascendente. Por eso, este lugar de intercambiadores viales.

Dos estudios preceden este estado de la cuestión. Gubbins (1991) trabaja una revisión sobre la producción académica en torno a la superdotación; una de las materias que encuentra es la identidad, sin llegar a una problematización del asunto. Por su parte, Dai (2018) nos muestra una revisión histórica sobre las aproximaciones a la superdotación y al talento, una muy enriquecida revisión que cruza datos de distintos territorios, tradiciones, de nuestras distintas regiones, para buscar la identidad del talento. La pregunta de si es posible una identidad conceptual entre esta proliferación teórica, en este campo disperso, fue lo que guio a Dai.

Precedía una pregunta por la tensión entre el esencialismo o el desarrollismo con una subtendencia que es el culturalismo, se propuso aquí una mirada distinta argumentando que en ambas habita una noción de identidad determinista y que tiene un enunciado propio de la región I, diagnosticar para intervenir. Aun cuando cruzamos los datos con la palabra identidad, no hay un enunciado sobre la auto constitución del talento, sino el autodescubrimiento. La propuesta en esta línea que la palabra descubrir el talento trae tácitamente una idea esencialista, descubrir nuestro talento implica decir que ya está allí, adentro más que afuera, como el príncipe en cuerpo de zapatero, como Harry Potter, siendo mago sin saberlo.

Además, la discusión entre esencialismo y desarrollismo, citada también como naturaleza versus crianza (Armenta, 1999, p. 396) aún no contempla con suficiente contundencia el lugar de agencia de los sujetos. Se ha planteado la necesidad de un autoconocimiento y una autodeterminación; sin embargo, se carece de investigaciones empíricas que visibilicen las vidas de las personas que cargan el nombre de superdotados o de talentos excepcionales. Un terreno de investigación tan plural que requiere un sinnúmero de estudios.

Con la identidad como pretexto para una lectura ontológica, se ha encontrado que la relevancia de los puntos intermedios nos muestra una imposibilidad de la dicotomización o la taxonomización de los discursos científicos, Serres (1994), Ospina Serna y Gallardo-Cerón (2012) como herramientas, permitieron pensar en los infinitos puntos intermedios, dejar atrás una identidad conceptual basada únicamente en una analítica clasificatoria, para pensar en una red conceptual, nodos que unieron las regiones. Fueron estos el aporte al capital, la esencia debe ser descubierta y el ocultamiento por asumirse como enfermedad; todos convergen en un problema de estereotipos con afectaciones propias de la vida escolar.

Finalmente, un intercambiador estructural no es imposible, las regiones no son opuestas entre sí. Es posible pensar la necesidad de un ejercicio clasificatorio a través de programas que preceda o incluso conduzca a que el adjetivo talento sea asumido como un nombre propio, sentirse talento genera la necesidad de construir espacios de encuentro con el otro, así lograr una acción colectiva, luego, hemos transitado por un río que nos permite navegar por las tres regiones. Aunque no interdependientes, también podríamos afirmar, que el diagnóstico no es necesario para reconocer las capacidades, pero tampoco caer en maldecirlo innecesariamente, explorar estas regiones nos permite ver la posibilidad de una *identidad talento*, que no me haga sentir mal por mis capacidades, sino que me permita una atestación de sí, de las capacidades para un bien común.

Una mirada del reconocimiento de sí implicaría ir más allá de una alianza por la mismidad, «no se rompe el tenue hilo que une “mismo”, colocado detrás de “sí”, al adjetivo

“mismo”, en el sentido de idéntico o de semejante. Reforzar es marcar más todavía una identidad» (Ricœur, 2008, p. XIII).

Se debe trascender un sí mismo que implique el autodescubrimiento, que llegue a una construcción de sí como sujeto capaz, elaborando las capacidades de *él* o *ella* en tanto cuerpo formado en el lenguaje.

Con todo lo anterior, se afirma la carencia de suficientes estudios donde la voz, los actos, las obras de arte de los niños, las niñas, los y las jóvenes expresen sus sentires frente al nombre. Esto sería una reflexión de sí.

Más aún, la ausencia de estudios en América Latina es radical. Se ha preguntado qué significa ser latino con talento habitando Estados Unidos. Sin embargo, ¿qué sentidos otorgan niños, niñas y jóvenes que habitan en Latinoamérica y cargan este nombre? Es una pregunta pendiente.

La problematización del nombre o concepto de superdotación, capacidades excepcionales, talentos excepcionales o altas capacidades es aún una problemática, no hay argumentos suficientes para hablar de diferencias ontológicas frente a uno u otro.

En este sentido, la construcción de estos conceptos desde la voz de los implicados dará horizonte, antes de determinar la necesidad de una *identidad talento* debe escucharse a estas personas. Quizá el motivo de silenciarlos en las investigaciones respecto a los constructos conceptuales es más profundo. Armenta (1999) afirma que una pregunta por la identidad es una pregunta por el poder.

A consequence of shifting the attention of our educational field from identification and instructional efforts to identity issues is that self-determination would become the center of our discourse. Thus, gifted students would be recognized as the main agents of their own development. This recognition implies that the power in our field will be displaced from the expert who identifies and teaches to the student who engages in self-knowledge and self-acceptance (p. 394).

Empero, para generar los espacios de poder se hace necesario escudriñar posibilidades, creer en la acción colectiva, en la identidad propia de la región III; investigaciones en el contexto estadounidense y la experiencia de trabajo en Colombia muestran un panorama donde estos sujetos optan por demostrarse incapaces, para no ser reconocidos. Comprender la capacidad como una posibilidad de bienestar común más allá de una sociedad del rendimiento. Comprender que el mundo de la vida conlleva pensamientos como ocultarse como sujeto capaz, plantea que debe ser escudriñado desde sus actores y actrices para tener nuevas propuestas. A ello se podrán dedicar próximas investigaciones.

En este sentido mismo sentido, son necesarios estados de la cuestión que no estén restringidos al concepto identidad o subjetividad, que permitan leer las agencias en corpus documentales planteados en los últimos años o en las principales teorías del superdotación y talento, para vislumbrar un reflejo de la ontología que permita afinar la noción de identidad

talento e identidad colectiva como talento, a propósito de la lucha por el reconocimiento, necesaria para esta población en América Latina.

Igualmente, este trabajo en tanto crítica resulta interesante para leer trastornos popularizados en esta época en la escuela, como el opositor desafiante, déficit de atención, dificultades del aprendizaje, entre otros, incluso autismos.

Referencias bibliográficas

- Armenta, C. (1999). A shift to identity: A journey to integrity in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 384-401.
- Barrero, V. P., Muñoz, J. E. y García-Cepero, M. C. (2013). *Teorías implícitas del talento en profesores de educación básica de la ciudad de Bogotá* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia).
- Betancur, M. C. (2005). Falsos presupuestos del problema de la identidad personal: De la identidad personal a la identidad narrativa. *Estudios de Filosofía*, (13), 83-103. <http://www.redalyc.org/pdf/3798/379846137005.pdf>.
- Bonner, F. A., Jennings, M. E., Marbley, A. F. y Brown, L.-A. (2008). Capitalizing on leadership capacity: Gifted African American males in high school. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 30(2), 93-103. <https://doi.org/10.1080/02783190801954965>
- Bonner, F. A., Lewis, C. W., Bowman-Perrott, L. y Hill-Jackson, V. (2009). Definition, identification, identity, and culture: A unique alchemy impacting the success of gifted African American millennial males in school. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(2), 176-202.
- Butler, J. (1997). *The excitable speech*. Londres: Routledge.
- Coleman, L. J., Micko, K. J. y Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358-376.
- Cross, J. R., Bugaj, S. J. y Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 23-48.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. R. y Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. En L. Shavinina (ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 39-80). Dordrecht (Países Bajos): Springer.
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 3-23). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Evans-Winters, V. E. (2014). Are black girls not gifted? Race, gender, and resilience. *Interdisciplinary Journal of Teaching & Learning*, 4(1), 22-31.
- Fiebig, J. N. (2008). Gifted American and German adolescent women: A longitudinal examination of attachment, separation, gender roles, and career aspirations. *High Ability Studies*, 19(1), 67-81.
- Ford, D. Y. (1995). *Counseling gifted African American students: Promoting achievement, identity, and social and emotional well-being*. Storrs (EE. UU.): University of Connecticut; The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Ford, D. Y. (2004). A Challenge for Culturally Diverse Families of Gifted Children: Forced Choices Between Achievement or Affiliation. Multicultural. *Gifted Child Today*, Vol. 27 Núm. 3, pp. 26-27.
- Ford, D. Y., Harris, J., III, Schuerger, J. M. (1993). Racial identity development among gifted black students: Counseling issues and concerns. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), 409-417.
- Ford, D. Y. y Whiting, G. W. (2010). Beyond testing: Social and psychological considerations in recruiting and retaining gifted black students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 131-155.
- Forrester, M. M. (2012). *Gifted Hispanic identity: Exploring relationships among resilience goals and academic orientation* (Tesis doctoral). Liberty University, Lynchburg (EE. UU.).
- Frank, A. J. y McBee, M. T. (2003). The use of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* to discuss identity development with gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 33-38.
- García-Cepero, M. C.; Cedeño, F. y Cervantes, D. I. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Graham, A. y Anderson, K. A. (2008). "I have to be three steps ahead": Academically gifted African American male students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review*, 40(5), 472-499. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0088-8>
- Grantham, T. y Ford, D. (2003). Beyond self-concept and self-esteem: Racial identity and gifted African American students. *The High School Journal*, (87), 18-29.
- Gross, M. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(3), 167-174.
- Gubbins, E. J. (1991). *The National Research Center on the Gifted and Talented*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Henfield, M. S., Owens, D. y More, J. L., III. (2008). Influences on young gifted African Americans' school success: Implications for elementary school counselors. *The Elementary School Journal*, 108(5), pp. 392-406.
- Hua, O., Shore, B. M. y Makarova, E. (2014). Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted-ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 74-86.
- Hutcheson, V. H. y Tieso, C. L. (2014). Social coping of gifted and LGBTQ adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 355-377.
- Karlene, G. (1987). *A guide to understanding gifted American Indian students*. Las Cruces (Nuevo México, EE. UU.): Educational Resources Information Center (ERIC); Clearinghouse on Rural Education and Small Schools (CRESS).
- Kent, R. (2015). Charlie's words supporting gifted male athletes using athletes' journals. *Gifted Child Today*, 35(3), 187-196.
- Leung, A. S. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counseling Psychology Quarterly*, 11(3), 325-335.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development and self-concepts of gifted children starting. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(2), 90-94.
- Mahoney, A. S. (1998). In search of the gifted identity: From abstract concept to workable counseling constructs. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(3), 222-226. <https://doi.org/10.1080/02783199809553895>

- Miller, N. B.; Falk, R. F. y Huang, Y. (2009). Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 31(3), 161-169.
- Myers, R. K. (1979). *Underachievement in gifted pupils: Proceedings of a workshop*. Pennsylvania (EE. UU.).
- Ospina Serna, H. F. y Gallardo-Cerón, B. N. (2012). Camino recorrido en la investigación. En H. F. Ospina Serna y N. Murcia Peña (Eds.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010* (pp. 111-121). Manizales: Cinde-Universidad de Manizales.
- Pride, L. D. (2014). Using learning stories to capture “gifted” and “hard worker” mindsets within a NYC specialized high school for the sciences. *Theory into Practice*, 53(1), 41-47. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.862121>
- Ramirez-Smith, C. (1997). *Mistaken identity: Gifted and ADHD* (Reporte). Newport Views (Virginia, EE. UU.).
- Ricœur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento: tres estudios*. Madrid: Trotta.
- Ricœur, P. (2008). *Sí mismo como otro* (2.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Rodgers, K. A. (2008). Racial identity, centrality and giftedness: An expectancy-value application of motivation in gifted African American students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 30(2), 111-120.
- Schulz, S. (2005). The gifted: Identity construction through the practice of gifted education. *International Education Journal*, 5(5), 117-128.
- Sedillo, P. J. (2015). Gay gifted adolescent suicide and suicidal ideation literature research. *Gifted Child Today*, 38(2), 114-121. <https://doi.org/10.1177/1076217514568557>
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shaunessy, E., Alvarez-McHatton, P., Hughes, C., Brice, A. y Ratliff, M. A. (2007). Understanding the experiences of bilingual, Latino/a adolescents: “Voices from Gifted and General Education”. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 29(3), 174-182.

- Spencer, N. F. y Riddick, A. (2014). Racial identity development and academic achievement of academically gifted African American students: Implications for school counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 21(1 nov).
- Treat, A. R. y Whittenburg, B. (2004). Gifted gay, lesbian, bisexual, and transgender annotated bibliography: A resource for educators of gifted secondary GLBT students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 230-243.
- Welch, A. M. (2013). The academically and musically gifted student: The challenge of maintaining identity and making difficult choices. *Parenting for High Potential*, (December), 4-8.
- Whiting, G. W. (2006). Enhancing culturally diverse males' scholar identity: Suggestions for educators of gifted students. *Gifted Child Today*, 29(3), 46-50.
- Whiting, G. W. (2009). Gifted black males: Understanding and decreasing barriers to achievement and identity. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 31(4), 224-233. <https://doi.org/10.1080/02783190903177598>

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Sulay Rocío Echeverry Mejía⁸
Elsa Viviana Osorio Valencia⁹
Anggi Natalia Arias Gallego¹⁰

67

Resumen

Ante el vacío en el conocimiento de las instituciones de educación superior (IES) sobre cómo los universitarios perciben, viven y han integrado a su vida cotidiana la formación ciudadana y los conocimientos y prácticas que las mencionadas instituciones propician para incluirlos en el ejercicio democrático, se realiza una investigación con el objetivo de comprender las valoraciones e interacciones de los estudiantes, con relación a la formación ciudadana en la universidad. Se implementó una metodología mixta mediante la aplicación de una encuesta a 385 estudiantes pertenecientes a nueve programas de pregrado y un cuestionario a un grupo focal. Se concluyó que los estudiantes son permeados por la estructura familiar para la toma de decisiones, demuestran sensibilidad y conciencia social con grupos y comunidades vulnerables y valoran ampliamente la capacidad de sus pares con fines de lograr un buen desempeño académico. Durante el proceso de formación ciudadana, la universidad ha enfatizado los valores éticos, morales, religiosos y ciudadanos y el cuidado del medioambiente; ha fomentado participar en grupos artísticos, culturales y deportivos configurando su identidad como sujetos políticos que interactúan en el marco de ciudadanías emergentes, sensibles y solidarias con los temas de interés social y con las causas de fragilidad humana y del ecosistema.

Palabras clave: formación ciudadana, jóvenes, estudiantes universitarios, universidad.

8 Doctora en Educación, Universidad de Salamanca (España). Profesional de Inclusión Educativa. Unidad de Calidad, Secretaría de Educación, Manizales (Caldas, Colombia). Docente investigadora del grupo de investigación ALFA. Maestría en Educación y Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales y Maestría en Discapacidad de la Universidad Autónoma de Manizales (Caldas, Colombia). ORCID: [0000-0001-8110-6381](https://orcid.org/0000-0001-8110-6381). Correo electrónico: sulayro@ucm.edu.co.

9 Licenciada Educación Preescolar, Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia). Docente, Secretaría de Educación, Manizales (Caldas, Colombia). ORCID: [0000-0002-8960-8041](https://orcid.org/0000-0002-8960-8041). Correo electrónico: viviana27840@gmail.com.

10 Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas (Manizales, Colombia). Docente, Secretaría de Educación, Manizales (Caldas, Colombia). ORCID: [0000-0002-2453-3309](https://orcid.org/0000-0002-2453-3309). Correo electrónico: nataliangie17@hotmail.com.

Introducción

Esta investigación hace parte de un estudio macro que se realiza en dos países: México y Colombia. Es un estudio desarrollado bajo una metodología de corte mixto, que tuvo por objetivo realizar una caracterización de las valoraciones e interacciones de los estudiantes de pregrado con relación a la formación ciudadana, describir los tipos y las características de las interacciones que se promueven en la universidad para el ejercicio de una participación democrática y las formas de participación en esos espacios, reconocer los tipos de participación política que llevan a cabo los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía en los espacios universitarios y analizar los conocimientos de los estudiantes con relación a la formación ciudadana, durante su permanencia en la universidad.

Los jóvenes adquieren derechos y responsabilidades sociales que, de manera formal, les ha provisto la escuela en mayor medida, o su familia, en términos de prácticas culturales que los ha llevado a integrarse a una sociedad. Sin embargo, la poca participación o interés en los problemas sociales y políticos plantea un reto al conocimiento, comprensión e integración de estos principios a la experiencia de vida de estos sujetos. Algunos de estos aspectos han sido incluidos en las propuestas curriculares de los programas educativos como una forma de apoyar el proceso personal al que se enfrentan los jóvenes para la toma de decisiones en la edificación de una vida independiente de la tutela familiar.

El ingresar a los estudios universitarios, para los jóvenes, es un asunto no solo de formación en una disciplina o rama del conocimiento; es instalarse como sujetos con una identidad, o búsqueda de esta, en el ejercicio de la mayoría de edad, es integrarse a la participación de la vida democrática de un país, una región y una institución. Los organismos internacionales han impulsado lineamientos que pregonan la necesidad de que la educación tenga como objetivo formar ciudadanos que participen en temas de interés social, convirtiéndose para los universitarios en cuestión fundamental en el ejercicio y práctica de una profesión.

Como antecedentes que atañen específicamente a estudios realizados en Colombia, hacen referencia a la formación ciudadana en universitarios Vélez Gutiérrez (2018) en su investigación «La ciudad y la ciudadanía en el discurso de los estudiantes universitarios», investigación de tipo etnográfico- descriptiva realizada con estudiantes de las universidades de Caldas, de Manizales, Católica, Nacional y Autónoma, todas en la ciudad de Manizales. Argumenta que el discurso de los 15 universitarios entrevistados se limita a su marco de referencia inmediato como es la familia, barrio y círculo de amigos y que la relación de estos con la ciudadanía se concibe como una práctica cotidiana, y no como una práctica política trascendente. De acuerdo con la influencia de diversas situaciones y personas sobre el discurso de los universitarios, el autor clasifica sus concepciones en social-subjetivista cuando estas han sido permeadas por sus círculos familiares, personales y sociales; y disciplinar-objetivista en cuanto sus discursos también visibilizan huellas provenientes de su formación profesional; aunque en mucha menos medida que las generadas por sus círculos sociales (p. 55).

En cuanto a la mayoría de edad kantiana, Calle Correa (2013) afirma que a la escuela le atañe el propiciar los medios para acceder a la mayoría de edad, es decir, le corresponde la tarea

de hacer hombres. Refiriéndose a la educación colombiana, reconoce que, infortunadamente, el sistema educativo colombiano tiene por productos mentes subdesarrolladas, de estrecho criterio, fanáticas religiosas, económicas y políticas, que no han contribuido prácticamente con nada a la cultura universal. También asevera que al estudiante y al profesor colombiano se les atemoriza si piensan libremente, y se desestimula su creatividad e independencia. Así, se hace necesario que la educación se transforme, que sus actividades impliquen como lo plantea este autor, estructurar el carácter, formar con arreglo al criterio y a la responsabilidad, enseñar a tomar posición frente a la realidad y a la propia vida, ser consecuente con las propias ideas, mantener la lealtad a la conciencia (p. 166), entre otras actividades que, en conclusión, serían el absoluto de la educación, el deber de las instituciones educativas y de los docentes.

Esa transformación no solamente se requiere para la concepción global de educación en Colombia, sino en particular para el contexto universitario colombiano, el cual está plagado de lo que este autor llama «las comodidades de la minoría de edad» (p. 167), haciendo referencia a la carencia de disposición o de actitud frente a la realidad social, frente a la vida, caracterizadas por la irresponsabilidad, y que, contrario a quien se pudiera suponer mayor de edad, es decir, quien ha decidido afrontar las consecuencias de sus acciones, se siente cómodo con su mínimo esfuerzo, quien prefiere que otros tomen decisiones por él, evitando riesgos, sin contradecir ni cuestionar, quien no piensa por sí mismo y en consecuencia, no se hace responsable de sus actos ni se percata de su propia libertad de actuar; es a estas comodidades a las que la escuela debe apuntar, y para el caso, la universidad en Colombia.

La formación política, en palabras de Echavarría-Grajales y Carmona-González (2017), constituye una apuesta educativa de especial trascendencia para las sociedades democráticas contemporáneas; pues se espera que, a través de ella, los ciudadanos se hagan conscientes de lo importante que es su participación en los asuntos de lo público.

Por ello se hizo necesario indagar sobre los tipos y características de las interacciones que se promueven en la universidad para el ejercicio de una participación democrática, y las formas de participación en los espacios universitarios, para responder a interrogantes como: ¿cuáles son los espacios universitarios en que participan los estudiantes y que los incita a la participación?; ¿cuáles las características de estos espacios, que los estudiantes reconocen como propicios que los pueda preparar para un ejercicio ciudadano?; ¿cómo son utilizados estos espacios de participación y cómo son promovidos entre los universitarios?

Metodología

En este plano epistemológico, el presente estudio se desarrolló bajo una metodología de corte mixto, que permitió recoger datos a través de encuesta y cuestionario a grupo focal. Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad objetiva (desde la perspectiva cuantitativa), a la realidad subjetiva (desde la aproximación cualitativa) o a la realidad intersubjetiva (desde la óptica mixta) que habrá de investigarse (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). Se utilizó el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) donde en la primera etapa se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se

recogen y evalúan los datos cualitativos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014, p. 554). Es importante resaltar que en este diseño pueden ser igual de importantes los datos cuantitativos y cualitativos, pero en la mayoría de los casos, se busca recoger datos cualitativos que apoyen y profundicen los datos numéricos.

La encuesta recoge el conocimiento que se tiene en dimensiones como: la civil, que hace referencia a la estructura jurídica, derechos que garantizan las libertades que se tienen que asumir como individuos y en grupos colectivos; y la política, en relación con el grupo que ejerce el poder a través de prácticas en el ejercicio ciudadano y las elecciones. El instrumento se desarrolló de manera electrónica por medio de la página encuesta.com, con el fin de difundir y obtener las respuestas de los estudiantes que participaron en la investigación. En el grupo focal se exploraron las valoraciones, la participación y las interacciones de los estudiantes con respecto a las mismas dimensiones.

La muestra para la aplicación de la encuesta se constituyó por 289 estudiantes del sexo femenino y 96 estudiantes del sexo masculino, para un total de 385 estudiantes entre las edades de 17 a 29 años, de semestres iniciales, intermedios y finales, que pertenecen a la formación de pregrado de los diferentes programas académicos de la Universidad Católica de Manizales, distribuidos así: 145 estudiantes del programa de Enfermería, 83 estudiantes del programa de Bacteriología, 41 estudiantes del programa de Arquitectura, 39 estudiantes del programa de Publicidad, 18 estudiantes del programa de Ingeniería Ambiental, 12 estudiantes del programa de Administración de Empresas Turísticas y 47 estudiantes de las diferentes licenciaturas (licenciatura en Matemáticas y Física, licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, licenciatura en Tecnología e Informática) ofrecidas por esta institución de educación superior. Para el grupo focal, fueron seleccionados 11 estudiantes líderes representantes estudiantiles quienes dieron respuesta a 6 preguntas de tipo cualitativo que permitieron profundizar o aclarar algunas percepciones iniciales luego de analizar los datos cuantitativos.

Resultados

En referencia a los resultados obtenidos en el estudio sobre la formación ciudadana, se describen los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos:

A la pregunta «Además de estudiar, ¿actualmente trabajas?», los datos muestran que el 75,06 % de los estudiantes solamente estudian; la mayoría de ellos se encuentran todavía bajo la tutela y amparo de su familia y no requieren generar ingresos. Otros, a pesar de tener expectativas hacia un empleo, no pueden obtenerlo por la falta de oportunidades laborales en la entidad territorial. El otro 24,94 % de los estudiantes estudia y trabaja, alternando estas dos actividades. El trabajo les permite generar ingresos para su sostenimiento y en la mayoría de los casos se emplean con flexibilidad horaria y no a tiempo completo. A algunos estudiantes que están matriculados en programas académicos en modalidad a distancia se les facilita el desarrollo simultáneo de las dos actividades.

En la siguiente gráfica se puede apreciar que, en el momento de elegir personas para conformar grupos de trabajo en la universidad y de pertenecer a tales grupos, los

estudiantes no le dan mucha importancia a que los otros estén de acuerdo con sus ideas, denotando aceptación de posturas ideológicas diferentes. Sobre la característica que tenga creencias religiosas distintas a las suyas, en un alto porcentaje los estudiantes lo consideran nada importante, con un 68,75 %; estas respuestas denotan el respeto por la diversidad de creencias religiosas, lo que se percibe socialmente como un gran valor que disminuyen algunos conflictos sociales y controversias en este sentido.

Al momento de elegir personas para conformar grupos de trabajo en la Universidad ¿qué importancia le das a las siguientes características?

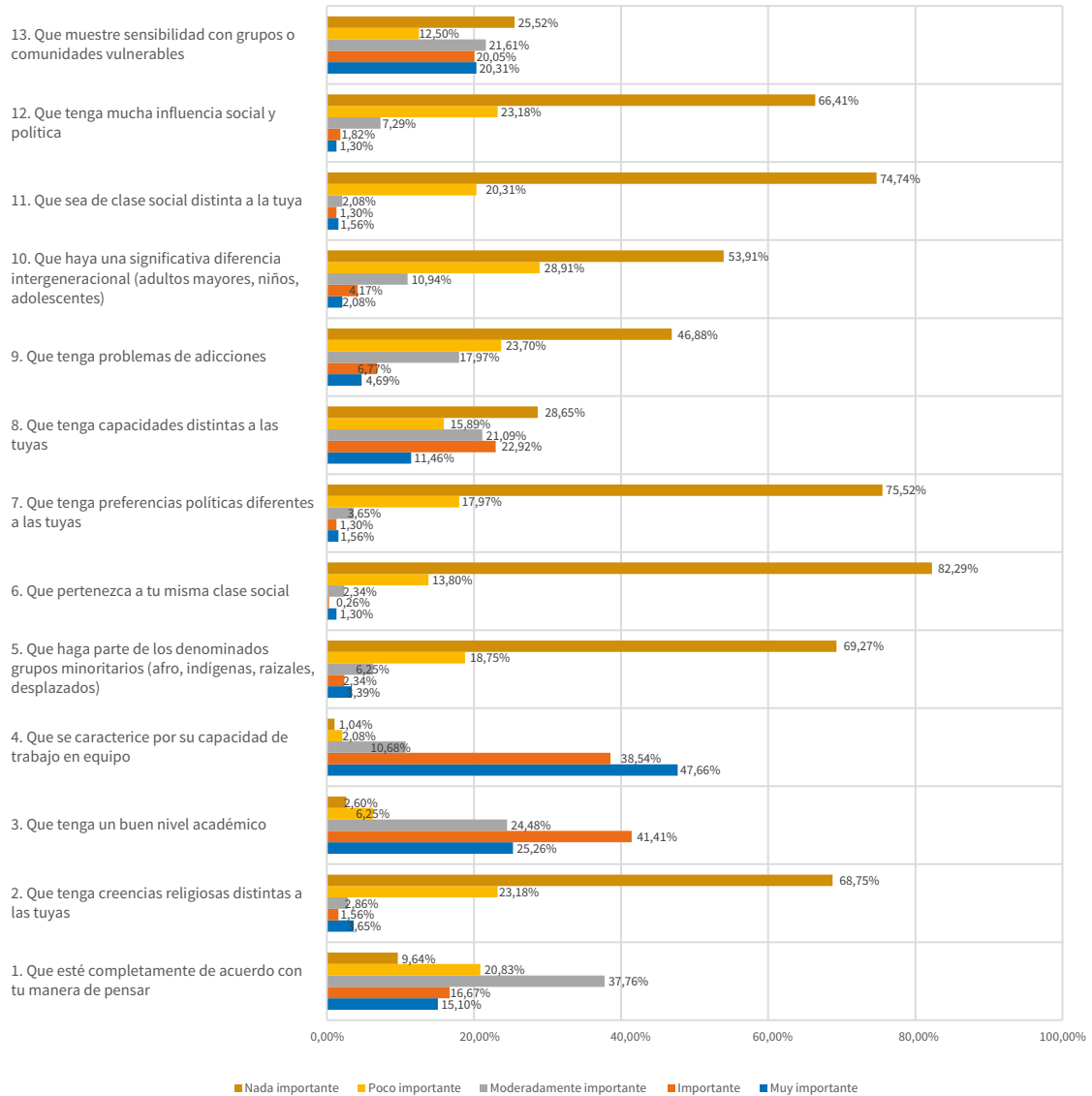


Figura 1. Elección de personas para conformar grupos de trabajo en la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior (figura 1), con relación a la importancia dada a ciertas características para conformar equipo de trabajo en la universidad, que las personas tengan un buen nivel académico presentó como respuestas *importante* 41,41 %, seguido de *muy importante* con 25,26 %; significa que esta característica es altamente valorada por los estudiantes al momento de elegir personas para conformar grupos de trabajo en la universidad; lo que hace presumir que esta preferencia aporta a su éxito académico. Que se caracterice por su capacidad de trabajo en equipo es *muy importante* con 47,66 e *importante* con 38,54 %; estas respuestas determinan el sentido de colectivo y de comunidad de aprendizaje de los estudiantes. Que haga parte de los denominados grupos minoritarios (afro, indígenas, raizales, desplazados) es *nada importante* con 69,27 % y *poco importante* con 18,75 %; el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, social, está presente en la comunidad estudiantil, lo cual evita discriminación, exclusión y segregación social. Que pertenezca a su misma clase social es *nada importante* con un 82,29 % y *poco importante* con un 13,80 %; estos altos porcentajes muestran que los estudiantes se relacionan fácilmente con otros sujetos sin que medie la estratificación social, esta es otra característica que se resalta en las nuevas generaciones. «Que tenga preferencias políticas diferentes a las tuyas» es *nada importante* con un 75,52 % y *poco importante* con un 17,97 %; el respeto por las ideologías y posturas políticas diferentes, es un indicio de una sólida formación ciudadana. En el ítem «Que tenga capacidades distintas a las tuyas», se presentan unas respuestas muy distribuidas en porcentajes, desde *nada importante* con un 28,65 %, seguida de *importante* con un 22,92 % y *moderadamente importante* con un 21,09 %; no existiendo en los estudiantes una preferencia común; quizás algunos prefieran compartir con otros que sean similares a ellos por afiliación y otros prefieran compartir sus actividades con personas con capacidades diferentes a las tuyas por complementariedad; en esta característica no hay consenso. Que tenga problemas de adicciones es *nada importante* con un 46,88 % y *poco importante* con un 23,70 %; los estudiantes respetan el libre desarrollo de la personalidad y las elecciones individuales de los otros, sin censurarlos por conductas que son desaprobadas socialmente. Que haya una significativa diferencia intergeneracional (adultos mayores, niños, adolescentes) es *nada importante* con un 53,91 % y *poco importante* con un 28,9 %; los estudiantes se relacionan con facilidad con personas de diferentes grupos etarios, en los mayores reconocen experiencia y a los menores les brindan protección. «Que sea de clase social distinta a la tuya» es *nada importante* con un 74,74 % y *poco importante* con un 20,31 %; estas respuestas se corroboran con el ítem 6 «Que pertenezca a tu misma clase social», donde se observaron respuestas similares; la no discriminación por clases sociales afianza la solidaridad, el respeto, y el considerarnos y reconocernos como sujetos válidos y dignos. «Que tenga mucha influencia social y política» presenta como respuestas *nada importante* 66,41 % y *poco importante* 23,18 %; esta es una muestra de las nuevas ciudadanías de no valerse de personas u organizaciones que puedan influenciar la toma de decisiones para favorecimientos individuales y colectivos. «Que muestre sensibilidad con grupos o comunidades vulnerables» muestra respuestas muy diferenciadas en su distribución: *nada importante* 25,52 %, *moderadamente importante* 21,61 % y *muy importante* 20,31 %, que son respuestas con porcentajes muy cercanos; esto muestra que

la percepción de los estudiantes hacia la vulnerabilidad humana no está muy establecida, aspecto que debe orientar la universidad a través de ejercicios de sensibilización y empatía con las comunidades más vulnerables.

Con respecto a la pregunta de si durante el proceso de formación la universidad ha hecho énfasis en los valores éticos, morales, religiosos y ciudadanos, puede apreciarse en la siguiente gráfica (figura 2) que los estudiantes reconocen el sentido formativo de la universidad respondiendo con un *muy frecuentemente* en un 50 % y *frecuentemente* con el 38,80 %; esta formación debe mantenerse y fomentarse en el proceso educativo de los estudiantes. En cuanto al cuidado del medioambiente, *muy frecuentemente* obtuvo un porcentaje de 41,93 %, igual porcentaje a *frecuentemente* con 41,93 %; estos altos porcentajes denotan la alta conciencia ecológica de los estudiantes, constituyéndose en una postura muy positiva para el desarrollo de programas de conservación ambiental y sostenibilidad.

Durante el proceso de formación, la Universidad ha hecho énfasis en:

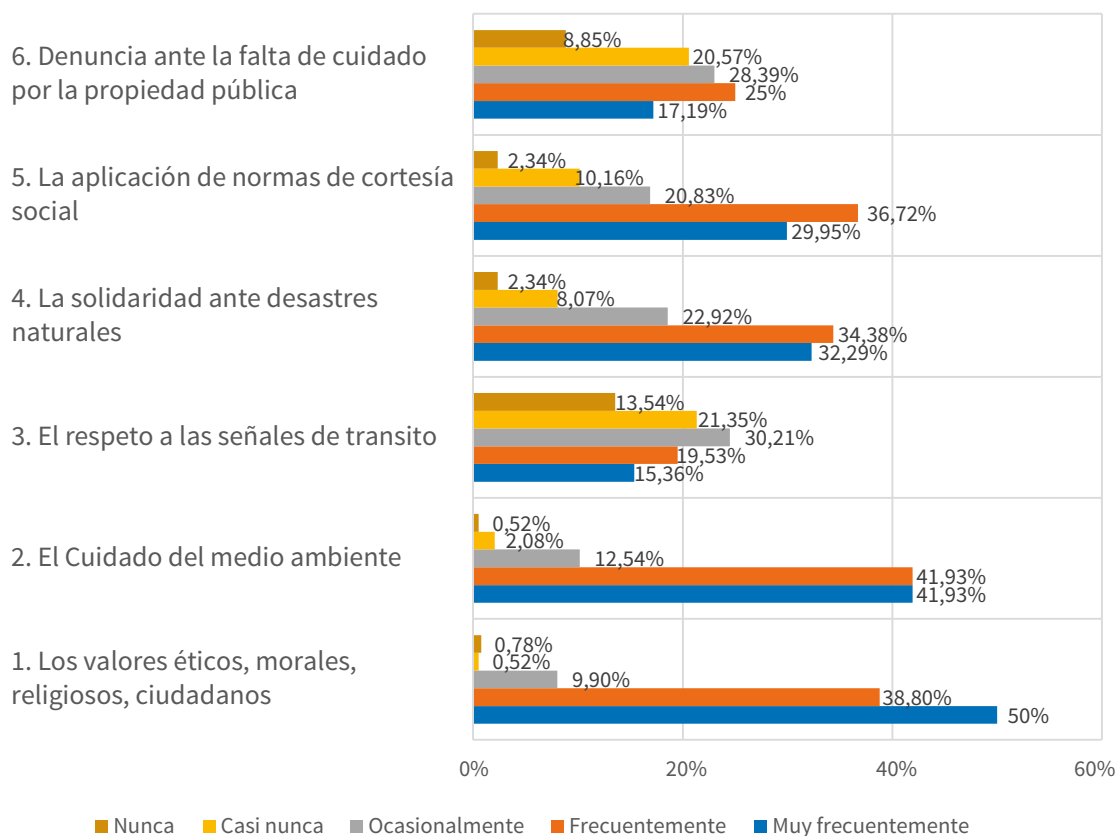


Figura 2. Proceso de formación con énfasis en los valores éticos, morales, religiosos y ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se puede observar que, sobre el respeto a las señales de tránsito, *ocasionalmente* obtuvo 30,21 %, *casi nunca* 21,35 %, *frecuentemente* 19,53 %, *muy frecuentemente* 15,36 y *nunca* 13,54 %; estas respuestas denotan una falta de inteligencia vial en los estudiantes, se presume en ellos un pensamiento de riesgo, adrenalina y poco respeto por las normas de tránsito, lo que sugiere la necesidad de implementar programas de educación vial en la universidad. En cuanto a la solidaridad ante desastres naturales, las respuestas que se presentan son: *frecuentemente* 34,38 %, *muy frecuentemente* 32,29 % y *ocasionalmente* 22,92 %; los estudiantes presentan moderada participación en estas actividades de servicio social, lo que hace importante incrementar en los estudiantes, la conciencia social de ayuda a los demás. Con relación a la aplicación de normas de cortesía social, *frecuentemente* presento un porcentaje de 36,72 %, *muy frecuentemente* de 29,95 % y *ocasionalmente* 20,83 %; esto denota una regular formación en este aspecto o moderada importancia hacia las fórmulas sociales. La denuncia ante la falta de cuidado por la propiedad pública mostró como respuestas: *ocasionalmente* 28,39 %, *frecuentemente* 25 %, *casi nunca* 20,57 %, *muy frecuentemente* 17,19 % y *nunca* 8,85 %; se presume moderado compromiso de los estudiantes con la infraestructura y dotación comunitaria. Esta conducta se ha observado con algunos estudiantes universitarios en las manifestaciones públicas.

En la jerarquización entre los problemas que más aquejan el país, los estudiantes determinaron que el problema más grave es la corrupción 58,59 %, seguido por la pobreza 35,68 %, la violencia 27,08 %, el desempleo 25,52 %, deterioro ambiental 25,52 %, el analfabetismo 23,44 %, el maltrato infantil 23,44 %, el narcotráfico 21,88 %, la drogadicción en jóvenes 21,61 %, la inseguridad 21,09 %, y el menos grave, la falta de educación en valores con el 20,57 %. El determinar la corrupción como el principal problema contrasta con el menos grave que fue la falta de educación en valores, siendo la honradez y la honestidad características esenciales en las actuaciones transparentes. La pobreza también en un alto porcentaje fue considerada por los estudiantes como una problemática no superada en el país, ni en el mundo.

Ante la pregunta «¿Con quién vives en este momento?», los estudiantes respondieron que viven en este momento con sus padres (ambos), en un 28,12 %; con uno de los dos padres 25,52 %; con algún familiar (o en familia extensa), un 12,24 %; solo 11,98 %; con su pareja 8,07 %; otro 7,81 %; y con sus amistades o en pensión 6,25 %. Estas respuestas corroboran que los estudiantes conviven en gran porcentaje con sus padres, quienes son los que asumen su manutención porque solamente estudian y no han ingresado al mundo laboral. Un alto porcentaje de estudiantes pertenecen a la generación *millennials* que, según algunas teorías, no tienen interés de independizarse ni formar una familia, y podría presumirse que no han alcanzado la mayoría de edad kantiana.

**En la Universidad donde estudias
¿has identificado algún tipo de discriminación respecto a las siguientes condiciones?**

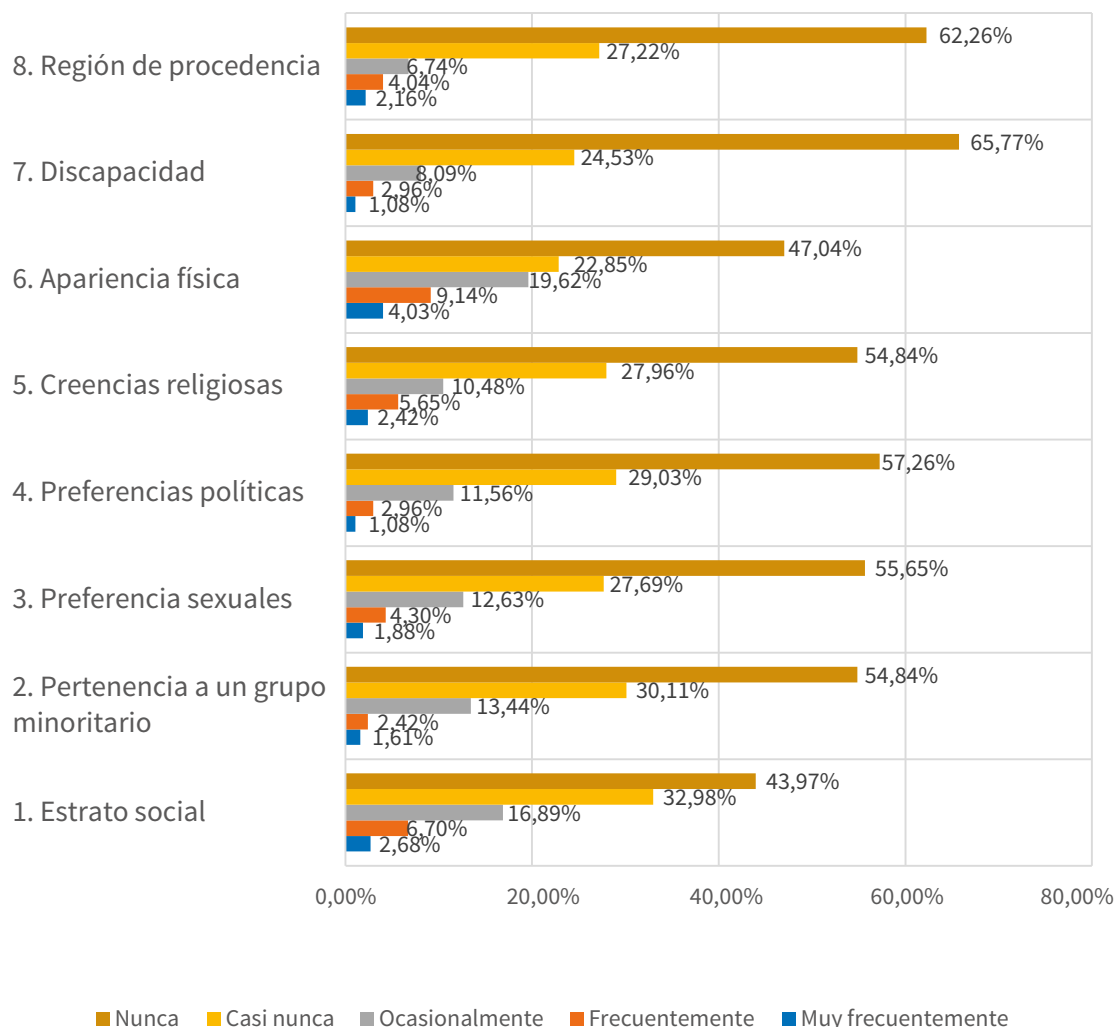


Figura 3. Identificación de algún tipo de discriminación.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la pregunta referida a si en la Universidad donde estudia ha identificado algún tipo de discriminación respecto a la condición de estrato social, los estudiantes respondieron *nunca* 43,97% y *casi nunca* 32,98%; estas respuestas coinciden con los ítems donde se indagaba sobre el reconocimiento y respeto por las personas independiente de su estrato y condición social. Sobre la discriminación por la pertenencia a un grupo minoritario, los estudiantes respondieron *nunca* 54,84 %, *casi nunca* 30,11 % y *ocasionalmente* 13,44 %; estas respuestas

coinciden con posturas de no discriminación a grupos minoritarios de etnias, víctimas del conflicto armado, entre otros; también concuerda con la filosofía de la universidad de acogida a todos los grupos poblacionales vulnerables o en riesgo de ser excluidos.

Sobre preferencias sexuales, un 55,65 % de los estudiantes respondió que nunca en la universidad se ha discriminado por esta condición y un 27,69 % considera que casi nunca han sido repudiadas las personas por sus preferencias sexuales; estas respuestas denotan respeto por la diferencia y por la opción sexual personal. Con relación a las preferencias políticas, los estudiantes respondieron que *nunca* 57,26 % y *casi nunca* 29,03 % se ha discriminado a ninguna persona por exponer sus preferencias políticas; estas respuestas corroboran la poca o ninguna importancia que los estudiantes le otorgaron a este aspecto.

En la universidad, a pesar de ser confesional, existe respeto y no discriminación por las creencias religiosas de funcionarios y estudiantes, lo cual coincide con las respuestas de los estudiantes sobre este aspecto: *nunca* con un 54,84 % y *casi nunca* con un 27,96 %. La apariencia física no es determinante para discriminar a alguien, lo cual se corrobora con respuestas como *nunca* 47,04 %, *casi nunca* 22,85 y *ocasionalmente* 19,62 %. A pesar de que en la tendencia *fitness* hay culto por el cuerpo, existen otros aspectos de la personalidad que son más relevantes que la apariencia física, que pasa a otro plano.

La discapacidad en la UCM es percibida como capacidad, habilidad y potencialidad; por ello ninguna persona es discriminada por su discapacidad, lo cual coincide con las respuestas de los estudiantes: *nunca* 65,77 % y *casi nunca* 24,53. La participación de las personas con discapacidad en la vida universitaria ha permitido sensibilizar y comprender esta condición y actuar en consecuencia.

En cuanto a discriminación por región de procedencia, las respuestas de los estudiantes fueron *nunca* 62,26 % y *casi nunca* 27,22 %; esta multiculturalidad se constituye en una riqueza para la comunidad universitaria. Tradicionalmente, en la institución se han formado profesionales provenientes de todo el país, lo que ha permitido reconocer la diversidad cultural.

Al preguntar a los estudiantes sobre qué hace cuando se encuentra con personas cercanas y muestran posturas diferentes a su manera de pensar, puntuaron así: *escuchar de manera atenta*, 271; *discutir, confrontar, pedir y exponer razones*, 136; *aceptar la preferencia del otro para evitar disgustos*, 122; *imponer tu punto de vista*, 75; *guardar silencio y apartarte*, 72; *ignorar y hacer otra cosa sin retirarte*, 53; *marcharte en señal de inconformidad*, 17; y *ninguna*, 13. Estas respuestas denotan prudencia para no generar conflictos, comunicación asertiva y respeto por las diferencias ideológicas.

Según el énfasis formativo de la Universidad, señala entre los siguientes comportamientos cuáles son “legales” o “ilegales”; “aceptables” o “no aceptables”

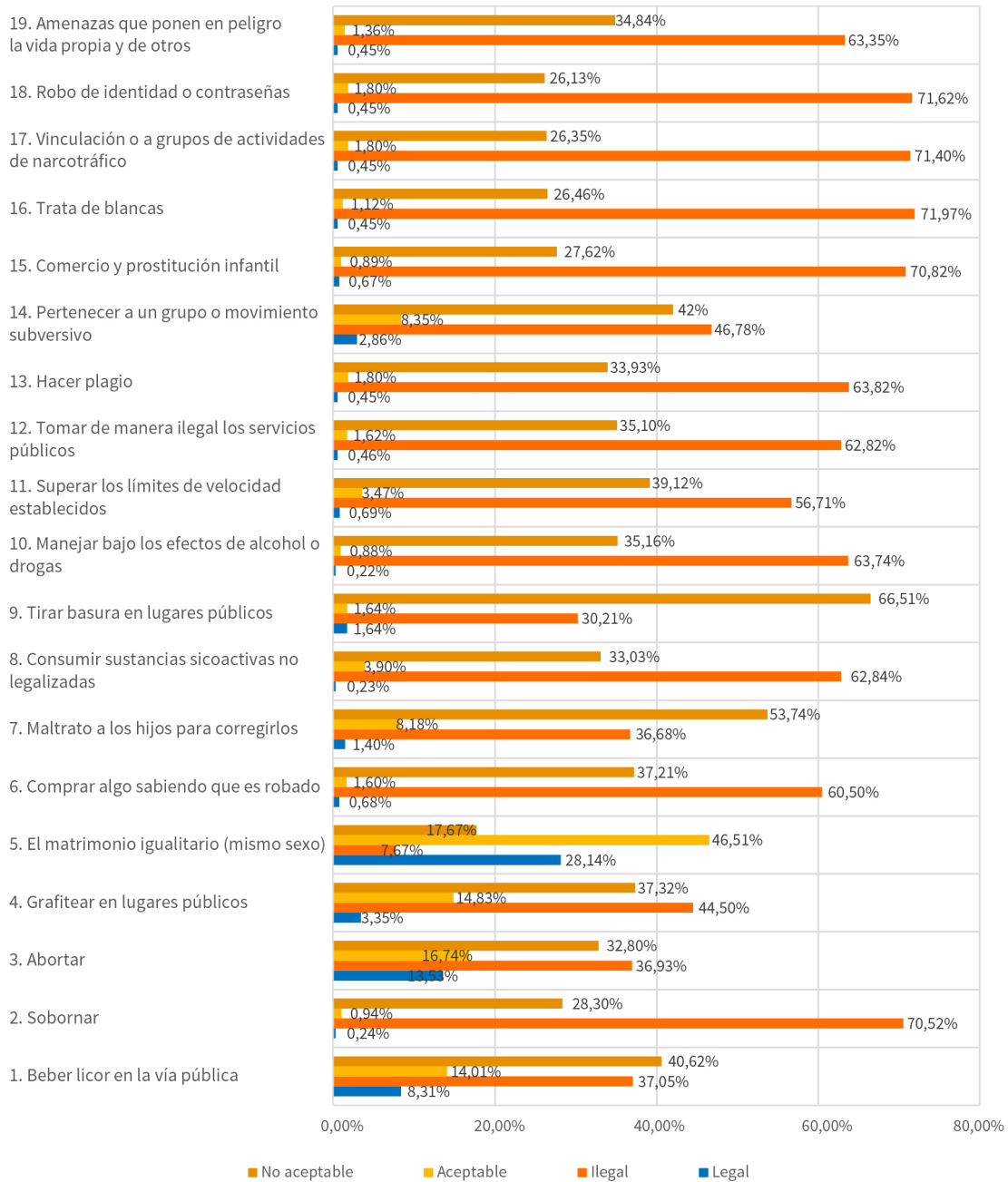


Figura 4. Énfasis formativo de la Universidad.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al énfasis formativo de la Universidad, los estudiantes señalaron comportamientos «legales» o «ilegales»; «aceptables» o «no aceptables», así: beber licor en la vía pública, *no aceptable* 40,62 % e *ilegal* 37,05 %; sobornar, *ilegal* 70,52 %, y *no aceptable* 28,30 %; abortar, *ilegal* 36,93 % y *no aceptable* 32,80%; grafitear en lugares públicos, *ilegal* 44,50 % y *no aceptable* 37,32 %; el matrimonio igualitario (mismo sexo), *aceptable* 46,51 % y *legal* 28,14 %; comprar algo sabiendo que es robado, *ilegal* 60,50 % y *no aceptable* 37,21 %; maltrato a los hijos para corregirlos, *no aceptable* 53,74 % e *ilegal* 36,68 %; consumir sustancias psicoactivas no legalizadas, *ilegal* 62,84 % y *no aceptable* 33,03 %; tirar basura en lugares públicos, *no aceptable* 66,52 % e *ilegal* 30,21 %; manejar bajo los efectos de alcohol o drogas, *ilegal* 63,74 % y *no aceptable* el 35,16 %; superar los límites de velocidad establecidos, *ilegal* 56,71 % y *no aceptable* 39,12 %; tomar de manera ilegal los servicios públicos, *ilegal* 62,82 % y *no aceptable* 35,10 %; hacer plagio *ilegal* 63,82 % y *no aceptable* 33,93%; pertenecer a un grupo o movimiento subversivo, *ilegal* 46,78 % y *no aceptable* 42,00 %; comercio y prostitución infantil, *ilegal* 70,82 % y *no aceptable* 27,62 %; trata de blancas, *ilegal* 71,97 % y *no aceptable* 26,46%; vinculación a grupos de actividades de narcotráfico, *ilegal* 71,40 % y *no aceptable* 26,35 %; robo de identidad o contraseñas, *ilegal* 71,62 % y *no aceptable* 26,13 %; amenazas que ponen en peligro la vida propia y la de otros, *ilegal* 63,35 % y *no aceptable* 34,84%; estas respuestas denotan gran desarrollo moral, ético y formación ciudadana, responsabilidad colectiva, respeto por la vida y los derechos de los otros, respeto por el espacio público y no aceptación de conductas ilícitas.

Respecto a la organización social y la participación de los ciudadanos en decisiones gubernamentales, en el ítem uno que pregunta «¿Tengo satisfacción con el tipo de gobierno que tenemos en el país?», la respuesta con mayor puntuación fue *totalmente en desacuerdo* con un 41,98 %, seguido de *en desacuerdo* con un 31,79 %; lo que ubicaría a la mayoría de los encuestados en una posición de desacuerdo frente al gobierno actual de nuestro país. Respecto al segundo ítem: «Me da lo mismo un régimen democrático que uno autoritario», las puntuaciones más altas fueron *totalmente en desacuerdo* con un 42,90 % y *en desacuerdo* con 37,65 %, lo permite inferir que para los estudiantes encuestados es importante la participación en la toma de decisiones del país. En cuanto a la pregunta si en nuestro país hay elecciones limpias y transparentes, el 56,79 % está totalmente en desacuerdo, y el 31,17 %, en desacuerdo; este resultado muestra que la mayoría de los encuestados considera que las elecciones en Colombia no son limpias y transparentes, y pone en evidencia la desconfianza de los universitarios en la democracia colombiana. Acerca de la pregunta si en nuestro país se promueve la participación de toda persona en todas las actividades de la vida pública (deportivas, culturales, empleo, etc.), los porcentajes en cada una de las opciones de respuesta se muestran mucho más equitativos. Sin embargo, si se observa el porcentaje de las respuestas *en desacuerdo* 27,16 % y *totalmente en desacuerdo* 16,36 %, se puede ver que la mayoría no está de acuerdo con que se promueva la participación de los ciudadanos; y el 27,78 % que contestaron ni de acuerdo ni en desacuerdo, es probable que no conozcan otros tipos de participación diferentes, o que esta clase de escenarios también son promovidos desde lo público. En la pregunta acerca de que si en nuestro país se sanciona por igual a quienes abusan del poder o cometen actos de corrupción, es evidente que los estudiantes no están conformes con el ejercicio de la justicia en Colombia, puesto que el

60,80 % respondió que están totalmente en desacuerdo, el 28,09 %, en desacuerdo, lo que confirma el postulado anterior.

Indica cuáles de las siguientes acciones de participación social se promueven en la Universidad, como elemento esencial en el proceso de formación.

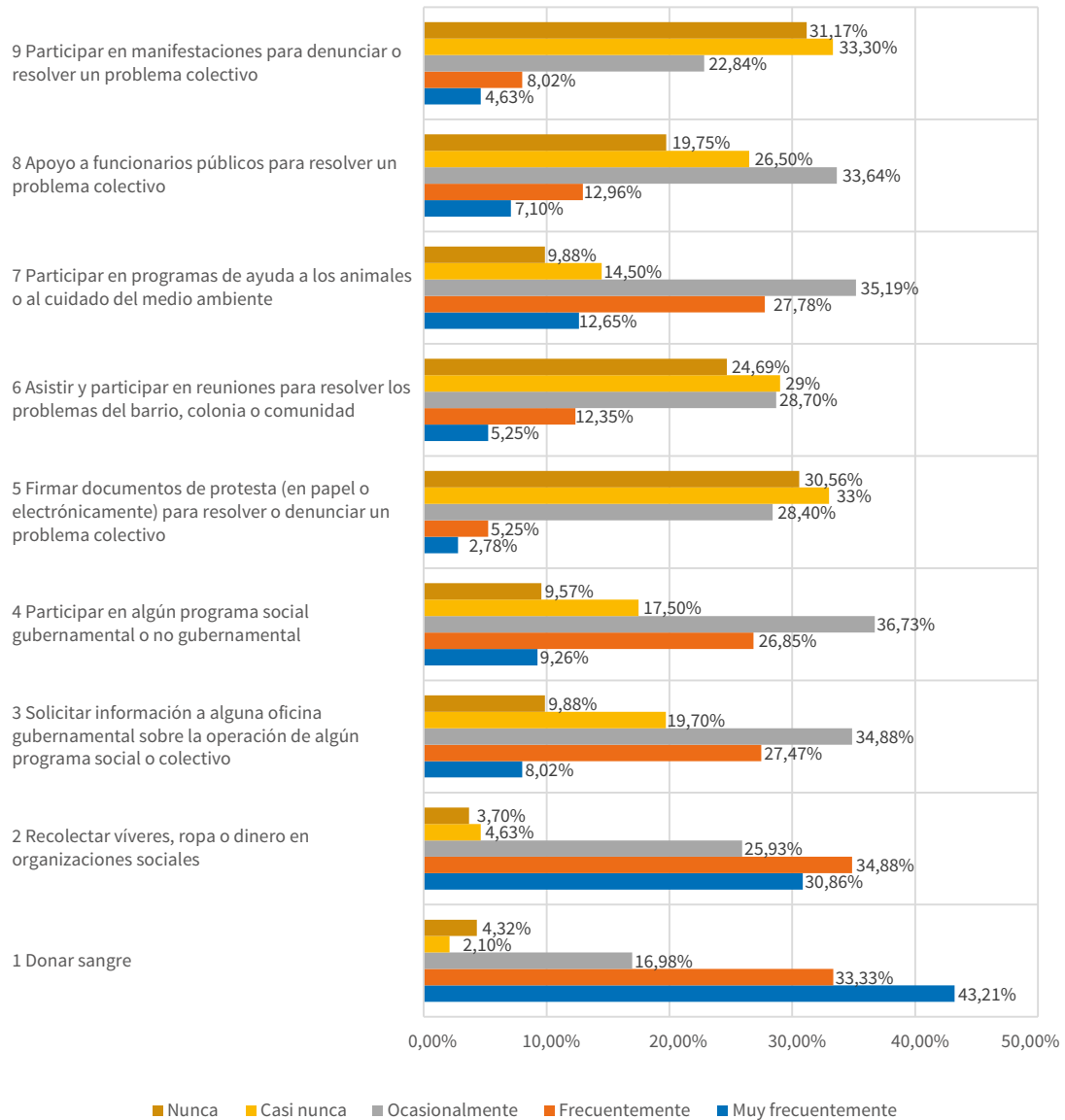


Figura 5. Acciones de participación social promovidas por la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

En esta sesión de preguntas, se pregunta a los estudiantes en qué medida la universidad promueve diferentes acciones de participación social, tales como: donar sangre, con una respuesta de *muy frecuentemente* el 43,21 % y *frecuentemente* el 33,33 %. Hacer donaciones a la Cruz Roja u otras instituciones de beneficencia, la población estudiantil respondió *ocasionalmente* el 35,49 %; el 24,69 %, *frecuentemente*; el 18,83 % respondió *muy frecuentemente*. Recolectar víveres, ropa o dinero en organizaciones sociales, *frecuentemente* el 34,88 %; el 30,86 %, *muy frecuentemente*; y el 25,93 % respondió *ocasionalmente*.

Al observar los porcentajes de *frecuentemente* y *muy frecuentemente* en la pregunta acerca de hacer donaciones a diferentes instituciones de beneficencia, se obtuvo una mayoría de respuestas afirmativas, al igual que el ítem acerca de donar sangre, lo que permite interpretar la intención de los estudiantes de participar en actividades que apelan a la solidaridad y al recurso humano, más que a recursos financieros con los que probablemente no cuenta dicha población.

En los ítems asociados con solicitar información a oficinas gubernamentales sobre la operación de programas sociales, el 34,88 % respondió *ocasionalmente*; el 27,47 %, *frecuentemente*; el 19,75 %, *casi nunca*. Y sobre la participación en programas sociales gubernamentales o no gubernamentales, los estudiantes respondieron *ocasionalmente* el 36,73 %; *frecuentemente*, el 26,85 %; *casi nunca* el 17,59 %, lo que permite percibir en la población estudiantil un interés en obtener información y participar en programas sociales, sean gubernamentales o no, y esto denota valores como la solidaridad, empatía y cuidado por el otro.

Firmar documentos de protesta en papel o electrónicos para denunciar un problema colectivo: a este respecto, el 33,02 % respondió *casi nunca*; el 30,56 %, *nunca*; y el 28,40 %, *ocasionalmente*. Mientras que a la pregunta sobre asistencia y participación en reuniones para resolver problemas del barrio o comunidad los estudiantes respondieron: el 29,01 %, *casi nunca*; el 28,70 %, *ocasionalmente*; el 24,69 %, *nunca*. Este tipo de actividades cuentan con mucho menos participación que las relacionadas con ayudas humanitarias y solidaridad, lo que pone en evidencia la escasa participación de los estudiantes en temas socio-políticos, e invita a pensar que aún hay vacíos en su formación ciudadana y falta de responsabilidad hacia la toma de decisiones colectivas.

Sobre la participación en programas de ayuda a los animales o al cuidado del medioambiente, la población encuestada respondió: el 35,19 %, *ocasionalmente*; el 27,78 %, *frecuentemente*; esto permite visualizar la orientación y sensibilidad que tienen los universitarios hacia temas animalistas y de cuidado del medioambiente. Acerca de solicitar apoyo a funcionarios públicos para resolver un problema colectivo, los estudiantes respondieron: el 33,64 %, *ocasionalmente*; sin embargo, son significativas las opciones *casi nunca* con el 26,54 %, y *nunca* con el 19,75 %, que manifiestan cierta desconfianza de los estudiantes hacia las instituciones gubernamentales.

Con relación al ítem sobre participar en manifestaciones para denunciar o resolver un problema colectivo, la población estudiantil respondió: 33,33 %, *casi nunca*; 31,17 %, *nunca*; y el 22,84 %, *ocasionalmente*. El resultado que arroja este ítem es consecuente con el sector al que pertenece la institución en la que se desarrolla la investigación, debido a que es de

carácter privado, puesto que, al contrario, a los estudiantes de universidades públicas se les ve constantemente acudiendo a la protesta para reclamar sus derechos.

Respecto a la frecuencia con que se realizan ciertas acciones en redes sociales digitales, según la formación recibida en la Universidad, el primer ítem pregunta: «Doy “me gusta” a diversa información política que me llega vía redes», a lo cual los estudiantes respondieron así: *ocasionalmente*, el 29,32 %; *casi nunca*, el 25,31 %; *nunca*, el 19,44 %; *frecuentemente*, el 13,89 % y *muy frecuentemente*, el 12,04 %. Se observa que las respuestas negativas son más numerosas que las positivas, lo cual es opuesto a lo que se piensa acerca de la generación de nativos digitales, de quienes se presume que obtienen la mayoría de la información que manejan, por vía redes sociales o páginas de internet. Buscar y contrastar información de diversas fuentes antes de difundirla, las respuestas obtenidas fueron: el 34,88 % *frecuentemente*, el 22,84 % *ocasionalmente*, el 20,68 % *muy frecuentemente*; a pesar de que en la pregunta relacionada con compartir información política en redes sociales la respuesta fue en su mayoría negativa, en la respuesta a este ítem se observa que hay responsabilidad a la hora de compartir información. El tercer ítem pregunta a los estudiantes si eliminan o bloquean a contactos que opinen o piensen diferente, a lo cual estos respondieron: *nunca*, el 64,20 %; *casi nunca*, el 22,53 %; y a la opción *ocasionalmente* respondió el 10,49 %. Si se tiene en cuenta que las puntuaciones más altas fueron para las opciones *nunca* y *casi nunca*, se concluye que estamos frente a una población que no tiene dificultades con aceptar las diferencias, tanto políticas como religiosas y de procedencia, como se puede contrastar en las primeras preguntas de la encuesta. Al respecto de la pregunta sobre si rechaza información que promueve el maltrato a los seres vivos, la población universitaria respondió que *muy frecuentemente* el 47,84 %; *frecuentemente*, el 19,44 %; *nunca*, el 16,98 %, lo que confirma la sensibilidad y conciencia de los estudiantes universitarios hacia temas animalistas y de cuidado del medioambiente. El numeral cinco hace referencia a la denuncia de violaciones a los derechos humanos, al cual respondieron: *ocasionalmente*, el 27,47 %; *muy frecuentemente*, el 23,77 %; *frecuentemente*, el 20,37 %; se pone en evidencia que la defensa de los derechos humanos no es una prioridad para la población universitaria encuestada. Sobre la pregunta acerca de si se une a grupos de protesta para defender alguna causa, las respuestas fueron: *casi nunca*, el 27,47 %; *ocasionalmente*, el 27,16 %; *nunca*, el 23,77 %; esta respuesta es consecuente con la que hace alusión a si participa en manifestaciones para resolver un problema colectivo, en ambas preguntas predominan las respuestas negativas. Observar o revisar información de otras personas sin que se enteren fue contestado en su mayoría con la opción *nunca*, el 40,43 %; *casi nunca*, el 32,41 %. Y la pregunta que hace referencia a la publicación de información comprometedoras con el fin de hostigar, burlarse o dañar, a lo cual los estudiantes respondieron: *nunca*, el 84,26 %; *casi nunca*, el 8,64 %; esta respuesta, como en el ítem acerca de contrastar información antes de publicarla, muestra el uso responsable de redes sociales en jóvenes universitarios, además del respeto por la intimidad y la integridad del otro.

Sobre la motivación que genera la universidad en los estudiantes para que se vinculen en instancias de participación tanto dentro como fuera de ella, la respuesta fue afirmativa en mayor porcentaje para grupos deportivos o recreativos 62,96 %, grupos culturales 64,81 %,

movimientos artísticos 62,96 % y grupos ambientales; y fue negativa hacia organizaciones y movimientos políticos 84,88 %, movimientos religiosos 66,98 % y movimientos estudiantiles 55,86 %. Este resultado expresa la orientación de los estudiantes universitarios hacia las actividades de tipo cultural, artístico, deportivo y recreativo, más que hacia las actividades que demandan la toma de decisiones políticas.

Conclusiones

Con relación a la formación ciudadana de los jóvenes universitarios, se puede determinar que la mayoría de los estudiantes que se encuentran entre 17 y 29 años. Durante su vida universitaria aún están bajo el amparo de sus padres y dependen económicamente de ellos; en consecuencia, se presume que son permeados por la estructura familiar para la toma de decisiones, pues, como lo refiere Pereira Pérez (2010), el ser humano va conformando su forma de comportarse y tamizando su información según las estructuras sociales que lo influyen (p. 10).

En cuanto a la elección de personas para conformar grupos de trabajo en la universidad, los hallazgos demuestran que los estudiantes dan poca importancia a características como: que tenga creencias religiosas distintas, que haga parte de grupos minoritarios, que pertenezca a su misma clase social, que tenga preferencias políticas diferentes, que tenga capacidades distintas, que tenga problemas de adicciones, que exista diferencia intergeneracional, que sea de clase social distinta, que tenga gran influencia política y que muestre sensibilidad con grupos y comunidades vulnerables; dan moderada importancia a que esté de acuerdo con su manera de pensar, por el contrario, dan mucha importancia a que tenga un buen nivel académico, y que se caracterice por su capacidad de trabajo en equipo. Estas valoraciones de los estudiantes denotan una juventud con poca xenofobia por condiciones étnicas y sociales y valoran ampliamente la capacidad de sus pares con fines de lograr un buen desempeño académico.

Por otro lado, pocas veces en la UCM han identificado algún tipo de discriminación por estrato social, pertenecer a un grupo minoritario, preferencias sexuales, políticas, creencias religiosas, apariencia física, discapacidad, demostrando así sensibilidad y conciencia social con grupos y comunidades vulnerables y reconocimiento por la diferencia, afirmándose la diversidad como valor institucional y respondiendo favorablemente a la visión de la UCM planteada en el PEU, que pretende la formación integral, desde una perspectiva humanista que contribuya a la transformación social y que se constituya como referente de inclusión y equidad (Universidad Católica de Manizales [UCM], 2018b, p. 21). Demuestra además que, durante el proceso de formación, la universidad ha hecho énfasis en los valores éticos, morales, religiosos y ciudadanos, al cuidado del medioambiente y la solidaridad ante desastres naturales, así mismo hacia el promover acciones para el ejercicio ciudadano como donar sangre, recolectar víveres para organizaciones sociales, participar en grupos artísticos, culturales, deportivos y ambientales, estas últimas, según contribuyen a construir ciudad.

Así, se configura la consolidación de uno de los sueños o desafíos institucionales planteados en el Plan de Desarrollo Institucional 2018-2025: «MEGA 1: Ser reconocida como

una comunidad diversa, inclusiva y multicultural, que contribuye a una sociedad más justa, solidaria y fraterna» (UCM, 2018a, p. 29), alineados con los postulados de Vélez Gutiérrez (2018), donde el surgimiento de las nuevas ciudadanías no pretenden la homogeneidad y la identidad, sino las diversidades surgidas en un mundo multicultural, así, la ciudadanía contemporánea se construye en la deliberación y quiere convertirse en una ciudadanía global que tenga como fundamento las multitudes y no los individuos de la modernidad.

No obstante, con menor frecuencia, la UCM ha hecho énfasis por el respeto a las señales de tránsito, la aplicación de normas de cortesía social y la denuncia ante la falta de cuidado por la propiedad pública, lo que permite una oportunidad para la institución en promover programas de educación vial, importancia de las fórmulas de cortesía y compromiso con el cuidado de la infraestructura comunitaria.

Los hallazgos menos favorables para la categoría de formación ciudadana, encontrados en la investigación, se relacionan con la organización social y la libertad que tienen los ciudadanos para participar en decisiones gubernamentales, la mayoría no están de acuerdo con el actual gobierno del país y consideran que las elecciones en Colombia no son limpias, ni transparentes, y afirman que no se castiga por igual a las personas que incurrir en actos de corrupción. Sin embargo, es evidente su criterio político cuando no es indiferente para los estudiantes que predomine un gobierno autoritario en lugar de un gobierno democrático, en este punto es manifiesto su interés de participación, coincidiendo con Echavarría-Grajales y Carmona-González (2017), cuando afirman: «Si bien las y los jóvenes al indagarse por el ejercicio ciudadano y las prácticas políticas demuestran apatía, desdén y falta de interés cuando critican las formas de expresión política tradicional a la vez avizoran criterios políticos y éticos importantes que permiten deducir que hay una consciencia ciudadana (p. 155).

Para los estudiantes, la universidad promueve escasamente la participación en manifestaciones o asistencia a reuniones de comunidad o barriales para solucionar algún problema o firmar documentos de protesta, igual que no promueve la participación en movimientos estudiantiles, cuerpos colegiados u otros, ni en movimientos políticos, lo que no responde al perfil UCM, donde se comprometen con la construcción de ciudadanía y toma de conciencia de su responsabilidad con el destino de la humanidad, el cuidado de la creación y la construcción de la justicia, la paz, la solidaridad y la convivencia ciudadana (UCM, 2018b, p. 51).

Respondiendo al interés de indagar sobre los tipos y características de las interacciones que se promueven en la Universidad Católica de Manizales para el ejercicio de una participación democrática en los espacios universitarios, se observa que las valoraciones de los estudiantes con relación a la formación ciudadana en la UCM muestran cómo configuran su identidad hacia sujetos políticos, cómo conceptualizan y valoran la diversidad y cómo participan e interactúan en el marco de ciudadanías emergentes, sensibles a los temas de interés social y a las causas de fragilidad humana y del ecosistema.

Las percepciones y creencias expuestas acerca del quehacer ciudadano para el logro de la democracia las expresan los estudiantes universitarios en las redes sociales y de forma presencial en las interacciones con la comunidad universitaria. Estos hallazgos coinciden con López y Anaya (2015), donde enuncian que los jóvenes están desarrollando diferentes diversos tipos

de activismo apoyados en recursos digitales, lo cual configura una realidad que representa un desafío para la sociedad, especialmente para los adultos que deben ampliar sus conocimientos y su comprensión sobre esta era digital y las nuevas formas de relación intersubjetiva.

Con base en lo anterior, podría afirmarse que la participación política que llevan a cabo los estudiantes de la UCM en el ejercicio de la ciudadanía es poco perceptible, lo cual puede obedecer a dos razones; una de ellas es que la institución de educación superior en la que se realizó el estudio es de carácter privado y en este contexto los estudiantes no perciben la vulneración de sus derechos y, por otro lado, la formación del pensamiento político es diferente entre universidades públicas y privadas.

Igualmente, el presente estudio analizó que los conocimientos desarrollados por los estudiantes durante la permanencia en la UCM con relación a la formación ciudadana son los orientados hacia la práctica de los valores humanos y cristianos, desde los principios de equidad, justicia social, caridad y ética profesional, sin ser inducidos a seguir los lineamientos confesionales de la UCM, pero sí direccionados al aceptar, servir y pensar en el otro. No obstante, se analiza qué otros conocimientos sobre democracia y participación política, que también afirman adquirir en su tiempo de formación y que son visibles en el plan de estudios, no son evidenciados de manera explícita, dado que no los llevan a la práctica por desconocimiento de las formas de participación que se promueven desde la universidad, por temor a no ser tenidos en cuenta o por desinterés al no tomar postura en las decisiones que afectan su entorno social. Esto, debido a que, como ya fue mencionado, los estudiantes de esta investigación aún son influenciados por las decisiones del entorno familiar al depender económicamente de ellos y aún permanecer bajo su protección, condición que los mantiene en la minoría de edad culpable y les impiden, según Cuevas Mejía (2006), refiriéndose a la mayoría de edad kantiana, servirse de la propia razón, pensar por sí mismo, ser obra de sí, rompiendo con la voluntad de aceptar la autoridad y constituyéndose como sujeto autónomo.

La participación ciudadana para el logro de la democracia muestra una participación política poco activa, aun cuando los planes curriculares expresan continua formación académica durante el pregrado y para la vida, del desarrollo del pensamiento político y ciudadano en todos sus programas (Página web UCM, s. f.), puesto que la consciencia y sensibilidad frente a las categorías estudiadas si la han interiorizado por formación académica y del hogar, y que van conceptualizando en el marco de las ciudadanía emergentes que configuran una realidad y representan un desafío para la sociedad y la educación (Anaya Rodríguez, 2016)

Investigaciones sobre ciudad y ciudadanía realizadas con jóvenes universitarios en la ciudad de Manizales (Vélez Gutiérrez, 2018), ya referenciadas en la introducción, arrojan resultados similares a los obtenidos en la presente investigación; sin embargo, sería pertinente ampliar la percepción y establecer similitudes y diferencias en la formación ciudadana, mediante la aplicación del instrumento utilizado en esta investigación, en las demás universidades tanto públicas como privadas de la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Anaya Rodríguez, R. (2016). *Educación democrática y formación de ciudadanía. Razonamiento moral e ideología educativa en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Chihuahua* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Juárez (México).
- Calle Correa, F. A. (2013). El acceso a la mayoría de edad o de los riesgos de ser libre: —Cosas del aula—. *Revista Soluciones de Postgrado EIA*, 6(11), 159-174. <https://revista.eia.edu.co/index.php/SDP/article/view/567/537>
- Cuevas Mejía, J. J. (2006). Responso por el estudiante Contaduría Pública: un pretexto para pensar la idea de ser universitario. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (49), 159-175. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/25704/21224>.
- Echavarría-Grajales, C. V. y Carmona-González, D. E. (2017). Juventud, ciudadanía y posicionamientos políticos: una lectura desde el aula de clase. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 153-178. <https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.8>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Pereira Pérez, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14(n.º extraordinario), 7-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115343002.pdf>
- Universidad Católica de Manizales. (2018a). *PDI: Plan de Desarrollo Institucional 2018-2025*. Recuperado de: https://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/PDI_2018-2015.pdf.
- Universidad Católica de Manizales. (2018b). *PEU: Proyecto Educativo Universitario*. Recuperado de: <https://ucm.edu.co/peu/nuestro-peu/>.
- Universidad Católica de Manizales. (2018c). Política de Bienestar y Pastoral Universitaria. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/politica_bienestar.pdf
- Universidad Católica de Manizales. (2018d). Reglamento Académico para Estudiantes de Pregrado, Especialización y Maestría. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/reglamento_academico.pdf
- Vélez Gutiérrez, C. F. (2018). La ciudad y la ciudadanía en el discurso de los estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 33-58. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.3>

EDUCOMUNICACIÓN: UNA APUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA MEMORIA DEL CONFLICTO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. SAN VICENTE FERRER

Jaime Arbey Atehortúa Sánchez¹¹

Edison García Rodríguez¹²

Mariana Muñoz Jiménez¹³

Resumen

Las nuevas generaciones de colombianos que no fueron ni testigos ni afectados directamente por el conflicto armado, al menos sí han tenido en su contexto cercano aproximaciones a lo que ocurrió durante la agudización de este periodo de guerra. En San Vicente Ferrer, como en los demás municipios del Oriente antioqueño, la agudización del conflicto ocurrida entre 1996 y 2006, dejó un alto saldo de desaparecidos, desplazados, y otras manifestaciones de victimización. En este contexto, el artículo propone una ruta metodológica y teórica para propiciar la formación de formadores o de *emprendedores de memoria* de tal manera que, a partir de la educomunicación, se posibilite la capacitación de jóvenes para la construcción de vehículos de memoria audiovisual que propicien en esta población las habilidades y la voluntad de realizar productos que, con miras a la posteridad, propicien un acercamiento de las nuevas generaciones a los sucesos violentos del pasado, con el fin de evitar su repetición. Para ello, inicialmente se aluden los aspectos metodológicos de otros formadores de formadores, realizados en contextos de conflicto armado, a la par que se fortalecen estos apuntes teóricos desde la reflexión en clave de comunicación participativa y edocomunicación. Finalmente, el texto busca dejar por sentado unos soportes metodológicos y teóricos que posibilite lo anterior en otros contextos y con otros fines.

Palabras clave: Memoria colectiva, vehículos de memoria, Colombia — Conflicto armado, educomunicación, emprendedores de la memoria, San Vicente Ferrer (Antioquia, Colombia).

11 Doctorando en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia (Medellín). Docente investigador, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia); miembro del grupo de investigación Communis, Programa de Comunicación Social; coordinador del semillero de investigación Mnémosis: Comunicación, Narrativas y Memoria, Universidad Católica de Oriente. ORCID: [0000-0002-0998-3213](https://orcid.org/0000-0002-0998-3213). Correo electrónico: jatehortua@uco.edu.co.

12 Estudiante de Comunicación Social, octavo semestre, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Miembro del semillero de investigación Mnémosis: Comunicación, Narrativas y Memoria, adscrito al grupo de investigación Communis, Universidad Católica de Oriente. ORCID: [0000-0002-7182-9145](https://orcid.org/0000-0002-7182-9145). Correo electrónico: edisongar7@gmail.com.

13 Estudiante de Comunicación Social, octavo semestre, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Miembro del semillero de investigación Mnémosis: Comunicación, Narrativas y Memoria, adscrito al grupo de investigación Communis, Universidad Católica de Oriente. ORCID: [0000-0001-7387-986X](https://orcid.org/0000-0001-7387-986X). Correo electrónico: marianamj9705@gmail.com.

Introducción

La memoria es un proceso que permite conectar el mundo intangible de la mente con la realidad. Es la que posibilita la conservación de hechos del pasado en el presente. Aunque desde áreas del conocimiento como la psicología, la comunicación, la sociología, la psiquiatría, entre otras, se concibe la memoria de manera diferente, todas coinciden en que es una capacidad inherente del ser humano, aunque a veces se utilice de manera inconsciente. Sin embargo, en muchas ocasiones, cuando se utiliza de manera consciente y se pretende exteriorizar el recuerdo, no se encuentran las maneras para hacerlo.

En ese sentido, desde la categoría de memoria como constructo social, los vehículos de la memoria se convierten en herramientas para expresar el pasado. Expresiones creativas o artísticas como el cine, la fotografía, el video, los documentos, las investigaciones, los libros, entre otros, representan los recuerdos y los dotan de sentido. Como categoría complementaria, la educomunicación cobra sentido, entendida esta como el proceso que se aplica con el fin de desarrollar la conciencia crítica de las personas y la interacción de las comunidades con su realidad y con su entorno. Como en el caso de construcción de memoria colectiva realizado en la I. E. San Vicente Ferrer, la educomunicación ayuda a que aumente la conciencia crítica de los hechos que rodean a las personas y que se utilicen instrumentos para pensar e interrelacionar un hecho con otro, sacando consecuencias y conclusiones que construyen una percepción diferente de la realidad. Este modelo propone, además, una educación grupal y comunitaria que brinda la posibilidad de que se construya una percepción diferente de los sucesos del conflicto armado y se elijan los vehículos para la construcción de memoria colectiva a partir de la experiencia compartida y el diálogo.

Las nuevas generaciones de colombianos que no fueron ni testigos ni afectados directamente por el conflicto armado al menos sí han tenido en su contexto cercano aproximaciones a lo que ocurrió durante la agudización de este periodo de guerra. En San Vicente Ferrer, como en los demás municipios del Oriente antioqueño, la agudización del conflicto —ocurrida entre 1996 y 2006— dejó un alto saldo de desaparecidos, desplazados, y otras manifestaciones de victimización.

En este contexto, en el presente artículo se proponen algunos aspectos teóricos que sirven como base para propiciar la formación de formadores o de emprendedores de memoria (Jelin, 2002) y posibilitar la capacitación de jóvenes para la construcción de vehículos de memoria audiovisual que faciliten en esta población las habilidades y la voluntad de realizar productos que, con miras a la posteridad, den lugar a un acercamiento de las nuevas generaciones a los sucesos violentos del pasado, con el fin de evitar su repetición.

En el presente escrito inicialmente se aluden los aspectos metodológicos que otros formadores de formadores, como Nieto (2010), han realizado en contextos de conflicto armado, a la par que se fortalecen estos apuntes teóricos desde la reflexión en clave de comunicación participativa y educomunicación como elementos fundamentales para llevar a la práctica iniciativas de reconstrucción de memoria como la realizada «para que no quede en el olvido».

Metodología

Este artículo, fruto de la investigación doctoral titulada «Análisis de las representaciones de las narrativas de víctimas en el discurso del Centro Nacional de Memoria Histórica: caso Oriente antioqueño», es un estudio cualitativo descriptivo, cuyo método de recolección y análisis de la información fue la selección y compilación de información a través de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, en concreto, textos científicos y académicos que giraban en torno de las categorías que le interesan al marco teórico de la investigación doctoral: en primer lugar, la diferenciación epistémica entre conceptos afines como «testimonios», «relatos», «narrativas» y «discursos» (en el que los principales referentes son Paul Ricoeur, Gérard Genette, Michael Foucault y Mijail Bajtin); en segundo lugar, las variaciones que en el conflicto armado adquiere el concepto de víctima, desde la victimología, hasta las visiones filosóficas, sociológicas y politólogas de Hannah Arendt, Veena Das y Seyla Benhabib, específicamente por ser aquellas que basan su reflexión en la mutación de un estado de vulnerabilidad a un nuevo rol como ciudadano que, paradójicamente, no deja atrás las condiciones de precariedad ya experimentadas. Finalmente, estas categorías se triangularon con las concepciones de memoria colectiva, partiendo de las nociones clásicas (Pierre Nora, Tzvetan Todorov) hasta llegar a las más contemporáneas, sobre todo pertinentes para el contexto latinoamericano (Claudia Feld, Elsa Blair, Elizabeth Jelin y Ludmila da Silva Catela). Con este método cualitativo documental, basado en artículos publicados en bases de datos y en algunos libros, se buscó la consolidación de una categorías conceptuales y teóricas que le interesan a los estudios acerca de víctimas que se hagan en el contexto colombiano, en concreto, en el Oriente antioqueño.

Problematización: punto de partida y contexto local

El Oriente antioqueño es una de las nueve subregiones en las que está dividido el departamento de Antioquia (Colombia). Es la segunda subregión más poblada y con mayor importancia económica —después de la del valle de Aburrá que corresponde a la zona donde está la capital, Medellín— debido a sus prospectivas de desarrollo ya sus bondades en cuanto a recursos naturales. Se divide en cuatro zonas: Altiplano, Embalses, Bosques y Páramos, conformadas por 23 municipios. La zona del Altiplano (El Carmen de Viboral, El Retiro, Santuario, Guarne, La Ceja, La Unión, Marinilla, Rionegro y San Vicente), también llamada «Oriente cercano», se conoce como el «segundo piso» de Medellín, no solo por sus facilidades de acceso hacia el valle de Aburrá y a la propia capital del departamento, sino también por el mejoramiento en cuanto a infraestructura, movilidad, industria y comercio, debido a su cercanía al Aeropuerto Internacional José María Córdoba y a la autopista Medellín- Bogotá.

Por su parte, las zonas de Páramos (Argelia, Nariño, Abejorral, Sonsón y La Unión), Bosques (San Francisco, San Luis y Cocorná) y Embalses (El Peñol, Guatapé, San Rafael, San Carlos, Alejandría, Concepción y Granada) fueron epicentro durante el enfrentamiento entre guerrillas, paramilitares y fuerzas estatales en la época de agudización del conflicto armado interno entre 1996 y 2003, debido a que estas zonas se volvieron atractivas y estratégicas para narcotraficantes como Pablo Escobar para el procesamiento de cocaína e ideal para la disputa

entre actores armados como las Farc y el ELN contra grupos paramilitares como MAS (Muerte a Secuestradores) y las Autodefensas Unidas de Córdoba y del Magdalena Medio, acabando con la tranquilidad de los habitantes, los cuales pasaron de trabajar con la agricultura, la ganadería extensiva, la pesca y el turismo, a dedicarse a la extracción de mineral y el cultivo de la cocaína.

Según el *Plan de Acción para la Atención y Reparación Integral de Víctimas del Conflicto Armado* del municipio de San Vicente Ferrer (2016), Antioquia es el departamento que ha sufrido el mayor número de violaciones de derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario del país, con 1 586 378 víctimas en el marco del conflicto armado, que representan el 20 % de las personas afectadas en el país, desde 1985 a 2015.

En concreto, San Vicente Ferrer está ubicado a 48 kilómetros de la ciudad de Medellín. Posee una extensión de 243 kilómetros cuadrados y está conformado por 39 veredas. Tiene una población total de 19 438 habitantes, dividida en 6823 de población urbana y 12 615 de población rural. Limita por el norte con los municipios de Barbosa y Concepción, por el este con los municipios de Concepción y El Peñol, por el sur con los municipios de Marinilla y Rionegro y por el oeste con los municipios de Guarne y Girardota. Su principal actividad económica es la agricultura, con el cultivo de papa, frijol, maíz, hortalizas y frutas. Hace aproximadamente 10 años se ha intensificado el cultivo de fresa (actualmente es el primer productor de esta fruta del departamento) y de otros frutales de clima frío como el aguacate, la gulupa, el tomate de árbol y la uchuva (con exportación al continente europeo).

En este municipio, como en los demás del Oriente antioqueño, la época de recrudescimiento del conflicto armado (1996-2003) dejó un alto índice de desapariciones, desplazamientos, homicidios, secuestros y otras manifestaciones de victimización. Según el reporte más actualizado del Registro Único de Víctimas del municipio de San Vicente, 9688 habitantes fueron víctimas del conflicto armado por expulsión, es decir, personas que tuvieron que trasladarse a otros municipios por hechos como amenaza, desaparición forzada, desplazamiento, homicidio, secuestro, tortura, pérdida de bienes o inmuebles, acto terrorista, hostigamiento, delitos contra la libertad y la integridad sexual, minas antipersonal o vinculación de niños, niñas y adolescentes.

Como consecuencia, han quedado huellas de dolor, indignación, rencor e impotencia entre los habitantes, los cuales continuaron su vida sin atención ni recuperación. Actualmente, hay una insuficiente identificación de las víctimas y de caracterización de los tipos de victimización que han padecido, lo cual genera el desconocimiento del problema y las secuelas que ha dejado. También existen problemáticas en cuanto a lo económico, lo educativo y lo familiar, pues pulula la desintegración familiar debido a la falta del jefe de hogar, la carencia de vivienda propia, la insatisfacción de las necesidades básicas y una alta deserción escolar. Así que las ayudas humanitarias y programas asistenciales del Estado son insuficientes para atender de manera integral a las víctimas del conflicto armado.

Según la Ley 1448 (Colombia. Congreso de la República, 2011), el municipio cuenta con un Plan de Acción Territorial (PAT), el cual se enfoca en tres líneas estratégicas: *prevención y protección, asistencia y atención y reparación integral*, con el objetivo de combatir, mitigar o evitar la problemática que afecta a la población de acuerdo con las prioridades expresadas

por las víctimas del conflicto armado. La primera busca promover el respeto, la protección y garantía de los DD. HH. de todas las personas; evitar daños contra las personas que enfrentan especial situación de amenaza; tipificar como delitos las violaciones a los DD. HH. e infracciones al DIH; promover la investigación juzgamiento y sanción de los responsables y establecer mecanismos institucionales para evitar su repetición. La segunda responde a una serie de medidas que, de manera complementaria con los otros componentes de la política y los ejes transversales, buscan el goce efectivo de los derechos como cierre de todo el proceso. Y la tercera plantea la ruta de reparación integral, que da continuidad al proceso de asistencia y atención; de esta se desprenden todas las medidas que componen la reparación, con su ruta propia. El alcance de esta es poner en marcha un camino de reparación integral, diferencial y transformadora; con participación de las víctimas y en donde confluyan las entidades nacionales y territoriales responsables (Municipio de San Vicente Ferrer, 2016).

Desde el inicio de la etapa de postconflicto, la construcción de memoria se ha convertido en el medio para alcanzar la verdad, la justicia y la paz, pues está ligado a lo emotivo y representa una manera de hacer catarsis y lograr el perdón. A pesar de que en el país se han realizado procesos de memoria histórica, no se promueven los suficientes procesos de memoria colectiva. Algunas comunidades, grupos y movimientos sociales han buscado sistematizar sus experiencias por medio de manifestaciones culturales y artísticas, con el fin de contar su historia y no dejar que otros lo hagan. Sin embargo, en San Vicente, al igual que en la mayoría de los municipios afectados, no se da prioridad a la construcción de memoria colectiva, a pesar de que es un elemento imprescindible en el proceso de prevención atención, reparación y no repetición.

En este sentido, a partir del proyecto «Una apuesta para la construcción colectiva de la memoria del conflicto por parte de los estudiantes de la I. E. San Vicente de Ferrer», se propone una ruta teórica y metodológica para propiciar la formación de formadores o de emprendedores de memoria (Jelin, 2002) de tal manera que, a partir de la educomunicación, se posibilite la capacitación de jóvenes, en este caso de décimo nivel de educación básica secundaria, para la construcción de vehículos de memoria audiovisual que promuevan en esta población las habilidades y la voluntad de realizar productos que, con miras a la posteridad, propicien un acercamiento de las nuevas generaciones a los sucesos violentos del pasado, con el fin de evitar su repetición.

A continuación, se aluden los aspectos teóricos y metodológicos que otros formadores de formadores, como Nieto (2010) han realizado en contextos de conflicto armado, a la par que se fortalecen estos apuntes teóricos desde la reflexión en clave de comunicación participativa y educomunicación.

Soporte teórico y conceptual: el quehacer de la memoria

El recuerdo se convierte en traer marcas del pasado al presente. Es así como la memoria no se resigna a quedar en el pasado e insiste en su presencia y en su lucha contra el olvido (Jelin, 2002). El recuerdo individual en la experiencia personal está enmarcada socialmente, tiene un lugar que sirve y permite un conocimiento de sí mismo, logra identificar sus propias

experiencias, pero en relación con la realidad, donde cada factor influye de manera directa o indirecta, es decir, los lugares donde se desenvuelve, lo cultural, la cotidianidad. La memoria es retener en la mente sucesos o hechos, e implica un ejercicio del quehacer para la transformación del mundo social. Abordarla involucra indagar entre los recuerdos y olvidos, pasado y presente, gestos y silencios, pero la emoción y el sentir dejan huecos y fracturas de amargos o buenos momentos.

Los inicios de estudio de la memoria parten de los procesos mentales, campo propio de la psicología, la psiquiatría y psíquica y los desarrollos en la neurobiología, que intentan ubicar los centros de memoria en zonas del cerebro y estudian los procesos químicos involucrados en ella. Se complementan con los abordajes de la psicología cognitiva que intentan descubrir los senderos de la memoria y el olvido (Schacter y Addis, 2007). Centrada en las concepciones de olvidos, rupturas, vacíos en la que de manera consciente no se puede controlar, y más cuando está ligado el trauma.

Ahora bien, la ciencia define este campo desde los estudios neurológico, pero no es solo mirar la memoria desde lo cognitivo, sino también desde otros campos de estudio como las ciencias sociales e indagar y recuperar de cómo y cuánto se puede recordar para no seguir olvidando. Si bien los recuerdos son personales y no se pueden pasar a otros, se desarrolla en contextos donde más personas se ven relacionadas, y es necesario escuchar y abrir la mente para recrear las realidades vividas de manera colectiva.

En ese sentido, la memoria colectiva se encamina como huella del recuerdo para un pensamiento provocador e influyente donde está directamente relacionada con la identidad colectiva, grupo o sociedad. Es un marco transportador de representaciones de sociedades, necesidades y valores, porque en realidad nunca estamos solos (Halbwachs, 2002). Se desarrollan memorias colectivas originales, se mantienen por algún tipo de recuerdo o acontecimientos y no solo interesan a sus miembros, sino también a una sociedad. Se recuerda en función del otro, en un entramado de relaciones sociales. Los recuerdos tienen relación con otros, aunque no se piense que pueden afectar o verse involucrados, son recuerdos comunes, ya que no se retienen en el pasado, sino que todavía está vivo o es capaz de permanecer vivo en la conciencia del grupo que lo mantiene. En suma, toda memoria, así se haga desde la individual, constituye una memoria colectiva.

La memoria colectiva es el proceso por el cual una misma sociedad o comunidad tiene un mismo significado que comparten entre sí, engloban el sentido y reconocimiento de identificación, al ver representado un hecho que marcó el pasado y conserva el mismo significado en la representación del recuerdo. Los individuos piensan y recuerdan en común. A partir del diálogo e interacción es posible generar reflexión y reconstrucción de la realidad y es posible la memoria colectiva.

La propuesta «Una apuesta para la construcción colectiva de la memoria del conflicto por parte de los estudiantes de la I. E. San Vicente Ferrer» busca desarrollar y articular de manera participativa que los mismos habitantes, en este caso jóvenes, se reconozcan a sí mismos en sus contextos sociales y pasado, para que haya reconocimiento hacia los otros de las historias padecidas en su municipio y puedan hacer procesos reconstrucción de memoria, al convertirse en *emprendedores de la memoria* (Jelin 2002), en la que se comprometen con

su proyecto, pero también comprometen a otros al propiciar participación en una tarea organizada colectiva, no desde la victimización, sino de las maneras de superar las huellas marcadas por la violencia. En este escenario, se espera que las historias se puedan contar para convertirse en modos de resignificar el pasado desde el presente, en lo que se podría llamar un pasado continuo (Das, 2008), para que estos hechos sean conocidos y apropiados por las nuevas generaciones.

Ubicar temporalmente la memoria significa hacer referencia al espacio de la experiencia en el presente. Para ganar al otro hay que escucharlo y dejarlo contar, porque es desde el narrar que el otro es posibilidad; es desde el contar que la víctima puede decir (Franco, Nieto y Rincón, 2010). Por esto, es importante analizar esta necesidad que sienten las víctimas de recordar a partir del relato y la narración, pues las personas han buscado sistematizar sus experiencias en el posconflicto por medio de manifestaciones culturales y artísticas. Con esta apuesta se pretende que los mismos habitantes no solo sean conscientes de su propia realidad y puedan ir a los diferentes lugares marcados por la violencia, sino que también sean ellos quienes cuenten su historia y no dejar que otros lo hagan.

Los actos de violencia en Colombia dejaron un sinnúmero de víctimas y se generaron problemas sociales, económicos, políticos y culturales. Desde el inicio de la etapa del postconflicto se está a favor de la construcción de memoria y se habla permanentemente de este concepto como medio para alcanzar la verdad, la justicia y la paz, pues está ligado a lo emotivo y representa una manera de lograr el perdón. Entonces, referirse a la memoria es lograr involucrar el trabajo e incorporar el quehacer para lograr su conservación y transformar el mundo social.

Apuntes metodológicos: formación de emprendedores de memoria

Como se mencionó, los procesos de construcción de memoria y narración del conflicto se han vuelto indispensables para las víctimas en Colombia. De hecho, varias organizaciones como Hacemos Memoria, Pacifista, Conciudadanía, Corporación Adagio, Tejedoras por la Memoria, entre otras, han implementado proyectos para la construcción de memoria y se han dado a conocer diversas expresiones artísticas, comunicativas, artesanales, políticas y religiosas para contar los hechos históricos del país en los últimos cuarenta años. Además, profesionales como periodistas, antropólogos y politólogos se han interesado no solo en la forma como las víctimas configuran recursos y mecanismos para registrar sus miradas de lo ocurrido y preservar la memoria, sino que también han propuesto rutas metodológicas cualitativas para la construcción de diferentes modelos.

No obstante, las investigaciones basadas en la voz de las víctimas no han logrado dar el paso de lo testimonial a lo interpretativo, pues las historias que construyen se reducen a anécdotas publicadas en periódicos, por falta de un análisis sistemático que les dé sentido en la historia del país. A pesar de lo anterior, se han realizado procesos de narración del conflicto significativos mediante proyectos como «De su puño y letra. Polifonía para la memoria. Las voces de las víctimas del conflicto armado en Medellín», el cual es una propuesta teórica-

metodológica de Nieto (2010) para valorar la experiencia como mecanismo para la construcción de memorias a través de la escritura pública. Esta iniciativa rompe con los prototipos de escritores letrados y premiados con un don, y construye un taller de narración escrita que saca a la luz las virtudes narrativas de quienes no han sido oídos.

Con una propuesta pedagógica, creada y apropiada en el curso mismo de los talleres, más de cien personas (la mayoría de ellas iletradas) han escrito relatos publicados en los libros: *Jamás olvidaré tu nombre*, *El cielo no me abandona* y *Donde pisé aún crece la hierba*, distribuidos gratuitamente en la ciudad de Medellín. Este proyecto se basa en dos preguntas: qué pasó y cómo escribimos el relato de lo que pasó. La primera se basa en evocar, recordar, enunciar y publicar los hechos ominosos del pasado (estrategia de comunicación y pedagogía); y desentrañar los mecanismos de la narración propios de cada autor (método autobiográfico y crítica genética); la segunda, en desentrañar los mecanismos de la narración propios de cada autor (método autobiográfico y crítica genética).

El principal objetivo del proyecto fue acompañar a un grupo de víctimas de la violencia en la narración escrita de su historia, como un ejercicio que devuelve la palabra a los ciudadanos. Con este objetivo, un grupo de periodistas recorrió la ciudad durante cuatro años en busca de colombianos capaces de escribir al natural la historia que los convirtió en víctimas. Jóvenes recién graduados o todavía estudiantes de la Universidad de Antioquia visitaron parroquias, centros comunitarios, grupos de oración, colegios, bares, agencias internacionales, organizaciones no gubernamentales, oficinas del Estado, centros de rehabilitación, hospitales, etc. Así, de calle en calle, escucharon historias orales que, al fuego del periodismo, la pedagogía, la literatura y el arte, se convirtieron en magistrales relatos autobiográficos. Durante los talleres grupales no se escribió sobre el papel; se reescribió en la memoria. Cada participante recordó, recreó, reconstruyó su historia cinco o diez o todas las veces que necesitara, con palabras, juguetes, colores, fotografías, papeles y canciones, hasta que se le hace natural, conocida, tan ya sentida que pudo escribirla con libertad. En primer lugar, se realizó un proceso de sensibilización y luego se dio paso a la narración y escritura del libro con un periodista como mediador.

Esta propuesta metodológica aporta herramientas que se pueden aplicar en otros lugares e iniciativas, pues los periodistas no solo se convirtieron en mediadores para la narración y escritura del libro, sino que, además, realizaron una sensibilización mediante talleres pedagógicos con palabras, juguetes, colores, fotografías, papeles y canciones para que cada víctima recreara y reconstruyera su historia hasta que sintiera la libertad de escribirla. De esta forma se realiza un proceso de construcción conjunta y participativa a pesar de que la mayoría de estas personas eran iletradas y esto permite que exista mayor apropiación y reconocimiento.

Construcción de memoria colectiva por medio de la serie audiovisual *Para que no quede en el olvido*: Proceso comunicacional y pedagógico aplicado en la I. E. San Vicente Ferrer

En el caso del proyecto «Una apuesta para la construcción colectiva de la memoria del conflicto por parte de los estudiantes de la I. E. San Vicente de Ferrer», al igual que en el proyecto de relatos autobiográficos, se pretende realizar un proceso comunicacional y pedagógico de construcción de memoria colectiva mediante un vehículo de la memoria (en concreto, un producto audiovisual), en el cual los estudiantes de la Institución Educativa San Vicente Ferrer pudieran reconocer de manera individual y colectiva los hechos de su municipio durante la época de agudización del conflicto armado mediante la experiencia de quienes fueron afectados directamente. Además, se busca realizar un proceso pedagógico, a partir de la educomunicación, en el cual los estudiantes adquirieran los conocimientos necesarios para sistematizar estas experiencias por medio de la producción audiovisual, lo cual posibilita mayor apropiación de las realidades locales y desarrollar una percepción distinta de lo que ocurrió durante esta etapa de conflicto, a pesar de que estos emprendedores de la memoria no lo hayan sufrido de forma directa.

El principal objetivo de la memoria colectiva es que surja y se construya en conjunto con la comunidad. Por esto, desde el principio se optó por conformar un grupo de personas que no solo tuvieran cierto interés hacia el tema del conflicto armado, sino que también hubieran sido víctimas directas o indirectas de esta época de violencia en el municipio. Además, durante el proceso de selección de personas que conformarían el grupo, se descubrió que era importante que las futuras generaciones tuvieran presente lo sucedido durante el conflicto. Por eso, se optó por que fueran estas nuevas generaciones quienes se encargaran de construir y tejer los hechos violentos que protagonizaron sus antecesores, aunque estos no lo hayan vivido directamente. De esta manera, se llevó a cabo un proceso de reflexión y capacitación a través de la educomunicación (Kaplún, 1998) que permitió convertir a este grupo de jóvenes en emprendedores de la memoria (Jelin, 2002).

Tanto la selección del tema como las ideas que se llevaban a cabo durante los talleres de reflexión y capacitación se realizaron de manera conjunta y participativa, a pesar de que fue dirigido y liderado por personas exógenas al contexto local (investigadores de la Universidad Católica de Oriente). Por esto, luego de que se realizara un trabajo de reflexión respecto al tema de memoria colectiva, se decidió conjuntamente que el cine fuera el medio para recuperar y construir esta memoria que estaba quedando en el olvido. Así, comenzó a crearse la serie audiovisual *Para que no quede en el olvido*, que sirvió como vehículo de la memoria para narrar algunos hechos que causaron gran impacto en el municipio entre 1997 y 2002, con el objetivo principal de transmitir y relatar los hechos a cualquier tipo de público independientemente de su condición económica, educativa o social.

Mediante este tipo de procesos de construcción de memoria colectiva, es posible concientizar a los involucrados del proyecto como a la comunidad en general. Además, permite que los involucrados tengan la capacidad de replicar esta clase de experiencias en otros contextos mediante la formación de formadores (Nieto, 2010). El enfoque fue rescatar relatos de las víctimas de lo sucedido que no habían sido visibilizados, no solo para hacer

catarsis sino también para dar a conocer los hechos a quienes nunca los vivieron. Y, más allá de conocer estos hechos, se buscó crear un proyecto documental como eje transformador de la realidad y como iniciativa de interés para otras propuestas creativas que aporten a la sanación de las heridas y la no repetición.

Educomunicación: aprendizaje entre iguales

Los seres humanos lograron desarrollar un lenguaje para su propia comunicación. La han convertido en una herramienta de interacción. La comunicación ha sido usada como medio y el fin aportado a la humanidad modelos de comportamiento al crear vínculos afectivos, sociales, culturales y políticos, es decir formas de relacionarse con el otro, solo con fines instrumentales. Históricamente, la educación ha formado seres con pensamiento y criterios de la realidad que el educador quiere condicionar en la búsqueda de que el educado adopte ciertas modelos de conducta. El profesor, el instruido, «el que sabe», acude a enseñar al ignorante, al que «no sabe» (Kaplún 1998, p. 24), a partir del conocimiento transferido sin incitar a la discusión, diálogo o participación para la construcción de pensamientos críticos de verdaderas realidades. No logra cumplir su objetivo transformador, y ha sido un eje moldeador de la conducta humana, cuyas funciones inciden en persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar para aumentar la productividad y elevar los niveles y hábitos de vida.

La relación de la educación con la comunicación brinda nuevas alternativas para salir de los esquemas unidireccionales (emisor, mensaje, receptor) ligados a la verticalidad y pasar a la horizontalidad bidireccional para que la educación y la comunicación puedan construir de manera participativa y colectiva objetivos en común y transformadores, donde los destinatarios comprendan su realidad y adquieran posturas críticas. Esto permite partir del reconocimiento e identificación al poder dialogar con un mismo código e identificar verdaderas necesidades y problemáticas al momento de entregar o recibir información.

A la unión de la comunicación y la educación Mario Kaplún (1998) la llamó *educomunicación*: una herramienta para salir de los esquemas tradicionales basados en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite «instruida» a las masas ignorantes. Inquietar a los educados desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado (Freire, citado por Torres Carrillo, 2007). Definiciones que buscan e inciden en los modos de habitar el mundo.

El tomar como punto de partida la educomunicación para la transformación de los individuos permitió que los jóvenes se planteen, como parte de la sociedad, nuevos procesos de formación para reconstruir y replicar otros modelos para la construcción de paz en Colombia, donde no solo la enseñanza se genere en dirección docente-educado, sino que se pueda abrir espacios de comunicación participativa para que cualquier persona aporte y genere nuevas ideas que ayuden a la reconstrucción de las memorias de las personas víctimas del conflicto armado olvidadas por el Estado. Además, permite que se abran miradas a la posibilidad de un trabajo mediador y participativo que se puedan hondar e indagar por las diferentes secuelas y por la resignificación de las vidas marcada por la guerra en el municipio.

La educación debe servir de base para que los educadores y educados aprendan a leer la realidad para escribir su historia. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de inéditos viables. En torno a dicha acción y reflexión y a partir del diálogo, los educados y los educadores se constituyen en sujetos (Torres Carrillo, 2007). Los estudiantes jóvenes a quienes no les tocó vivir la época de la guerra en su municipio, San Vicente Ferrer, pero de manera indirecta han sido herederos de las secuelas de la violencia, buscan apropiarse de su historia para, de manera colectiva y participativa, abrir nuevos modelos a la reconstrucción del pasado para conocer los testimonios de las víctimas. La forma en que se propone la metodología no es una educación dominadora y conductista para que hagan, sino que sea abierta y se pueda ver y oír al otro para la construcción de las huellas que en la actualidad se reflejan.

La pedagogía crítica se inserta en las corrientes pedagógicas y significa un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades (Brito Lorenzo, 2008). Está en unión con la educación popular de un proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el flujo de conocimientos genere un verdadero interés de cambio. Se busca así el reconocimiento de los códigos, los signos y los lenguajes que forman parte del entorno en el que constantemente se está codificando y decodificando la realidad para, de este modo, entender y comprender la disposición de comunicar, esto es, entrar en comunicación educadora con los interlocutores para propiciar espacios de discusión, diálogo y construcción colectiva.

A partir de la escucha del otro con pedagogía de reconocimiento de interés para una sociedad que busca de saber cuáles son sus necesidades desde una revisión del entorno, se busca ser parte de agentes problematizadores de realidades y reconocimientos de los contextos de desarrollo. En relación con la educomunicación —que busca salir de una comunicación y de una educación dominadora donde se ejerce el poder vertical, unidireccional y monopolizado hacia esquemas que se quieren imponer (Kaplún 1998) —, se propende hacia una comunicación democrática para reconocer al otro y generar espacios de diálogo y de escucha, y se crean canales horizontales de doble vía para una retroalimentación.

Esta propuesta se basa en una educación participativa, grupal y comunitaria, así que brinda la posibilidad de que se construya una percepción diferente de los sucesos del conflicto armado a partir de la experiencia compartida y el diálogo. La educomunicación posibilita la formación de formadores o emprendedores de la memoria (Jelin, 2002), ya que se generan lazos de participación de los formadores en los que se construye en conjunto desde los aportes y aprendizajes de cada participante y se despierta el interés de indagar y consultar métodos o formas para hacer inmersión educadora que posibilita la transmisión al resto del grupo y con el objetivo de aprender y participar activamente de los aportes de todos. Por esta razón, la aplicación de este modelo no es solo para generar consciencia, sino también para la construcción de un trabajo colectivo que ayuda a generar memoria colectiva, pues como afirma Halbwachs (2004) cada hombre está sumido, al mismo tiempo o sucesivamente, en varios grupos.

Inicialmente, hay que empezar saliendo a la calle y abriéndose a la vida: conocer y escuchar la realidad; recorrer los caminos de las víctimas de la violencia para saber cómo son,

cómo piensan, cómo hablan, qué sienten, qué saben o qué ignoran del asunto; cómo lo viven y lo superan (Kaplún 1998). El grupo de estudiantes procura brindar la participación de cada integrante para conocer su postura, con el fin de que se puedan encontrar códigos en común y se conviertan un medio transformador a través del reconocimiento de la memoria.

De esta manera, a través de la educomunicación y la comunicación popular, se pueden realizar proceso de reconstrucción de memoria del conflicto armado. Los estudiantes, al expresar y querer reconstruirla en piezas audiovisuales, se forman en las técnicas necesarias para hacer los procesos de grabación, a partir de conocer y saber las diferentes tomas de encuadres y planos. Asimismo, la forma como se deben realizar las entrevistas semiestructuradas y cómo preguntar. La memoria se exterioriza por medio de manifestaciones que pueden ser visuales o auditivas y que permiten evidenciar el recuerdo. En este mismo sentido, para ellos conocer y saber si el proceso a realizar es el adecuado, recrean una historia ficticia de una familia víctima por el conflicto en la que cada hace un personaje (esposa, hijos, familiares...) y se graban entre sí para forman la historia. Se dan cuenta de que el tema puede cobrar sensibilidad en los entrevistados al recordar la época de violencia, y, donde pueden, optan por hacer preguntas y tener el acercamiento con las personas desde una postura que permita escuchar cómo fueron los hechos y de qué manera han logrado ir superando ese pasado. Así, desde la educomunicación, se busca que los participantes sean críticos de su realidad y puedan comprender su historia para formar a las personas y llevarlas a transformar sus realidades, donde el escuchar a las víctimas se convierta la esencia del entendimiento de la actualidad.

La educomunicación ayuda a convertir los agentes en dinamizadores y con iniciativas propias a partir de la construcción de un vehículo de la memoria. Ciertos objetos o eventos como libros, películas, esculturas, pinturas, fotografías, museos, videograbaciones, conmemoraciones, días festivos, entre otros, contienen una carga de significado que puede transportar los recuerdos de una cultura y sociedad del pasado al presente (Bracamontes, 2015). Entonces lo audiovisual construye una huella del pasado que podemos apreciar en el presente y que se debe utilizar como vehículo para la construcción de la memoria colectiva.

Conclusiones

Los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva tienen un importante papel para la historia del pueblo porque permiten conocer el pasado, entender el porqué del presente y saber hacia dónde se quiere ir. Actualmente el Estado no promueve lo suficiente iniciativas que aporten a la construcción de memoria colectiva y que generen interés en las comunidades para liderarlas o hacer parte de estas.

A partir de la creación de proyectos de educomunicación es posible generar interés en las personas hacia el tema del conflicto armado, y que también haya mayor apropiación. Además, permite que los involucrados en este tipo de proyectos tengan una participación activa, y que comiencen a percibir de manera crítica su realidad y transformen su entorno de diversas maneras.

Las personas que hacen parte de proyectos relacionados con temas sociales, como el del conflicto armado, son las protagonistas en la creación de una nueva realidad, ya que no solo logran hacer un cambio en su entorno cercano, sino que también adquieren la capacidad de liderar e impulsar a otros que quieran hacer lo mismo. De igual forma es esencial que los profesionales o quienes estén en procesos de educación superior se interesen por este tipo de temas y pongan sus conocimientos en pro de las necesidades de la comunidad, pues en temas como el conflicto armado es posible utilizar estos conocimientos para buscar la manera de que las experiencias traumáticas de las víctimas sean expresadas y reconocidas, aunque no sepan cómo hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Bracamontes Ceballos, B. (2015). Vehículos de la memoria asociados con el sismo y el desastre de 1941 en la ciudad de Colima, México. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(2), 125-142. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639208007.pdf>.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. V. Gomez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (comps.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). Buenos Aires: Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720020314/gomez.pdf>
- Colombia. Congreso de la República. (2011). *Ley 1448 «Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones»* (Reglamentada por el Decreto nacional 4800 de 2011).
- Das, V. (2008). Trauma y testimonio. En F. Ortega (ed.), *Veena Das: Sujetos de dolor, agentes de dignidad* (pp. 145-167). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Franco, N., Nieto, P. y Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar: Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Friedrich Ebert Stiftung.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de «La memoria colectiva» (M. Á. Aguilar D., sel. y trad.). *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (2), 103-113.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De La Torre.
- Municipio de San Vicente Ferrer. (2016). *Plan de Acción para la Atención y Reparación Integral de Víctimas del conflicto armado de San Vicente Ferrer*. San Vicente (Antioquia, Colombia).
- Nieto, P. (2010). *Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica* (Investigación doctoral). Doctorado en Comunicación, Universidad Nacional de la Plata (Argentina).
- Schacter, D. L. y Addis, D. R. (2007). The cognitive neuroscience of constructive memory: Remembering the past and imagining the future. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1481), 773-786. <https://dx.doi.org/10.1098/rstb.2007.2087>
- Torres Carrillo, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular. *VHS: DVV International*. <http://www.iiz-dvv.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>.

La obra que estamos presentando tiene origen en el XVIII Seminario Territorio y Cultura. Es una expresión del empeño de universidades, instituciones, organizaciones y sectores estatales comprometidos con los territorios, el ambiente y el acontecer de las poblaciones al interior de los mismos, en aras de una vida digna y de bienestar, también en sentido de transformaciones culturales, de cohesión social y de progreso económico; este último marcado por tensiones y confrontaciones entre condiciones sociales de vida digna y progreso. Se ofrece un panorama de propuestas de trabajo y dinámicas que han permitido a la Red Internacional de Estudios sobre Territorio y Cultura, promover la organización de este seminario internacional, el cual se ha realizado en varios países de América y Europa. En Colombia, se ha llevado a cabo en la Universidad de Caldas (Manizales), Universidad de la Guajira (Riohacha), Instituto Colombiano de Antropología e Historia (San Agustín), Universidad del Norte (Barranquilla), y en la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia). De la última surge este libro.

