

Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad

Un aporte desde la investigación posdoctoral en perspectiva crítica

Claudia del Pilar Vélez de la Calle
Editora académica



**Educación
intercultural, paz,
inclusión tecnológica,
ciencia y sociedad**

Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad

Un aporte desde la
investigación posdoctoral en
perspectiva crítica

Claudia del Pilar Vélez de la Calle
EDITORA ACADÉMICA



Latorre Iglesia, Edimer Leonardo
Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad: Un aporte desde la investigación posdoctoral en perspectiva crítica / Edimer Leonardo Latorre Iglesias, [y otros diez autores]; Editora académica, Claudia del Pilar Vélez de la Calle, Bogotá: Ediciones USTA, 2020.

238 páginas; cuadros, fotografías a blanco y negro, ilustraciones y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores y analítico

ISBN: 978-958-782-427-8

E-ISBN: 978-958-782-428-5

1. Educación intercultural -- Aspectos políticos 2. Sociología de la educación 3. Racismo -- Investigación 4. Indígenas -- Aspectos legales 5. Multiculturalismo 6. Posconflicto armado 7. Educación para la paz -- Colombia 8. Educación indígena -- Colombia.
I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.117

CO-BoUST



© Claudia del Pilar Vélez de la Calle, editora académica, 2020

© Edimer Leonardo Latorre Iglesias, Loida Lucía Sardiñas Iglesias, Simón José Esmeral Ariza, Luis Alfredo González Monroy, Rosa Nidia Tuay Sigua, Yolanda Ladino Ospina, Marcela Orduz Quijano, Claudia del Pilar Vélez de la Calle, José Gonzalo Ríos Marín, Édgar Olmedo Cruz Micán y Maricel Mena López, autores, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D.C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Bibiana Alarcón Guerrero

Diagramación: Myriam Enciso Fonseca

Montaje de cubierta: Yully Cortés

Impresión: DGP Editores S.A.S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-427-8

E-ISBN: 978-958-782-428-5

Primera edición, 2020

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia
Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
LAS LUCHAS DEL INDIO MUERTO: APROXIMACIÓN AL PROCESO DE CONSTITUCIONALIZACIÓN DEL DERECHO INDÍGENA EN COLOMBIA EDIMER LEONARDO LATORRE IGLESIAS	15
LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO EJE DE TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA LOIDA LUCÍA SARDIÑAS IGLESIAS	35
POSCONFLICTO E INTERCULTURALIDAD EN EL CARIBE COLOMBIANO: UNA VIVENCIA EN LAS COMUNIDADES ORIGINARIAS DE LA SIERRA NEVADA DE SANTA MARTA SIMÓN JOSÉ ESMERAL ARIZA LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY	65
POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTALES EN LA SOSTENIBILIDAD DE LOS PÁRAMOS EN CUNDINAMARCA: UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA, LAS CULTURAS AMBIENTALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ ROSA NIDIA TUAY SIGUA YOLANDA LADINO OSPINA MARCELA ORDUZ QUIJANO	89
LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO DERECHO DE INCLUSIÓN CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE	115 115

EPISTEMOLOGÍAS EMERGENTES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL, EN EL SIGLO XXI	137
JOSÉ GONZALO RÍOS MARÍN	
TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN: UTILIZACIÓN DE REALIDAD AUMENTADA, REALIDAD VIRTUAL Y DISPOSITIVOS MÓVILES COMO APOYO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	159
ÉDGAR OLMEDO CRUZ MICÁN	
LOS ENFOQUES NARRATIVOS: SENTIDO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO PARA INVESTIGAR EN EL CAMPO SOCIOEDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	189
CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE	
MARICEL MENA LÓPEZ	
LOIDA LUCÍA SARDIÑAS IGLESIAS	
CONCLUSIONES	227
SOBRE LOS AUTORES	231
ÍNDICE ANALÍTICO	235

Lista de tablas y figuras

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO DERECHO DE INCLUSIÓN

TABLA 1. RESUMEN AUTORES Y CONCEPTOS SOBRE ESCENARIOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	128
--	-----

TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN: UTILIZACIÓN DE REALIDAD AUMENTADA, REALIDAD VIRTUAL Y DISPOSITIVOS MÓVILES COMO APOYO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

TABLA 1. RECORRIDO TECNOLÓGICO EN LA HISTORIA DE LA REALIDAD AUMENTADA	169
TABLA 2. CUADRO BIBLIOGRAFÍA SISTEMAS DE VISIÓN CON REALIDAD AUMENTADA	177

TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN: UTILIZACIÓN DE REALIDAD AUMENTADA, REALIDAD VIRTUAL Y DISPOSITIVOS MÓVILES COMO APOYO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

FIGURA 1. TAXONOMÍA DE MILGRAM	166
FIGURA 2. CLASIFICACIÓN DE LA REALIDAD AUMENTADA SEGÚN LA TÉCNICA DE RECONOCIMIENTO	167
FIGURA 3. SISTEMA DE REALIDAD AUMENTADA	167
FIGURA 4. PROCESO GENERAL DE LA REALIDAD AUMENTADA	168
FIGURA 5. MARCADOR ESTÁNDAR	172
FIGURA 6. MARCADORES BINARIOS	172
FIGURA 7. MARCADORES A COLOR	173
FIGURA 8. MARCADORES JERÁRQUICOS	173
FIGURA 9. MARCADORES CIRCULARES	174
FIGURA 10. FOTOGRAFÍA ESFÉRICA	185

Introducción

Este libro es un producto del curso del posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás (Bogotá) llevado a cabo entre julio del 2017 y julio del 2018. En este se buscó realizar un ejercicio dialógico a partir de los procesos investigativos y recoger parcialmente las reflexiones adelantadas por sus participantes sobre sus temas de interés, que abarcan desde aspectos jurídicos hasta desarrollos de temáticas interculturales, ambientales, tecnológicas y pedagógicas.

Cada capítulo explora una reflexión del tema y cuenta con la bibliografía, cibergrafía utilizadas y, en algunos casos, con profundización. Consta de ocho capítulos, organizados así:

El primero contiene el texto del doctor Edimer Leonardo Latorre Iglesias titulado “Las luchas del indio muerto: aproximación al proceso de constitucionalización del derecho indígena en Colombia”, que aborda su evolución e incorporación en el proceso constitucional colombiano.

El segundo, denominado, “La interculturalidad crítica como eje de transformación de la cultura política en América Latina”, escrito por la doctora Loida Lucía Sardiñas Iglesias, propone una aproximación a la relación entre ciencias sociales y cultura política desde la perspectiva de la reflexión intercultural, al partir de un mapeo de las transformaciones sociopolíticas y culturales que han tenido lugar en las últimas décadas en América Latina.

El tercer capítulo, titulado “Sentidos y significados de justicia, paz y gobernabilidad, desde la interculturalidad, en la era del posconflicto en el Caribe colombiano. Una investigación dialógica, doblemente reflexiva, en el resguardo kogi-malayo-arhuaco, en la Sierra Nevada

de Santa Marta”, con autoría de los doctores Simón José Esmeral Ariza y Luis Alfredo González Monroy, trata el asunto de la reconciliación entre los protagonistas del conflicto armado, y el papel que ha de jugar la sociedad civil organizada para el apoyo de este proceso; se cuestiona acerca de las formas como la academia puede contribuir a este logro: produciendo conocimiento por medio de nuevas apuestas epistémicas y metodológicas a los problemas interculturales, que se dan en la convivencia entre varias comunidades de rasgos distintos a los planteados por la matriz occidental de desarrollo cultural, social y económico hegemónico.

El capítulo cuarto, denominado “Políticas públicas ambientales en la sostenibilidad de los páramos en Cundinamarca: una mirada desde la escuela, las culturas ambientales y la educación para la paz”, elaborado por las doctoras Rosa Nidia Tuay Sigua, Yolanda Ladino Ospina y Marcela Orduz Quijano, enfrenta el problema de las políticas públicas ambientales en el contexto regional del departamento de Cundinamarca y la relación con estrategias de educación para la paz.

El capítulo quinto, titulado “La educación a distancia como derecho de inclusión”, escrito por la doctora Claudia del Pilar Vélez de la Calle, contiene una visión de la situación actual de la educación a distancia (EAD) en la perspectiva de la educación como derecho en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información. Se investiga en ello dada su vigencia, en la medida en que la tendencia de la virtualización del saber y en su apariencia como base de datos es relevante para hacer su interpretación como democratización del conocimiento.

El sexto capítulo, titulado “Epistemologías emergentes en la enseñanza de las ciencias en la Universidad de Bogotá, percibidas desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural en el siglo XXI”, con la autoría del doctor José Gonzalo Ríos Marín, procura poner en contexto las dificultades presentadas en los modelos de enseñanza con la transmisión y apropiación didáctica de los paradigmas científicos, desde mediados del siglo XX, y en la forma de conectar producción de conocimiento y revoluciones epistemológicas con pedagogía universitaria.

El séptimo capítulo, titulado “Tendencias en la educación: utilización de realidad aumentada, realidad virtual y dispositivos móviles como apoyo en la enseñanza aprendizaje” del doctor Édgar Cruz

Micán, y la lectura del doctor José Arles Gómez, explora las bondades de estas tecnologías y aprovecha las experiencias internacionales, el conocimiento disperso y multidisciplinar para el uso por parte de los miembros de las comunidades de investigación y profesionales de la educación innovadora, a partir de una investigación exploratoria.

Por último, el octavo capítulo, titulado “Los enfoques narrativos: sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo socioeducativo desde una perspectiva intercultural”, escrito conjuntamente por las doctoras Claudia Vélez de la Calle, Maricel Mena López y Loida Lucía Sardiñas Iglesias, afronta el tema de los enfoques narrativos con una mirada intercultural que permite abordar nuestras construcciones y elaboraciones culturales.

En términos generales, la producción académica del posdoctorado da cuenta de una preocupación por atender algunos aspectos de las problemáticas nacionales vigentes y en algunos casos de sus ramificaciones internacionales; también, proveer algunos elementos de reflexión y, en algunos casos, proponer caminos de búsqueda y alternativas viables para la construcción de la paz y la consolidación del posconflicto en nuestro país.

Las luchas del indio muerto: aproximación al proceso de constitucionalización del derecho indígena en Colombia*

EDIMER LEONARDO LATORRE IGLESIAS

Introducción

No, las categorías como negro, indio, blanco antes de 1492 no existían, esas son categorías del mundo colonial y de la modernidad eurocentrada. Antes de 1492 nadie se definía como blanco en Europa, nadie se denominaba negro en África y nadie indio en América Latina, estas son categorías coloniales. Una vez se construyeron entonces plantean la creación de un mundo de desigualdades

* Este capítulo es el resultado de la investigación posdoctoral del mismo nombre con la lectura de la doctora. Claudia Vélez de la Calle con certificación posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás en el programa de Alta Investigación posdoctoral Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, segunda promoción.

sociales muy distinto a los sistema-mundo anteriores. (Grosfoguel, citado por Montes y Busso, 2007, p. 9)

Ser portadores del sino trágico de la derrota pareciese ser la condición perenne de las poblaciones indígenas en Colombia, que paulatinamente han tenido que aceptar, pese a sus férreas luchas sociales, la condición de marginalidad y de despojo que los diferentes vaivenes de la historia se empeñan en proferirles. En el pasado reciente, se consolidó una nueva forma de violentar a estas comunidades. Los indígenas, esos ciudadanos postergados históricamente, deben enfrentar la violencia simbólica de un gran meta-relato nacional que los niega. Tal y como nos lo enseña la gran historia de la humanidad, la narrativa heroica de las naciones es escrita por los vencedores y los diseños de sus arquetipos e imágenes así lo refrendan. Colombia niega de facto en su gran historiografía hegemónica y dominante la presencia del indio vivo.

De una forma sistemática y lineal, los pueblos ancestrales son cada vez más diezmados en Colombia. Estas comunidades deben luchar frenéticamente contra el extractivismo global que propende por el acaparamiento de las tierras más fértiles de sus territorios, la violencia que asesina a sus líderes sociales, la ganadería extensiva y, especialmente, deben liderar múltiples batallas jurídicas por la defensa del territorio y la preservación de sus costumbres y tradiciones originarias. Las disputas indígenas contra la exclusión social y las fuertes tendencias de una globalización con alto impacto local, los ha hecho transitar forzosamente de ser unos *‘ocupantes sin territorio a territorios sin ocupantes’*.

La desventura del indio vivo, sus pérdidas históricas, tanto tangibles como intangibles, no pueden ser contabilizadas, lo único que podemos afirmar es lo evidente; estas personas son portadoras de un estigma, muy asociado a su condición de pobre, de paria, de víctima, de desplazado, son los famosos visibles-invisibles, los que miramos con el ceño fruncido cuando los vemos como mendigos en los semáforos de las ciudades capitales, los que negamos cuando los retratan como seres extraños y ajenos a nuestra cultura. Eso sí, están presentes en nuestras ofensas cotidianas, por ejemplo, cuando gritamos llenos de rabia e ira si algo nos molesta: ¡no sea indio!

Este capítulo propende por generar escenarios públicos para el diálogo deliberativo sobre la situación de los pueblos indígenas en Colombia y cómo se ha construido el proceso tardío de constitucionalización de sus derechos y, en ese sentido, interpretar la construcción social de las categorías teórico-prácticas, que nos permiten entender la forma como se fundan y refundan los derechos indígenas en sucesivas movilizaciones sociales, desde el proceso mismo de la conquista española.

La hermenéutica jurídica fue la metodología de investigación que permitió obtener los resultados de este nuevo conocimiento. El proceso de investigación científica giró en torno a la comprensión de la jurisprudencia en materia de derechos y normatividad sobre el tema indígena y, posibilitó entender y comprender el hecho jurídico y su validez fáctica. Esta metodología implicó sumarse al giro epistemológico del retorno al sujeto, la cual aboga por asumir, desde múltiples variantes, la subjetividad de los actores sociales y su incidencia en la construcción social de la realidad, para el caso que nos ocupa, la materialización efectiva de la norma.

En este orden de ideas, se emplearon herramientas diseñadas para este propósito, una de ellas, las rejillas bibliográficas, permitieron analizar los discursos que emanan de los constructos constitucionales sobre el derecho indígena. La lógica del proceso de investigación se implementó para comprender el proceso de constitucionalización del derecho indígena en Colombia frente a la disyuntiva implícita en el mismo, por un lado, de la demorada constitucionalización del pluriculturalismo y, por otro, de sus derechos colectivos en pugna con los derechos individuales y su dificultad de poner en marcha las conquistas jurídicas, en una sociedad que los niega, los excluye y los estigmatiza.

La estructura de los argumentos se presenta de la siguiente forma: en un primer aparte se señalan las disyuntivas del proceso de constitucionalización del derecho indígena en las realidades de América Latina y por ende de Colombia. En un segundo ítem, se explora la construcción jurídica del derecho indígena en Colombia y las dimensiones normativas que se han asumido en el proceso de constitucionalización del mismo.

El pasado en presente: el indio que se resiste a morir

En los patrones del *marketing* moderno, lo indígena es representado como lo espiritual, lo ecológicamente correcto, lo ancestral, que vende al por mayor en las narrativas del denominado capitalismo cultural, en su momento conceptualizado como el culto al indio muerto (Stavenhagen, 2011). Narrativas edulcoradas y altamente seductoras, donde se venera en público a una cultura ancestral, pero que no visibilizan en ninguna parte las violentas luchas indígenas por la preservación de sus territorios y de su cultura inmaterial. Este *marketing* de lo ancestral, que venera el pasado indígena, es un relato que niega al indio vivo e invisibiliza sus luchas y angustias presentes como lo plantean Comaroff y Comaroff:

Asistimos hoy a una especie de mercantilización global de lo étnico, donde las culturas indígenas devienen en procesos de fragmentación y de mercantilización de sus bienes tangibles e intangibles, que se venden en los mercados globales. En este sentido, los pueblos originarios no solamente tienen que vencer el culto al indio muerto, demostrando que están vivos ante los nuevos relatos nacionales, sino que deben lidiar con las fuerzas centrífugas de las industrias culturales que amenazan con difuminar su entramado cultural y axiológico. (2011)

La nación colombiana no es ajena a esta fuerte tendencia, son innegables los avances en el reconocimiento de los derechos a las comunidades ancestrales desde la promulgación de la Constitución de 1991, y es bastante progresista la constitucionalización jurisprudencial en materia de protección a estos grupos en situación de vulnerabilidad. No obstante, pese a estos grandes logros, materializar la norma y hacer efectivos los mandatos jurisprudenciales en la cotidianidad de las realidades marginales de estas comunidades, sigue supeditado a la capacidad de movilización social de los indígenas. Del culto al indio muerto podríamos estar ingresando a un posible culto del derecho muerto, o a una presentación pública del derecho postergado (Latorre-Iglesias,

2018), un derecho que no puede frenar el imparable avance de la economía neoliberal que fagocita lo público y privatiza todos los escenarios, reestructurando lentamente los derechos en funcionalidad de la racionalidad económica.

Superar décadas de postergación y de invisibilización de las culturas y problemáticas indígenas es también cuestionar nuestra forma de entender y reconfigurar el pasado. Especialmente se debe superar el imaginario social heredado de los conquistadores españoles —una configuración representacional que se caracterizó por su fuerza excluyente y racista— sobre los territorios y grupos poblacionales encontrados en América: una colonización xenófoba y, al mismo tiempo, eliminacionista, tal y como lo precisa Grosfoguel:

Es por ello que yo me opongo al discurso de desracializar las identidades y desracializar las relaciones sociales. Porque lo que ocurre con eso es que participas en el ocultamiento que pretende la supremacía blanca en el poder en toda América Latina. Esta, como dijera antes, no opera nombrando, opera ocultando bajo discursos de identidad nacional y de ciudadanía nacional: somos colombianos, somos brasileños, somos bolivarianos, etc. Pero en la práctica, el que manda es un blanco boliviano, un blanco colombiano y un blanco brasileño. Mandan no obedeciendo sino dominando. En la práctica, el negro está en la favela, y el indígena, en situaciones de pobreza extrema. (Grosfoguel, citado por Montes y Busso, 2007, p. 9)

Esta herencia cultural se resiste a morir, aún existen en nuestro lenguaje y en nuestras simbologías una resistencia a autodefinirnos en el marco de la pluriculturalidad y todavía recurrimos a patrones foráneos como ideales socioculturales e institucionales. Lastimosamente, en nuestras utopías de futuro no tiene cabida el pensamiento organizacional de lo indígena, son nuestros ‘hermanitos mayores’ cuando sus fotos ocupan las portadas de las ecocamisetas de moda o las pulseras coloridas y costosas, con las que al comprarlas ‘preservamos los bosques del Amazonas’.

Apelar al ejercicio anamnético nos trae de presente que los colonizadores europeos no solo desterritorializan a sangre y fuego a los

grupos indígenas asentados en los territorios americanos, sino que eliminan al extraño, exterminan su cultura y erradican el tejido social de las tribus indígenas de una forma sistemática y cruel. A este respecto, nos dice el historiador José Luis Romero (1999, p. 27) lo siguiente:

Pero en todos los casos un inconmovible preconceito los llevó a operar como si la tierra conquistada estuviera vacía —culturalmente vacía—, y solo poblada por individuos que podían y debían ser desarraigados de su trama cultural para incorporarlos desgajados al sistema económico que los conquistadores instauraron, mientras procuraban reducirlos a su sistema cultural por la vía de la catequesis religiosa. El aniquilamiento de las viejas culturas —primitivas o desarrolladas— y la deliberada ignorancia de su significación constituía el paso imprescindible para el designio fundamental de la conquista: instaurar sobre una naturaleza vacía una nueva Europa, a cuyos montes, ríos y provincias ordenaba una real cédula que se les pusieran nombres como si nunca los hubieran tenido.

Como lo hemos venido manifestando en párrafos anteriores, es innegable que en la Constitución Política de Colombia existe una amplia gama de derechos reconocidos por el ordenamiento legal, pero se mantiene latente el peligro de que el proceso de constitucionalización de los derechos indígenas termine siendo un acto más simbólico que real. En la coyuntura actual es notoria la ausencia de efectividad del orden legal que se ha ido construyendo para estas comunidades. Después de la firma del Acuerdo de Paz, en noviembre del 2016, y con unas fuertes expectativas por lo consignado en los mismos, las comunidades indígenas siguen resintiendo la ausencia de un Estado que logre a través de políticas públicas efectivas y pertinentes una transformación de sus precarias realidades. La reorganización del conflicto con nuevos actores armados y la ausencia de una presencia institucional hacen que el actual panorama sea de una violencia generalizada y de afectación a las comunidades y sus territorios.

Los datos actuales sobre estas poblaciones nos alertan de un crecimiento exponencial hacia la reiteración sin fin del drama de la violencia. Según Atehortúa (2020), entre noviembre del 2016 y noviembre

del 2019, es decir, tres años después de la firma del Acuerdo de Paz, los 115 pueblos indígenas en Colombia denunciaron un sistemático patrón de aniquilamiento. De 43 033 hechos victimizantes padecidos y sin respuestas contundentes del Estado colombiano para evitar impunidad, 184 fueron homicidios; 11 463, desplazamientos forzosos, 25 093, confinamientos. En total, en el primer año de gobierno del presidente Iván Duque, fueron asesinados 158 líderes indígenas. Esta extinción étnica en palabras de uno de sus líderes sociales, Robinson López (líder indígena de la Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana) es entendida como:

La extinción se refiere a lo físico y a lo cultural: a la desaparición de los pueblos y la pérdida de su cultura. Y eso pasa cuando los sacan de sus territorios, vulnerando sus derechos, acabando con su cultura, no financiando la educación, la salud. Las políticas de fumigación con glifosato del Estado que envenenan y contaminan las chagras medicinales y las plantas sagradas. El conflicto armado en sí mismo es una forma de desaparición física. Hay muchos pueblos ya desaparecidos. Hay uno en este momento con un solo integrante en la Amazonía. Los cofán, por ejemplo, eran catorce mil y ahora son ochocientos. El 90 % de la población indígena en vías de extinción en Colombia está en la Amazonía. La Corte ordenó a todas las instituciones crear planes de salvaguarda que deberían hacerles frente al asesinato sistemático y la vulneración de derechos humanos en asocio al conflicto. (Atehortúa, 2020)

El factor que de igual forma y en gran magnitud afecta a los grupos indígenas es la violencia del conflicto armado por nuevos y beligerantes actores emergentes; particularmente, han sufrido desplazamientos forzados, violencia sistemática contra sus líderes, reclutamiento de menores, incursiones armadas en sus territorios; estos actores se reciclan en nuevas organizaciones criminales y no aceptan la determinación de los indígenas a no hacer parte de un conflicto que no les pertenece.

Este sucinto análisis permite apreciar de qué manera la protección de los derechos de las comunidades indígenas, violados históricamente, se asumen posiblemente más como meros simbolismos del

Estado social de derecho, que tiene en la producción jurisprudencial su principal herramienta. A pesar de esto, es necesario confrontar la protección constitucional con la desprotección normativa, donde es posible observar una dinámica de enfrentamientos y contradicciones en el contexto actual del problema indígena.

En la génesis del derecho indígena encontramos quizá la mayor muestra de hegemonía radical de un grupo sobre el otro, es decir, la forma como la geopolítica del poder impuso en los procesos de dominación colonial y neocolonial, todo un andamiaje de instituciones extractivistas, que respaldaron intromisiones abusivas de la autonomía y la soberanía de pueblos originarios que, en la época de la violenta conquista, tuvieron la mala suerte de ser ‘descubiertos’. Se desconocieron y sepultaron costumbres, sistemas de gobierno y creencias, que cada pueblo en su libre decisión había adoptado como válido, justo y aceptado para propiciar un ordenamiento social.

Se presenta aquí, en el proceso de conquista y dominación española, la primera gran vulneración histórica, al imponer un derecho extranjero del que se endilga desacato, aun cuando no se entiende por el hecho de ser explicado en lengua extraña. Una segunda y quizá más grave violación, la encontramos en la apropiación de las tierras, derecho fundado en el supuesto justo título de la corona española para arrebatar lo propio, bajo el precepto de que al no ser cristiano se estaba en pecado y que un pecador no puede poseer. Una sentencia que desdice de su objetivo, supuestamente humanizador, y deja entrever, más bien, el único deseo de poder y apropiación de las riquezas de las nuevas tierras, en un sistema donde todo lo que tenga el siervo es automáticamente del señor.

Esa génesis de dominación y avasallamiento reconocida por los estudios actuales tiene una respuesta de rechazo y deseo de reivindicación con los derechos vulnerados de los pueblos ancestrales. En el reciente escenario de la constitucionalización del derecho indígena, en Colombia se despliega en una serie de avances jurídicos que se estructura sobre los siguientes pilares:

- La Constitución de 1991 y su modelo de democracia pluralista que busca hacer efectivo el mandato de protección de la

integridad étnica y cultural de la Nación que asume el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”.

- La consagración del Estado como pluriétnico y multicultural, y el reconocimiento de derechos colectivos en pugna con los derechos individuales a través de mecanismos que permitan su armonización.
- Asimilación del mandato del Convenio 169 de la OIT, en cuanto ordena a los Estados establecer mecanismos eficaces para la prevención y el resarcimiento de todo acto que tenga por objeto o consecuencia privar de su integridad o de sus valores culturales o identidad étnica y evitar *todo acto que tenga por objeto o consecuencia desposeerlos de sus tierras, territorios o recursos*. Resaltado en cursiva en estas conclusiones por considerarse el núcleo de las violaciones que aún se siguen presentando y que, como ya vimos, se constituye en el punto de contacto y reiteración desde el primer escenario de avasallamiento colonizador.

Estos lineamientos generales se consideran generadores de los escenarios de protección constitucional que constituyen en sí la constitucionalización del derecho indígena. Dichos escenarios son el derecho a la autonomía, a la igualdad y a la consulta previa, de los cuales se resaltan los siguientes aspectos que resultan importantes para guiar las consideraciones finales.

1. La autonomía refiere a una jurisdicción especial y comprende la potestad de darse sus propias normas y procedimientos, siempre que estos no se muestren contrarios a la Constitución y a la ley, lo que implica: 1) la posibilidad de gobernarse por autoridades propias; 2) la facultad de definir políticas, planes y programas de desarrollo que respondan a sus intereses; 3) la designación de sus autoridades judiciales; y 4) la definición de las conductas que constituyan delito y que merezcan ser juzgadas. Los límites susceptibles de ser impuestos a la autonomía normativa y jurisdiccional de tales comunidades son aquellos

que resultan no oponibles a la Constitución nacional (el derecho a la vida, las prohibiciones de la tortura y la esclavitud, debido proceso, entre otros).

2. Un segundo derecho rector es el de la vida y la integridad, que remarca que los intereses dignos de tutela constitucional no se reducen a los predicables de sus miembros individualmente considerados, sino que también logran radicarse en la comunidad misma, dotada de singularidad propia. En los avances jurisprudenciales, la Corte Constitucional en Colombia no se circunscribe al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, sino que tiene en cuenta las distintas cosmogonías o visiones del mundo que aún conservan los pueblos aborígenes, sin confundir los derechos fundamentales de las comunidades indígenas con los derechos colectivos de otros grupos humanos.
3. Se sigue con el derecho a la igualdad, que trasciende el mero entendimiento de la igualdad como ausencia de discriminación e implica la adopción de medidas que la hagan real y efectiva. Se busca con ello que se les otorgue un tratamiento preferente. La Corte aceptó que es posible hacer distinciones basadas en la etnia o en la cultura, e incluye a las comunidades en la categoría de sujetos de especial protección constitucional, en conexión con las directrices del bloque de constitucionalidad relativas a su protección, la de sus instituciones, bienes, trabajo.
4. Finalmente, el derecho a la consulta previa se concreta en la prerrogativa que les asiste a los pueblos aborígenes de ser consultados siempre que se requiera adoptar una determinación que incida en su territorio y que implique, eventualmente, una afectación directa de sus intereses, derecho que, por demás, ha sido definido como de rango fundamental, en virtud de lo cual las comunidades reclaman cuando les ha sido conculcado.

No hay duda de que la producción jurisprudencial sobre estos cuatro pilares ha aportado significativamente al reconocimiento, respeto y protección de los derechos indígenas. Solo con una somera búsqueda de sentencias al respecto nos damos una idea de lo aventajado que se

presenta el Estado colombiano en su obligación constitucional de salvaguardar los derechos de las comunidades y pueblos ancestrales. Pese a esto, aún persisten los vacíos en la mirada y sobre todo en la fuerza del derecho para transformar las realidades de los pueblos ancestrales.

Agendas pendientes en el diseño constitucional colombiano

Una variante de esta ‘incorporación’ es la inclusión de los pueblos indígenas, sectores empobrecidos y marginados en el proyecto de la modernidad, la democracia formal y el mercado globalizado. El discurso de la ‘inclusión’, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación y de una actitud patriarcal y asistencialista. En el proceso de la inclusión siempre hay un sujeto activo que ‘incluye’ y un objeto más o menos pasivo que es ‘incluido’. La meta de este proceso es una sociedad basada en un proyecto exógeno de ‘desarrollo’, ‘civilización’ y ‘bienestar’ que se traduce en la actualidad en términos de ‘modernidad’, ‘tecnología’, ‘participación y ‘consumo’. (Estermann, 2014, p. 9)

En el marco de la celebración de los 500 años del descubrimiento de América (o encubrimiento) y de los contextos de lucha indígena que se realzaban en esa coyuntura histórica globalmente en las agendas mediáticas, gracias a la protesta armada de los zapatistas en México, se da un inusitado realce en América Latina a la cuestión indígena, en especial en el plano nacional colombiano, el movimiento indígena alcanza un alta representación en el proceso de elaboración de la Constitución Política de 1991. En el análisis del connotado jurista y constitucionalista Gargarella (2015), se explica el intento de pago de la deuda histórica de la cultura dominante con los indígenas:

En efecto, todas las nuevas constituciones tendieron a mostrarse sensibles a una temática que habían dejado de lado durante décadas, y pasaron a abordar explícitamente y de modo en general

entusiasta los derechos de los pueblos indígenas. Así, si la primera oleada de reformas constitucionales importantes del comienzo del siglo XX se distinguió por su énfasis en la ‘cuestión social’, esta segunda de finales de siglo (con todas sus variantes) estuvo muy especialmente marcada por la ‘cuestión indígena’. Ello, en la medida en que fue entonces (a partir de mediados de los años 80) que las constituciones se decidieron, por fin, a tematizar reivindicaciones postergadas una y otra vez. Y así como con la inclusión de los derechos sociales el ‘constitucionalismo de fusión’ o liberal conservador del siglo XX hizo lugar a la ‘cuestión social’ pospuesta en el siglo anterior; ahora, el renovado constitucionalismo de finales del siglo XX retomó la ‘cuestión indígena’ abandonada en los experimentos legales anteriores. Se trataba de recuperar la temática más pospuesta entre las temáticas tradicionalmente pospuestas —se trataba de que el constitucionalismo hiciera un intento por recuperar a los excluidos de entre los excluidos—. (Gargarella, 2015, p. 8)

En esa lucha por la inclusión los grupos indígenas colombianos, en diversas coyunturas políticas, de forma organizada y en otros momentos, de manera fragmentaria, han dado fuertes luchas históricas por el reconocimiento y por la eficacia y efectividad de las normas conquistadas en movilizaciones constantes y en debates globales sobre su situación de precariedad y de constante vulneración de sus derechos, producto de ello podemos afirmar que se han logrado (Latorre-Iglesias, 2018) los siguientes hitos:

- El reconocimiento de la diferencia contemplado en el concepto de Estado multicultural y pluriétnico.
- El reconocimiento de su cosmología y su relación con el territorio contenida en el concepto de ‘Entidad Territorial Indígena’.
- El concepto de autonomía, que implica un reconocimiento a su pluralismo jurídico.
- El reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y la promoción de la etno-educación.

- Y el más importante de todos: la necesaria participación en política.

Este contexto de proliferación normativa, lamentablemente, nos podría estar acercando a un periodo de malestar social en estas comunidades, producto de la frustración generalizada, al no ver cambios reales en sus contextos cotidianos. La clave para entender este “síndrome normativo” (Botero, 2013), es decir, el abultamiento de las normas con una fuerte tendencia a la ineficacia de las mismas, lo podríamos encontrar en las definiciones que construyen Acemoglu y Robinson (2010) sobre el caso colombiano, nos referimos a la categoría de análisis de un Estado dual. En este sentido, según estos economistas, la nación colombiana tiene un Estado y unas instituciones que funcionan con notable eficacia en las capitales más desarrolladas del país, pero que tiene fuertes problemas para agenciar institucionalidad en la periferia. Es decir, la república colombiana tiene un Estado fuerte en el centro, pero débil e ineficaz en la periferia, que tiende a convertirse en marginal.

En este contexto de análisis, hay unos pendientes estructurales que afectan notablemente a los indios vivos en Colombia (Latorre-Iglesias, 2018):

- Lograr la integración de dos paradigmas jurídicos que conviven, pero no se integran y aceptan: el ordenamiento indígena y el ordenamiento jurídico nacional. Se habla de integración, pero esta no es palpable en la realidad. Podríamos decir que los grupos indígenas se han convertido en anfibios jurídicos: usan el ordenamiento que más sirva a sus finalidades y realidades.
- La idealización o demonización de la vida indígena. El acercamiento a las realidades indígenas por lo general se hace desde dos vertientes: una que tiende a idealizar la vida indígena y sus formas jurídicas, que propende por exaltar los logros indígenas; la otra, la propia de la leyenda negra, que trata de demonizar las acciones indígenas (producto de la herencia española y que pervive aún en el inconsciente colectivo de Colombia y América). Es necesario filtrar estos dos imaginarios, ya que la realidad no es de dos colores, no es rosa o negra; la realidad surge en las

intersecciones, aparece cuando dirigimos la mirada a los matices. Analizar críticamente los tonos intermedios, los matices grises, las diversas realidades que como microsociedades son capaces de generar y producir estos colectivos es una tarea pendiente.

- La eficacia del derecho y el empoderamiento social. El derecho que se ha construido para las sociedades indígenas inicia como una fuerza simbólica. Sin embargo, esta fuerza simbólica no permea el universo de representaciones colectivas de la vida social de los colombianos. Estas gramáticas jurídicas tampoco permean la vida cotidiana de la totalidad de los indígenas. Este derecho solo queda en los márgenes, en los dominadores hegemónicos tradicionales, es decir, en manos de quienes controlan la gramática jurídica: los abogados y los activistas indígenas (elitización del proceso). Se hace necesario analizar hasta dónde este derecho sería mucho más efectivo si empoderará seriamente a grupos y comunidades ancestrales.

El debate jurídico en la actualidad ha devenido en una fuerte pugna por la preservación de los territorios y el blindaje de los mismos del apetito voraz de las transnacionales, asimismo, hay una fuerte batalla legal por proteger el capital cultural de la biopiratería y del extractivismo. Pese a esto, existe también un enfrentamiento tácito entre dos formas de concebir lo social, enfrentamiento que en el fondo es una lucha por el reconocimiento y la integración del pluriculturalismo de estos grupos poblacionales en Colombia.

Asumir esta lucha es también decolonizar la construcción social del derecho de las categorías y epistemologías que nacen en el marco de la tradición del liberalismo clásico, y que protegen un culto al individualismo y a la economía de mercado que la sustenta: el neoliberalismo. Debemos recalcar que en el universo de creencias de los grupos indígenas lo que prima es el derecho colectivo y la preservación de ese *ethos*, así como la idea de que hay cosas que no están a la venta y que deben ser compartidas de forma comunitaria. De igual forma, se cuestiona de estas comunidades la propensión cerrada a rechazar los términos de connivencia con el derecho occidental y, en ocasiones, asumir un fundamentalismo jurídico, que según Ramírez (2013):

Desafortunadamente, lo que en apariencia se presenta como un respeto ilimitado a la diversidad, termina generando sistemas cerrados, que dan la espalda a quienes se considera los/as otros/as, para centrarse solo en el universo en el que están inmersos. De esa manera, y en materia indígena, por ejemplo, se desarrolla lo que se conoce como fundamentalismo o esencialismo étnico, que no es otra cosa que una mirada que solo reconoce como valioso lo asentado en concepciones indígenas. Los así llamados fundamentalismos étnicos socavan cualquier intento de desarrollar instituciones democráticas y finalmente terminan por debilitar lo que en apariencia fortalecen. La diversidad no encuentra lugar en esta concepción, que admite un único hecho diverso y que configura cierto racismo; de otro signo, pero racismo al fin. (p. 10)

De ahí la necesidad de revisar el paso de los derechos enmarcados en las visiones libertarias propias del proyecto modernizador y que terminan en un conjunto de derechos progresistas, a una revisión del concepto de derecho como dignificación. Esta propuesta es una categoría de análisis que plantea la jurista argentina Silvina Ramírez (2013). Para esta autora, un derecho que produce cambios en la realidad y que no solamente es simbólico, enunciativo y prescriptivo, es un derecho que dignifica.

Es necesario que las conquistas jurídicas de estas comunidades y los grandes logros preservados en el constitucionalismo del derecho indígena pasen del papel a la materialización y por ende a la transformación de las realidades sociales indígenas, pero, para ello, se necesita una amplia movilización social, empoderamiento comunitario, visibilización ante la opinión pública y, sobre todo, capacidad institucional. Sin lugar a dudas, es obligatorio crear círculos virtuosos que emanen de instituciones inclusivas (Acemoglu y Robinson, 2010).

El problema de la debilidad de la norma se evidencia en la implementación de la protección constitucional, la cual dista mucho de ser ejemplar y en muchos aspectos se desconoce. Es aquí donde parecieran revivir los espíritus de las bulas papales y las encomiendas, donde nuevamente el indígena y sus derechos son colocados por debajo del tapete de la historia y son traslapados bajo las piedras de una cultura occidental que sigue arrebatando no solo sus tierras, sino su identidad.

Tal hecho se hizo evidente en Colombia a través de una norma de protección de áreas naturales, donde se limitan los derechos de las comunidades asentadas allí desde mucho antes de las declaratorias de las áreas, manteniéndose vigente figuras jurídicas como la del baldío, que insiste en desconocer el derecho de propiedad ancestral, asignándole la calidad de bienes de la nación por no tener dueño conocido, al ser imposible para el indígena presentar los títulos justos, que según la ley son los de prescripción adquisitiva, la escritura de compraventa o las cédulas reales.

Y aquí otro fantasma, el de los títulos justos, que en un tiempo sirvieron para que la Corona española se apoderara de las tierras de los nativos y ahora se les exigen a ellos (quienes nunca constituyeron sus derechos con base en los procedimientos de ley, sino por la mera vivencia del territorio y asiento ancestral) so pena de ser considerados ocupantes ilegales de lo propio.

Conclusiones

Las llamadas culturas primitivas resultan todavía peligrosas porque no han perdido el sentido común. Sentido común es también, por extensión natural, sentido comunitario. Si pertenece a todos el aire, ¿por qué ha de tener dueño la tierra? Si desde la tierra venimos, y hacia la tierra vamos, ¿acaso no nos mata cualquier crimen que contra la tierra se comete? La tierra es cuna y sepultura, madre y compañera. Se le ofrece el primer trago y el primer bocado; se le da descanso, se la protege de la erosión. El sistema desprecia lo que ignora, porque ignora lo que teme conocer. El racismo es también una máscara del miedo. Dice un poeta del interior de Bahía: Primero me robaron del África. Después robaron el África de mí. La memoria de América ha sido mutilada por el racismo. Seguimos actuando como si fuéramos hijos de Europa, y de nadie más. (Galeano, 1992, p. 123)

Evitar todo acto que tenga por objeto o consecuencia desposeer a los indígenas de sus tierras, territorios o recursos se ha resaltado en este

trabajo y, en esta parte final, se retoma como clave de análisis para dar una respuesta radical a la pregunta sobre cuál es la eficacia real que se ha propiciado para los grupos indígenas en Colombia con el proceso de constitucionalización de sus derechos.

Al respecto, y no solo en Colombia, el estudio de la problemática de tierras indígenas en América Latina deja ver una evidente paradoja que se reitera: el aumento considerable de legislaciones que otorgan seguridad y garantías a los pueblos indígenas coincide con la invasión constante y la práctica depredadora de sus tierras. Las constantes tensiones entre legalidad y realidad, reconocimiento y violación de derechos, y el auge de los nuevos esquemas productivos que requieren de sus territorios, bien conservados, para producir sus ganancias, deja solo en el papel la eficacia de la hoy tan valorada constitucionalización de los derechos indígenas.

Después de esta exploración histórica realizada sobre el escenario de la constitucionalización de los derechos indígenas, podemos decir que se han obtenido importantes logros dentro del largo proceso de lucha por el reconocimiento de la dignidad de los pueblos indígenas. Su efecto más importante ha sido reconocer en las normas la vulneración histórica y visibilizar sus problemáticas, que generan acciones de ‘compensación’ o instrumentos que permitan demandar protección del Estado, pues un problema que por mucho tiempo se presentó fue su invisibilización y el silencio ante sus reclamos.

Al ser incorporados a los textos constitucionales esos razonamientos que apoyaron las también ya consignadas reivindicaciones indígenas, la ley, como instancia de cumplimiento de la Constitución, debe ser capaz de superar la incoherencia entre la protección jurisprudencial y la desprotección normativa. Hoy, ese lazo de protección tan arduamente tejido a través de siglos de lucha indígena se encuentra muy débil y a punto de romperse, para dejar sin amarre esa ‘mochila’ de derechos a la autonomía, la igualdad, la vida y la consulta previa, enunciadas en este trabajo, y aumentando la vulnerabilidad de quien precisamente se busca proteger.

Finalmente, en este capítulo de libro, se ha intentado realizar un recorrido para evidenciar los orígenes, encadenamientos, retrocesos y vivencias actuales de la cuestión del indígena, sin poder ofrecer más que

una simple invitación a estas comunidades, en torno a la movilización social en pro de la defensa de los significativos avances normativos.

Es de recalcar que estos presupuestos exploratorios se presentan como un aporte, lo más concreto y sintético posible, a la discusión, por parte de quienes desde la academia reconocemos, valoramos y respetamos a estos ‘hermanos mayores’, a quienes les debemos más que un capítulo, en el libro no finalizado de la integración pluricultural de la nación colombiana.

Referencias

- Acemoglu, D. y Robinson, J. (2010). *Por qué fracasan los países*. Deusto.
- Atehortúa, A. (2020). *La crisis humanitaria de los indígenas en Colombia*. <http://hacemosmemoria.org/2020/04/10/la-crisis-humanitaria-de-los-indigenas-en-colombia/>
- Botero B. A. (2013). *Ensayo sobre historia del derecho*. La Ley.
- Cisneros, P., y McBreen, J. (2010). *Superposición de territorios indígenas y áreas protegidas en América del Sur. Resumen Ejecutivo*. UICN. https://cmsdata.iucn.org/downloads/informe_final_superposicion_ti_ap_sur_1_2.pdf
- Comaroff, J. L., y Comaroff, J. (2011). *Etnicidad* S.A. Katz Editores.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 38. DOI: 10.4000/polis.10164
- Galeano, E. (1992). *Ser como ellos y otros artículos*. Siglo XXI.
- Gargarella, R. (2015). *La sala de máquinas de la Constitución: dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*. Katz.
- Latorre-Iglesias, E. (2018). ¿El derecho postergado? Aproximación al proceso de reparación colectiva en el pueblo Ette Ennaka. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 13 (1), 44-61.
- Montes., A. y Busso, H. (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel. *Polis*, 18. <http://polis.revues.org/4040>

- Ramírez, S. (2007). Igualdad como emancipación: los derechos fundamentales de los pueblos indígenas. *Anuario de Derechos Humanos*. <https://anuariodh.uchile.cl/index.php/ADH/article/view/13453/13721>
- Romero, J. L. (1999). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stavenhagen, R. (2011). México en el bicentenario: la ciudadanía indígena a debate. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 86-98.

La interculturalidad crítica como eje de transformación de la cultura política en América Latina *

LOIDA LUCÍA SARDIÑAS IGLESIAS

*La educación puede ocultar la realidad de dominación
y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas,
anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una
herramienta emancipatoria*

P. FREIRE

* Este capítulo es el resultado de la investigación posdoctoral del mismo nombre con la lectura colaborativa de doctora. Claudia Vélez de la Calle, posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás en su División de Educación Abierta y a Distancia y en el programa de Alta Investigación posdoctoral Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, segunda promoción.

Introducción

El presente trabajo propone una aproximación a la relación entre ciencias sociales y cultura política desde la perspectiva de la reflexión intercultural, partiendo de un mapeo de las transformaciones sociopolíticas y culturales que han tenido lugar en las últimas décadas en América Latina. A pesar de la pobreza real, las asimetrías, desigualdades y los patrones culturales colonizados manifiestos en nuestras sociedades, la investigación busca centrarse en los signos de esperanza que nos muestra la compleja realidad latinoamericana. La afirmación central será que las experiencias cotidianas, las formas de acción, los discursos y prácticas concretas de las diversas culturas, comunidades y actores reflejan, y al mismo tiempo demandan, nuevos referentes epistémicos constructivos de un paradigma de interculturalidad crítica.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera: se seguirán cinco momentos expositivos, a saber, 1) se buscará introducir la complejidad discursiva y mostrar algunos elementos del contexto de emergencia de las identidades culturales; 2) se abordará el proceso de elaboración de las políticas de diferencia dentro del proyecto multiculturalista (diferentismo o interculturalidad funcional), explicitándose los límites de las matrices modernas para la comprensión de sociedades y culturas diversas y complejas; 3) se definirán algunos elementos que configuran la interculturalidad, como reconocimiento reivindicativo de las diferencias, desde la crítica a los dispositivos de dominación, colonización, racialización, reproductoras de la desigualdad y la discriminación; 4) se abordarán algunas transformaciones y signos del cambio cultural en América Latina, desde sujetos y actores sociales particulares; y 5) se intentará abordar el proceso de *interculturización de lo político*, y por tanto de la afirmación de las identidades culturales y de la propia interculturalidad crítica como un instrumento y factor de transformación de la cultura política, de gran importancia en la región.

Proemio: la emergencia discursiva de las culturas e identidades

Si como plantean muchos autores contemporáneos, hablar de cultura es hablar de hábitos, comportamientos de las personas y grupos humanos, formas de interacción y comunicación en sociedad, construcción de discursos sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre el otro diferente y sobre sí mismo, entonces se podría afirmar que en nuestro contexto epocal tardo-moderno se vive un importante proceso de cambio cultural, del cual se señalan al menos tres manifestaciones.

En primer lugar, en la mayoría de las ciencias sociales —pedagogía, antropología, sociología—, en las ciencias políticas, la filosofía, la economía, se vienen dando esfuerzos por crear nuevos paradigmas críticos epistemológicos y de pensamiento. Expresiones de ello han sido, por ejemplo, el giro lingüístico en la filosofía, el pensamiento posmoderno, el giro cultural y las nuevas geografías culturales, la crítica al reduccionismo de los metarrelatos, la crítica a las ideologías explicativas del mundo de la vida (*lebenswelt*) y de los procesos sociales, que intentan trascender la racionalidad universalista abstracta del progreso científico-técnico, los modelos educativos esencialistas y las pedagogías tradicionales, entre otros. Se trata, sin lugar a dudas, de la crisis de un paradigma dominante sin que sea siempre demasiado evidente cuáles serán los derroteros de los nuevos paradigmas.

En segundo lugar, se van mostrando algunas señales y pistas teóricas de nuevas formas de pensar al ser humano y la sociedad: 1) teorías de pensamiento complejo que frente a la parcelación de las ciencias y los saberes han desarrollado un enfoque inter/transdisciplinario, holístico e integrador, mas no totalizante-universalista ni omnicompreensivo; 2) epistemologías de fronteras que buscan reconocer, repensar y reaprender las potencialidades y límites de los territorios materiales o simbólicos —nacionales, étnicos, lingüísticos, subculturales, raciales, genéricos—, pero también de los espacios fronterizos —fronteras geopolíticas, históricas, ideológicas, religiosas, subjetivas, identitarias, migratorias, globales-locales, etc.—; 3) epistemologías de la transversalidad en las que confluyen metodologías y campos de acción promotores de una convivencia o coexistencia de saberes que se complementan

y se enriquecen en el diálogo; 4) teorías críticas posmodernas, interculturales, poscoloniales, de estudios culturales y subalternos, feministas, de género, nuevas teorías de la comunicación y del lenguaje, nuevas pedagogías enriquecidas con enfoques provenientes de la neurobiología, las ciencias ecológicas, por solo mencionar algunas.

En tercer lugar, son evidentes cambios culturales en nuestras sociedades, con la efectiva emergencia de nuevos actores y sujetos sociales que van cambiando las sensibilidades socioculturales con sus modos diversos de actuar, comprender y luchar para transformar la realidad a partir de demandas y reivindicaciones sociales, económicas, políticas, ancestrales, culturales e identitarias.

En aras de comprender algunos de los procesos culturales cambiantes en América Latina y de los actores involucrados en dichas transformaciones, resulta inevitable superar la lógica epistémica dominante de acuerdo con la cual las sociedades, los grupos humanos y, por ende, las culturas e identidades son unidades o totalidades homogéneas que se pueden identificar con rasgos precisos. Siguiendo a Néstor García Canclini (1995), se trata de comprender los fenómenos de hibridación, transnacionalización, flujos culturales y cruces de fronteras —otrotra más definidas o menos osmóticas—, que se producen a partir de los movimientos migratorios, la globalización cultural, mediática y estética, los intercambios comunicacionales, etcétera.

Las ciencias sociales y las humanidades conciben las identidades como históricamente constituidas, imaginadas y reinventadas, en procesos constantes de hibridación y transnacionalización, que disminuyen sus antiguos arraigos territoriales. En cambio, muchos movimientos sociales y políticos absolutizan el encuadre territorial originario de las etnias y naciones, afirman dogmáticamente los rasgos biológicos y telúricos asociados a ese origen, como si fueran ajenos a las peripecias históricas y a los cambios contemporáneos. En los conflictos interétnicos e internacionales encontramos tendencias obstinadas en concebir cada identidad como un núcleo duro y compacto de resistencia. (p. 92)

Estas ‘tendencias obstinadas’ parten de la afirmación de una premisa epistemológica falsa que es la aseveración de las culturas e identidades como totalidades claramente delineables, delimitables, como unidades no controvertidas, congruentes, que se corresponden con grupos poblacionales específicos, donde el referente lo constituyen ‘las mujeres’, ‘los ancianos’, ‘las culturas ancestrales’, ‘los árabes’, ‘los discapacitados’, ‘los afrodescendientes’, ‘la población gay’, lo que es proyectado a manera de un esquematismo ‘trascendental’ kantiano. Con no poca frecuencia la intelectualidad crítica se mantiene también en esta misma lógica de discursos omniabarcantes y omnicomprendivos sobre la nación, las culturas, las etnias, las razas, las generaciones, el género, la clase —los pobres, los campesinos, los obreros—, entre otros.

En realidad, aquello más evidente en un grupo humano específico, y por ende en una determinada cultura, son sus complejidades, diversidades, conflictos internos, hibridaciones, intersecciones, interpenetraciones, asimilaciones y apropiaciones, siendo que “todas las culturas están en relación unas con otras, ninguna es única y pura, todas son híbridas, heterogéneas, extraordinariamente diferenciadas y no monolíticas” (Said, 1996, p. 31).

A partir de este cuestionamiento, irrumpe la pregunta por la pertinencia y relevancia de los discursos que toman en cuenta en sus análisis sobre la complejidad inherente a las culturas e identidades no solo el punto de vista del observador social —el investigador, el educador, el cientista social, el narrador—, sino fundamentalmente el del sujeto y agente de su propio proceso. El observador —imparcial o no— generalmente aporta la sistematicidad, la unidad y la coherencia del discurso sobre las culturas, asociado a sus puntos de contacto con el gremio, el grupo identitario o la comunidad. Los participantes de las identidades y culturas, por su parte, aportan de manera relevante la experiencia concreta, en la cual afirman sus propios relatos, narraciones y sus prácticas reivindicativas no necesariamente sistematizadas, aunque de gran riqueza, como narrativas y ‘redes conversacionales’. El diálogo de estas dos ‘perspectivas’ es evidentemente enriquecedor.

La racionalidad cultural dominante: diferentismo y multiculturalismo

El reconocimiento del pluriverso cultural e identitario constituye un desafío inevitable de la convivencia en nuestras sociedades contemporáneas. Desde un sentido común cada vez más compartido, la diversidad cultural e identitaria hacen parte ya de la propia vida cotidiana como espacio vital, en el cual nos dejamos de alguna manera ‘afectar’ por el/la otro/a diferente con quien tenemos una relación de índole vecinal, barrial, laboral o incluso familiar. Desde el punto de vista del investigador social, las culturas e identidades plurales y polisémicas aparecen como *posibilidad y potencialidad* (en el sentido spinoziano) del momento que nos ha tocado vivir.

Pero esta asunción positiva del pluralismo y la singularidad cultural no es, de suyo, una admisión ‘natural’ y evidente, sino que se fue dando en la modernidad occidental desde lo que Karl Otto Apel llama la *globalización de segundo orden* como proceso de mundialización en el campo de la cultura y lo moral, esto es, como proceso de reorganización del mundo globalizado cosmopolita a partir del reconocimiento de la “pertenencia cultural” y de la existencia de “sociedades multiculturales”. Según Apel (2004):

El discurso que aboga por el ‘derecho a la propia cultura (o a la pertenencia cultural)’ [...] está relacionado al que proclama un derecho humano fundamental. La razón de esto es que no se puede reconocer la identidad de una persona particular sin, al mismo tiempo, reconocer su pertenencia a una forma de vida socio-cultural. Por lo tanto, al reconocerse la pertenencia cultural de una persona lo que se reconoce no es una ‘alteridad generalizada’ sino al *otro concreto* en una de sus cualidades o características particulares, no accidentales. (p. 197)

La aceptación de la particularidad cultural concreta de cada persona o grupo humano exigiría, dentro de la globalización de segundo orden, un determinado reconocimiento de la organización de las relaciones humanas y sociales como sociedad multicultural y plurirreligiosa.

Esta comprensión se fue imponiendo como *multiculturalismo* moderno que, de manera *cuasi* obligante, se mostró abierto a la pluralidad de culturas e identidades y a la aceptación de la diferencia entre culturas, género, etnias, razas, capacidades, etc. Se abrió espacio, sin embargo, no sin polémicas y objeciones en los debates políticos, en el sentido de que la vindicación de las culturas e identidades particulares en un ambiente de tardo-modernidad propicio a la tolerancia multicultural y al discurso de lo diverso abría una brecha para exaltar lo fragmentario en nuestras sociedades y los llamados microrrelatos.

Pero no se trató de una ‘inmersión’ multiculturalista como proyecto intencional de la cultura occidental hegemónica, cuyo horizonte teleológico ha descansado en la subsunción de la diversidad cultural, política y religiosa de las personas y sociedades bajo un modelo único cultural, eurocentrista y pretendidamente universal. Se produjo como resultado de la mundialización de los saberes, las morales y las prácticas socioculturales diversas y contrastantes, pero fundamentalmente a partir “de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social” (Walsh, 2009, p. 75). Una vez producida, esta dinámica social de apertura a la hibridación cultural fue cooptada y asumida políticamente de manera que resultase funcional al orden dado. Este es el punto de vista del crítico cultural Slavoj Žižek (1998) cuando afirma:

La universalidad ‘real’ de la globalización actual (a través del mercado global) supone su propia ficción hegemónica (o incluso ideal) de tolerancia multiculturalista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores por el estilo; supone también la propia ‘universalidad concreta’ pseudohegeliana de un orden mundial cuyos rasgos universales —el mercado mundial, los derechos humanos y la democracia— permiten que florezcan diversos ‘estilos de vida’ en su particularidad (pp. 164-165).

Desde el punto de vista de las *ciencias de la cultura*, la multiculturalidad fue explicada en sus inicios a partir de las teorías del *contacto cultural*, estudiosas de los flujos de comunicación e intercambio producidos históricamente entre los pueblos, personas, tradiciones, saberes,

prácticas culturales, etc. Estas teorías intentaron explicar las dinámicas del ‘contacto’, la ‘relación’ o el ‘encuentro’ entre culturas, productoras de sincretismos, mestizajes e hibridaciones transculturales, tal como ocurrió en nuestro continente con la conquista y colonización hispano-portuguesa, comprendida desde la perspectiva tipo ‘encuentro entre culturas’. Pero las teorías del *contacto cultural* mostraron dos límites al menos: 1) en su reduccionismo simplista —que no ingenuo—, no supieron dar razón de la naturaleza misma de los encuentros e intercambios culturales, de las condiciones inequitativas y desiguales en los que se daban tales contactos, ni de los contextos de dominación y poder que enmascaraban la relación; y 2) el estudio de las singularidades y particularidades de los conjuntos culturales fue explicado a partir de la categoría ‘diferencia’.

Las teorías del ‘contacto cultural’ han estudiado casi siempre los contrastes entre los grupos solo por lo que los diferencia. El problema reside en que la mayor parte de las situaciones de interculturalidad se configuran hoy no solo por las *diferencias* entre culturas desarrolladas separadamente, sino por las maneras *desiguales* en que los grupos se apropian de elementos de varias sociedades, los combinan y transforman. Cuando la circulación cada vez más libre y frecuente de personas, capitales y mensajes nos relaciona cotidianamente con muchas culturas, nuestra identidad no puede definirse ya por la pertenencia exclusiva a una comunidad nacional. El objeto de estudio no debe ser entonces solo la diferencia, sino también la hibridación. (García Canclini, 1995, p. 109)

En este último sentido diferentista y desde el punto de vista de las *ciencias políticas*, la perspectiva multiculturalista fue interpretada como *política de la diferencia*¹ y como forma de representación social reivindicativa de lo particular, lo singular y las diversidades. El término

1 En un sentido similar se comprenden acepciones como “política de la etnicidad”, “ciudadanía global/mundial”, “ciudadanía multicultural”, entre otras.

*política de la diferencia*² ha sido utilizado para denominar un conjunto de teorías que se basan en la política de identidad y se asocian con el reconocimiento de la diferencia cultural, simbólica e identitaria (Martínez, 2011), y que por tanto resultan sinónimo de la tolerancia y la asimilación pluricultural, transidentitaria, multisimbólica, para permitir la coexistencia de discursos y prácticas diversas, aun cuando no necesariamente antagónicas. El sentido común tardo y posmoderno propio de esta *política de la diferencia* dispone que en nuestra ‘aldea global’ debemos convivir unos con otros, y hacerlo lo mejor posible, en relaciones sociales no conflictivas e incluso mínimamente funcionales a la dinámica social, lo que implica convivir con y en medio de nuestras diferencias.

La perspectiva diferentista aun cuando atribuye valor a las experiencias contextuales, culturales y locales singulares y enfatiza el ‘derecho a la diferencia’ desde el fortalecimiento de la identidad propia, termina siendo tremendamente funcional a la lógica sistémica imperante que invisibiliza nuevas formas de dominación. En otras palabras, “no cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, p. 2), teniendo como horizonte la inclusión de las particularidades culturales e identitarias dentro del *establishment* epocal y la estructura socioeconómica y política hegemónica, sin cuestionar, como ya hemos expresado, las condiciones desde las cuales se produce la desigualdad cultural. En el análisis ofrecido por la pedagoga decolonial Catherine Walsh (2009), resalta que este momento diferentista funcional hace parte de la propia lógica del capitalismo globalizado que, reconociendo la diferencia la neutraliza e invierte su sentido, de manera que resulte funcional y domesticada dentro de los cánones definidos por el mercado.

El reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a

2 Representaciones sociales son manifestaciones del pensamiento social compartido de carácter eminentemente práctico que “condensan historia, relaciones sociales, prácticas políticas y prejuicios, y que son necesariamente cambiantes y dependientes del contexto” (Andrés y Gastron, 2003, p. 1).

la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior. (p. 78)

Resulta evidente que el multiculturalismo implica una apertura hacia la diversidad que es resultado tanto de las reivindicaciones y exigencias de los grupos sociales como de la evidente pragmática existenciarista, que impone la convivencia en comunidad dentro de un “orden jurídico cosmopolita” (Apel, 2004, p. 196). Se parte de la consideración de que existimos ya siempre —*condicio* humana, social y cultural— como personas de diferentes razas, etnias, capacidades, religiones, biografías, orientaciones ideológicas, sexuales, aun cuando no se trate necesariamente de una coexistencia intersubjetiva dialógica, ni de una convivencia liberadora o conscientemente crítica de las condiciones desiguales en que se da la relación con ‘el otro’. Por eso termina convirtiéndose en un aliado funcional de un mercado efectivamente incluyente de esas diferentes razas, etnias, cuerpos, religiones, sexualidades y biografías: mujeres, afrodescendientes, homosexuales, musulmanes, indígenas, discapacitados son invitados a incorporarse a las dinámicas consumistas del mercado globalizado donde encuentran cabida las ‘mercancías de la diversidad’ (Quijano, 2016, p. 150). La multiculturalidad dentro de los márgenes del sistema-mundo neoliberal responde a los intereses de las instituciones dominantes, incorporando la multiplicidad y diversidad cultural, “no para transformar sino para mantener el *statu quo*, la ideología neoliberal y la primacía del mercado” (Walsh, 2007, p. 30).

El paradigma intercultural crítico

Lo que evidencia la dinámica anteriormente descrita es la urgencia de una perspectiva que atienda las demandas diversificadas, tome en cuenta las características poblacionales específicas al momento de establecer políticas públicas, a la vez que comprenda que tales demandas

diversificadas y singularidades son construidas —y legitimadas— dentro de las estructuras de poder hegemónico dominante y de subordinación. Se trata de una dimensión que el campo de los estudios culturales y políticos críticos ha denominado *interculturalidad crítica*, esto es, una racionalidad epistemológica pluralista y una praxis emancipatoria desde donde comprender la articulación entre las transformaciones culturales operadas en las sociedades occidentales —y no exclusivamente en estas— y la lógica de exclusión-sexismo-colonialidad-racialidad immanente a la modernidad.

Los teóricos de la interculturalidad crítica abordan esta desde al menos dos percepciones diferenciadas, mas no antagónicas: 1) como dimensión cultivada en el mundo de la vida cotidiano en tanto relación de acogida al otro diferente; y 2) como programa aún por construir a partir de las demandas de los grupos subalternos (*subalternidad* en Gramsci).

En el primer caso se trata de una comprensión de la interculturalidad como experiencia ética fundante que se manifiesta en la cotidianidad, en el contacto permanente y dialógico con el otro. El filósofo de la Universidad de Bremen, Raúl Fornet-Betancourt (2009), así lo entiende:

El término ‘interculturalidad’ [...] trata de una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos sino asentada más bien en el dejarse ‘afectar’, ‘tocar’, ‘impresionar’ por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana. [...] Hay por tanto un saber práctico de la interculturalidad como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos *compartiendo* vida e historia con el otro. (p. 640)

Así comprendida, la interculturalidad parte de una dimensión intracultural como ejercicio de sujetos culturalmente situados que cultivan un ‘saber práctico’ experiencial de una manera reflexiva. Se trata de vivir e interpretar la propia cultura, la cultura otra (‘ajena’) y las intersecciones interculturales comunes desde la lógica de la dialogicidad, el

respeto, en condiciones de simetría, igualdad y equidad. Implica una permanente reflexividad frente a los dispositivos y lógicas productoras y reproductoras de la desigualdad, la inferiorización, discriminación y dominación, tanto en las relaciones sociales cotidianas como en las instituciones.

En la segunda acepción la interculturalidad se comprende más como un programa a realizar en las prácticas culturales; es horizonte de sentido, imperativo ético, necesidad y tarea aún por hacer:

Si insistimos en su carácter necesario, es porque no hay otra alternativa para cancelar los hábitos y consecuencias del colonialismo, y detener de ese modo la colonización de la humanidad por parte de la civilización hoy hegemónica. [...] Ante la catástrofe de la opresión y del sometimiento, del encubrimiento y de la exclusión de las diferencias, el diálogo intercultural, como alternativa para reparar la injusticia cometida y enrumbar la historia por caminos de convivencia solidaria, presenta, en efecto, la necesidad de una opción ética imperativa. (Fornet-Betancourt, 2009, p. 643)

Desde este segundo posicionamiento se comprende la interculturalidad como proyecto político, social, educativo y ético que busca transformar las relaciones y estructuras de poder vigentes, en aras de asumir la construcción de sociedades más justas y humanizadas; sociedades ‘en las que quepan todos/(as)’ como horizonte de sentido utópico pos-capitalista y poscolonial verdaderamente democrático. “La interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad, alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social” (Tubino, 2005, p. 2).

No se trata de un proyecto antimodernista o de un retorno romántico y nostálgico a lo premoderno, sino del rechazo al carácter homogeneizante de la modernidad realmente existente. Implica, por tanto, una comprensión del eurocentrismo en tanto culturalismo; una visión acerca de la sociedad, las tradiciones y la cultura europea como un “producto cultural civilizatorio” (*zivilisatorisches Kunstprodukt*, en Senghaas, 1998), que sin embargo es presentado “como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo

occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo; (...) una dimensión de la cultura y de la ideología del mundo capitalista moderno” (Amin, 1989, p. 9).

Lo alternativo al proyecto occidentalizador moderno implica la superación de la imitación mimética del occidente moderno como ‘el mejor de los mundos posibles’ o, en otras palabras, la superación del paradigma occidentalocéntrico y de sus lógicas capitalistas salvajes productoras de exclusión. Lo que a todas luces demanda no solo la reconstrucción de una teoría y una praxis social no eurocéntrica, sino fundamentalmente la asunción de nuevos modelos interculturales positivos, críticos y alternativos, que permitan reconfigurar el escenario del pluriverso de tradiciones y culturas, tomando fundamentalmente en cuenta las condiciones de posibilidad —sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas— que limitan, restringen, favorecen o posibilitan el diálogo e intercambio intercultural.

En ese sentido el desafío para el proyecto intercultural estriba en superar el modelo occidentalizante, desde la construcción crítica de un *novum* poscolonial y poscapitalista que busque

implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Walsh, 2009, p. 79)

Esta dimensión crítica y a la vez creativa y positiva de la interculturalidad pone en evidencia las diferencias fundamentales frente a la multiculturalidad anteriormente descrita (o interculturalidad funcional), tal como lo explicita el filósofo e investigador peruano Fidel Turbino (2005):

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por medios políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. (p. 3)

Su distanciamiento frente al multiculturalismo es aquello que sitúa a la perspectiva intercultural —en su pretensión conceptual y en su praxis política emancipadora— dentro de la configuración epistémica marcada por la sociología crítica. La dimensión intercultural toma en cuenta que incluso cuando el discurso sobre la inclusión de las culturas diversas tenga pertinencia, no debe desdibujarse e invisibilizarse un enfoque más estructural sobre la desigualdad centrado en

las injusticias que surgen de diferencias estructurales como la posición social, la división del trabajo, la socialización de capacidades y los procesos de normalización que construyen qué es lo normal y qué lo desviado de manera excluyente y opresora para determinados grupos sociales. (Martínez, 2011, p. 604)

Lo anterior evidencia que dentro del marco analítico del paradigma de la interculturalidad crítica se requiere una mínima comprensión de los conceptos aquí implicados de desigualdad-igualdad, inclusión-exclusión, emancipación, tanto en su dimensión semántica en cuanto coherencia argumentativa y no contradicción, como en su dimensión pragmática y relacional con el mundo de la vida. En ese sentido resultan esclarecedores los análisis del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2003) sobre la distinción entre los enfoques modernos basados en la desigualdad-igualdad y los enfoques posmodernos basados en la lógica inclusión-exclusión.

El autor portugués explica que con la consolidación del paradigma moderno las sociedades comienzan a vivir la contradicción entre, por un lado, la legitimación de los principios de la emancipación, igualdad e integración social, lograda vía la afirmación de los derechos humanos y, por otro, la no efectiva validación social, politización y positivación de tales principios en nuestras sociedades complejas.

Por primera vez en la historia, la igualdad, la libertad y la ciudadanía son reconocidas como principios emancipatorios de la vida social. La desigualdad y la exclusión tienen entonces que ser justificadas como excepciones o incidentes de un proceso social que

en principio no les reconoce legitimidad alguna. Y frente a ella, la única política social legítima es aquella que define los medios para minimizar una y otra [...] La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por exclusión. (2003, p. 125)

En el sistema de desigualdad, teorizado por los marxistas, el principio social fundamental es la desigualdad clasista —entre el capital y el trabajo; entre el empresario burgués y el obrero— como fenómeno socioeconómico. Por su parte, el sistema de exclusión, cuyo gran teorizador es Michel Foucault, aparece además como fenómeno sociocultural.

Se trata de un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza. La misma cultura establece un límite más allá del cual solo hay trasgresión, un lugar que atrae hacia otro lugar —la heterotopía— todos los grupos sociales que la prohibición alcanza, sean estos la locura, el crimen, la delincuencia o la orientación sexual. (De Sousa Santos, 2003, p. 126)

Los dispositivos de ‘normalización’ —calificadores o descalificadores— en cuyo diseño intencional o inintencionalmente participan la sociedad civil y política moderna (escuelas, iglesias, Estados, familia) consolidan la exclusión. Se crea así un discurso de fronteras y límites que justifican la subordinación, los rechazos y la prohibición del otro diferente. Para el autor, los criterios de distinción y frontera entre las identidades y diversidades culturales son los que

[...] distinguen entre los ‘civilizables’ y los ‘incivilizables’; entre las exclusiones demonizadas y las apenas estigmatizadas; entre aquellas en relación con las cuales la mixofobia es total y aquellas en que se admite hibridación a partir de la cultura dominante; entre las que constituyen enemigos absolutos o apenas relativos. (2003, p. 129)

Ahora bien, según el autor, el eje cultural y civilizatorio de la exclusión y el eje socioeconómico de la desigualdad se fusionan en las dinámicas sociales, como en el caso del racismo y del sexismo. La etnicización, racialización y la sexización de la fuerza de trabajo muestran una combinación jerarquizante de desigualdad y exclusión, la cual puede alcanzar diferentes grados: la colonización y violencia del otro indio en la conquista de América; la esclavización del otro negro; el exterminio de los judíos y la sistemática ‘eliminación’ de gitanos, deformes y homosexuales bajo el nacionalsocialismo; la ‘limpieza étnica’ en las naciones latinoamericanas; la ‘limpieza social’ en las ciudades colombianas.

A partir de estas reflexiones de De Sousa Santos, se imponen en el marco los análisis sociales interculturales para profundizar tanto en los procesos productores de una cultura de violencia, dominación, desigualdad y exclusión, como en los referentes axiomáticos fuertes que legitiman las luchas por su superación. A nuestro modo de ver, se trata no de una apuesta por el pensamiento débil y la renuncia a toda pretensión de verdad y de absolutos trascendentales (Vattimo y Rovatti, 1988); tampoco a la afirmación de unas máximas éticas filosófico-teológicas elaboradas a partir de metadiscursos estructurados y en ocasiones ideologizados, sino de un nivel de la crítica a la monolítica racionalidad occidental moderna, frente a la cual los rostros de los ‘otros’ cultural e identitariamente diversos —indio/a, negro/a, mujer, pobre, homosexual, no occidental, no cristiano, no blanco— nos interpelan y muestran la urgencia por la validación de una interculturalidad crítica verdadera y genuinamente situada en la perspectiva del respeto a la dignidad y a los derechos de las y los excluidos.

En la construcción de un enfoque y política interculturales habría que seguir afirmando la validez de un proyecto y un imperativo ético de reconocimiento del ‘otro’ cultural e identitario y de sus demandas. Los enfoques estructurales y de derechos humanos (macrorrelatos) resultan una base imprescindible y aportan esa dimensión humanista basada en principios de justicia, igualdad, no discriminación, solidaridad, subsidiaridad y responsabilidad por el otro. Esa es una dimensión —la del derecho, lo jurídico y la sociedad política— fundante e ineludible, que es necesario resituar desde la complejidad, la decolonialidad y la interculturalidad.

A lo que se apunta con el enfoque intercultural es justamente, partiendo del reconocimiento de los derechos y de la dignidad humana inviolable como fuente y legitimación de esos derechos, ir más allá en el reconocimiento social atendiendo a unas particularidades y singularidades, no funcionales sistémicamente, no fragmentarizadas o desarticuladas en una supuesta anomia social. Se trata más bien de buscar paradigmas constructivos, donde se afirme —como *a priori* de la razón práctica— la dignidad humana ineludible, la no reificación e instrumentalización del ser humano y la universalidad de unos derechos comprendidos contextual, cultural e históricamente.

Agentes de la praxis intercultural en América Latina

Oliver Quijano (2016, p. 150) hace ver que el mapa intercultural latinoamericano está integrado por “una reconfiguración del poder y una nueva escena socio-cultural donde emergen otros actores y nuevos espacios/ejes de intervención, los que bajo cualificadas estrategias y dispositivos redefinen el sistema-mundo”. Partiendo de las consideraciones epistémicas sobre la interculturalidad crítica anteriormente abordada, resulta válida la identificación y mapeo de aquellos nuevos actores, sectores y espacios de intervención que buscan reconstruir y reconfigurar la sociedad latinoamericana ‘desde abajo’ y en alianzas intersectoriales. Son ellos los protagonistas de una interculturalidad vivida en la cotidianidad y los utopistas de un proyecto/programa de interculturalidad crítica, quienes “buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones de poder saber y ser muy distintas” (Walsh, 2009, p. 88).

Nuestro continente, caracterizado por la diversidad pluriétnica y multicultural, ha venido atravesando un proceso de transformaciones político-culturales que afectan todas las esferas de la vida social, que muestra avances y retrocesos, que es experimentado de modo diverso y marcha a ritmos distintos dentro de los diversos grupos, colectividades socio-culturales y espacios de la geopolítica regional. Estas

transformaciones, que impactan el ámbito de la cultura política, no resultan del todo novedosas, pues están cimentadas en la riqueza y movilidad cultural propia de los pueblos latinoamericanos, su diversidad étnico-racial, sus particularidades territoriales-regionales, su diversidad de visiones de mundo, de valores y de modos de vivir, que aún en contravía de los procesos de homogeneización cultural, resultan un genuino patrimonio que siempre ha estado presente.

Justamente estos modos de vivir diversos son los que han venido sufriendo un profundo y acelerado cambio en los últimos años en nuestra región. Tales transformaciones culturales se han producido en América Latina en un corto periodo de tiempo. Se trata de mutaciones rápidas tales como: 1) el acelerado proceso de urbanización que ha impactado las culturas campesinas e indígenas; 2) el cuestionamiento creciente del patriarcalismo y el tradicional machismo en la cultura latinoamericana; 3) los cambios en las estructuras latinoamericanas producto de los procesos de migración y de debilitamiento de las estructuras familiares tradiciones; 4) las mutaciones simbólicas derivadas de las nuevas tecnologías de comunicación (telecomunicaciones); y 5) los aprendizajes ganados en los últimos cincuenta años de profundas transformaciones políticas en la región.

Obviamente, la movilidad y dinamismo cultural no se da por fuera ni al margen de los sujetos socio-culturales concretos. En nuestra región se redimensionan antiguos actores sociales y culturales y aparecen nuevos sujetos que hacen de su identidad y de su cultura un elemento articulador de su discurso y de sus demandas socio-políticas. Se trata de identidades indígenas, afrodescendientes, campesinos, mujeres, jóvenes, estudiantes, homosexuales, ecologistas, maestros, identidades cívicas urbanas, vendedores ambulantes, iglesias, asambleas barriales, juntas vecinales, movimientos gremiales, pequeños empresarios, que exigen, se posicionan y se reapropian de los espacios y lugares sociales. Muchos de ellos han sido objeto de marginación y exclusión social, pero al arraigarse en las necesidades propias y comunes y al promover la participación y el empoderamiento en la búsqueda de soluciones viables a los problemas más urgentes, adquieren una fuerza mayor y resultan visibilizados.

Las culturas de comunidades y pueblos originarios de Abya Yala quizá sean el ejemplo más fidedigno de lo anterior. En los últimos años

de predominio de la globalización neoliberal en nuestros países se ha puesto en peligro la territorialidad de las culturas ancestrales, al menos en cuatro grandes líneas: 1) el desplazamiento forzoso de indígenas a causa de la minería, las empresas multinacionales petroleras y el avance de la industria forestal, fundamentalmente³; 2) la pérdida del lenguaje, las tradiciones simbólico-culturales, religiosas, curativas, de sabiduría que han hecho parte de la memoria de estos pueblos; 3) las disputas entre los diferentes grupos de poder —privados o estatales— por el control de las tierras, mantos acuíferos, recursos animales, vegetales, minerales y riquezas diversas existentes en los predios indígenas; 4) la creciente militarización de las zonas indígenas a causa del control fronterizo o protección de las riquezas naturales, lo que afecta las relaciones y flujos de estas poblaciones; entre otras situaciones.

Frente a esta situación de riesgo permanente de invisibilización de lo cultural, lo regional, lo territorial, lo local, se ha venido produciendo lo que los sociólogos denominan ‘un nuevo despertar de lo indígena’, que en la línea de los cambios culturales incluye: 1) la reactivación del componente étnico de estos movimientos; 2) los procesos de recuperación de la historia y la memoria de los pueblos indígenas; 3) la emergencia pública-política de sus actores; 4) la afirmación del derecho de las minorías étnicas a la diferencia cultural, a la vez que una exigencia a ser tratados en igualdad de condiciones; 5) la búsqueda del reconocimiento de los pueblos originarios para que tengan poder real sobre la utilización de sus recursos (tierras, recursos minerales, forestales, etc.); y 6) el reconocimiento generalizado de los pueblos indígenas de su convivencia armónica con la naturaleza.

Del mismo modo, las poblaciones afrodescendientes han sido no solo marcadas por situaciones de racismo, esclavitud, pobreza, marginación y discriminación, sino también sistemáticamente invisibilizadas por la falta —no inintencional— de datos estadísticos confiables sobre este grupo. Esta situación ha conllevado al menos dos consecuencias de profundo impacto social: 1) la imposibilidad de conocer

3 Así ha venido ocurriendo desde el 2008 en la zona de Bagua, Perú, con la etnia aguarunas-awajún, y continúa aconteciendo con las petroleras en la Amazonía o con la industria minera en la serranía o la Costa colombiana.

su situación socioeconómica y sus especificidades sociodemográficas y socioculturales; 2) dificultades para el diseño e implementación de políticas públicas efectivas en materia del acceso a servicios básicos de educación, salud y vivienda, para el goce de beneficios de la seguridad social, condiciones laborales, ejercicio de derechos políticos, acceso a la justicia, etc.⁴

Un grupo especial dentro de esta identidad cultural son las mujeres afrodescendientes, quienes representan más de un cincuenta y tres por ciento de los más de ciento cincuenta millones de población negra y mestiza que habita el continente y cuya situación se agrava en relación con los hombres, en tanto padecen índices más elevados de pobreza y desigualdad (feminización de la pobreza), a la vez que tienen más dificultades para enfrentarla con mayores tasas de desempleo y mayor presencia en los trabajos informales, poco cualificados y mal remunerados. Grupos importantes de estas mujeres y de las organizaciones que las aglutinan —como la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora— han venido realizando propuestas político-culturales diversas que incluyen, por ejemplo, plataformas político-sociales desde donde asumir la riqueza que significa la diversidad étnica-cultural, no del modo de una asimilación homogeneizante, sino desde lo que pueden aportar sus integrantes. Así mismo, estos grupos de mujeres luchan por la garantía en el goce de derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, no solo como ejecución de políticas públicas de los Estados, sino también como expresión de la organización y articulación, a lo interno y con otras diversidades culturales, para la exigibilidad de esos derechos.

4 Según informes del PNUD sobre las condiciones de vida de los afrodescendientes de la región andina, cerca del noventa por ciento vive bajo la línea de pobreza y sin participación o incidencia alguna en el desarrollo de sus países; mientras que la tasa de mortalidad infantil resulta entre un cuarenta y un cincuenta por ciento más alta en este grupo poblacional que en el resto de la población. Centro de noticias ONU. (2011). *PNUD destaca pobreza y exclusión de afrodescendientes en América Latina*. <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?newsID=20257&criterio1=Latina>

A nivel de las culturas urbanas de nuestros países, y especialmente dentro de los grupos juveniles de las grandes urbes de la región, se han hecho evidentes los procesos globalizadores y totalizadores de la cultura hegemónica, que reproduce una cultura cada vez más monológica y monocultural, a imagen y semejanza de los medios de comunicación (íconos mediáticos). Este fenómeno de la globalización cultural ha generado a su vez nuevos patrones simbólico-culturales y, consecuentemente, la aparición de subculturas y contraculturas que adoptan nuevos sistemas de creencias, pensamiento y conducta, se proyectan y pronuncian en el ámbito de lo alternativo al sistema vigente y se autoidentifican no como culturas ‘antisistémicas’, sino ‘altersistémicas’ que propugnan un mundo otro posible, pero diferenciadas y rechazando las formas tradicionales de la política latinoamericana de izquierda, por ejemplo. Se trata de los movimientos identitarios que están desarrollando formas novedosas de consumo y de comunicación asociados a las nuevas tecnologías y que han hecho de la estética una nueva forma de expresión política (movimientos artísticos *hip-hop*, *emo*, *dark*, rasta, góticos).

A partir de esta rápida mirada a las experiencias de praxis transformativa intercultural de los nuevos actores y espacios de intervención de los que hablaba Quijano, se comprende la integración en el continente de nuevos contenidos discursivos, epistemologías, propuestas, supuestos críticos, postulados y axiomas; nuevas formas, acciones, estrategias, relaciones de fuerza, flujos de comunicación, paradigmas de actuación/manifestación; y nuevos espacios/escenarios de potenciación de actores sociales acordes a las cartografías nacionales, regionales y globales. El proceso de globalización ha implicado desafíos para la sobrevivencia de las culturas e identidades, cuya valoración, validación y afirmación no pasa por una vuelta a un ‘purismo cultural’, sino por la comprensión amplia de las culturas como “reservas de humanidad” (Raúl Fornet Betancourt), lo que se da a través de procesos dinámicos de interrelación intercultural. En la medida en que nuestras sociedades latinoamericanas se van tornando más complejas y diferenciadas, también las identidades culturales se ven transformadas en sus referentes, en sus conflictos internos y en las búsquedas de alternativas sociales que posibiliten su afirmación.

Apuestas de (inter)culturización de lo político: la interculturalidad como eje de transformación de la cultura política

Actualmente somos testigos de un proceso mundial que se podría caracterizar en una palabra como ‘reculturación’ de la política. [...] La expresión se refiere al hecho de que la afirmación de identidades culturales se está volviendo un instrumento político y hasta un arma. En términos generales, este fenómeno se debe —entre otras causas— a que la creciente urbanización y alfabetización así como el mejor acceso a medios de comunicación y de información vuelven más visibles las diferencias sociales y, al mismo tiempo, les brindan más capacidades de organización a los marginados y desprivilegiados. (Schäffer, 2002)

El proceso de *reculturación de la política* recogido por H. Schäffer —siguiendo a Senghaas—, alude a la afirmación de las culturas e identidades como instrumento político, lo que resulta indiscutiblemente uno de los rasgos más interesantes del cambio cultural contemporáneo. Se asiste a lo que el politólogo alemán Dieter Senghaas (1998) denominó una *politización fundamental* de las relaciones socioculturales y donde juegan un papel decisivo las culturas e identidades (1998, pp. 28-30). El término apunta al hecho de que en la modernidad tardía, prácticamente todos los campos/espacios de la vida se vuelven objeto de negociación. Los diferentes actores luchan por revertir las lógicas de la marginalidad y la exclusión y alcanzar sus sueños e intereses con los recursos —culturas, tradiciones simbólicas, religiosas, identitarias— que poseen. El tema de la culturización de la política no apunta ni debe confundirse con aquella dimensión de ‘cultura política’ como nivel o estado de opiniones, actitudes y referencias referidas a la política que expresan los individuos y grupos poblacionales. Se trata igualmente de un fenómeno distinto a la ‘política cultural’ que designa las políticas públicas de una determinada nación respecto de la así llamada ‘alta cultura’ o la industria cultural (Lechner, 2004).

Ahora bien, desde el análisis aquí seguido sobre los agentes de la praxis intercultural se trataría más bien de un proceso de apuesta,

proyecto y en alguna medida gestación de una *(inter)culturización de lo político* como dinámica que conduce a la transformación de la propia cultura política epocal regional. La gran mayoría de los actores identificados con la interculturalidad crítica reclaman el reconocimiento y reivindicación de sus culturas dentro de un marco de justicia social y cultural, a la vez que desarrollan un discurso crítico a la cultura occidental hegemónica y promueven una nueva epistemología relacional intercultural. En otras palabras, no proponen simplemente un cambio de política económica, sino un nuevo modo de entender la economía; no persiguen un cambio de política, sino un nuevo concepto de pensar y de ejercer lo político y la política. También demandan de las ciencias sociales nuevas epistemologías, más que nuevas teorías. En este sentido se afirma que algunos de estos actores sociales resultan promotores de un cambio cultural, que constituye el corazón de su propuesta política.

Las identidades culturales e identitarias en la región —pueblos originarios, afroamericanos, estudiantes, maestros, mujeres, jóvenes, migrantes— se han venido movilizando en tanto instrumento y factor político emancipatorio y contracultural. Ante la desregulación y reducción del aparato estatal impuesta por la globalización, la pérdida de legitimación de los discursos tradicionales de la izquierda latinoamericana, sumado a la creciente urbanización, alfabetización y acceso a los medios de información y comunicación por parte de los grupos culturales e identitarios, los espacios culturales y sociales mínimamente alternativos se vuelven más visibles, al mismo tiempo que aumenta la capacidad de respuesta y organización de estas identidades marginadas.

La identidad cultural se constituye así en un importante recurso alternativo para la consecución —por vía política— de las demandas y vindicaciones culturales. Así, por ejemplo, en América Latina las identidades indígenas han ido ganando un importante lugar social, en tanto promotoras y protectoras de los derechos de la naturaleza con un discurso y práctica de preservación integral de la tierra, diversidad cultural y riqueza ambientalista, cuestiones que ellas contienen en su propio espíritu y acervo histórico-cultural. La identidad cultural y étnica se torna en un recurso político, del mismo modo que la política se ve influenciada por variables culturales y étnicas.

En lo que sigue se presentan algunos signos y escenarios posibles de esta *(inter)culturización de la política*, esto es algunas manifestaciones que evidencian concretamente la búsqueda de esa nueva manera de vivir, hacer, sentir, experimentar lo político desde las transformaciones y epistemes propias implicadas en los discursos y prácticas culturales.

- Cambio del concepto de *lo político*. En su contenido epistemológico como campo amplio, lo político se redimensiona más allá de lo público-estatal y rebasa las barreras de lo determinado por la lógica de los partidos o movimientos políticos. Lo social es político, lo económico es político, lo personal también es político. La política es vista de modo distinto; no impacta solo la llamada ‘alta o gran política’, sino también la ‘pequeña’ política que se construye y teje en la cotidianidad, de manera que la reconstrucción y desarrollo del tejido social se constituye en una tarea política de primer orden en el continente. Existen múltiples formas de expresión política, que apuntan no a transformar macroestructuras, sino a lograr algún tipo de incidencia en la cotidianidad de las relaciones humanas. Este giro conduce a la exigencia de una coherencia en muchos campos anteriormente no considerados como políticos, como las relaciones intrafamiliares, vecinales, intersubjetivas, con la naturaleza en el terreno de la ética del género, la raza, las relaciones entre generaciones, etc.
- Otro paradigma de *la política*. Se reafirma en los movimientos sociales indígenas, afros, mestizos, de mujeres, estudiantes, de opciones corporales, entre otros, la urgencia por superar esa concepción occidental de la política entendida como capacidad de ejercer el control de la vida de los otros en el marco de la ley, o como monopolio legítimo de la violencia o del manejo de la lógica amigos-enemigos. En otras palabras, aparece un cuestionamiento frente a que las sociedades estén fatalmente atrapadas en un juego de poder y fuerza, en el cual la razón instrumental es el recurso supremo y la razón ética un simple horizonte utópico-retórico y de mera legitimación formal; y se propone una concepción alternativa de la política como servicio,

como arte de construir encuentros, diálogos, consensos, participación, democracia real, etc. Ello implica un cierto rechazo en tales identidades culturales al verticalismo, el dirigismo, el vanguardismo y el voluntarismo de dirigentes y organizaciones políticas y sociales tradicionales. La nueva episteme cultural exige que los representantes y líderes políticos escuchen las comunidades, recojan su sentir, propongan soluciones, ensayen soluciones y rectifiquen, pero siempre en una actitud de servicio y no de mandato verticalista. O al menos se trata de un nuevo concepto de mandato: aquel que se expresa no dando órdenes, sino formulando problemas y necesidades a los cuales los actores sociales y organizaciones deben responder; lo que puede chocar con los conceptos clásicos de representación. Algunos grupos identitarios y culturales, de hecho, no tienen representantes en el sentido tradicional, sino traductores de una palabra, los cuales se mantienen en la opacidad de la vida pública.

- Bien común, centralidad de la vida humana o *buen vivir* (*sumak kawsay* en la tradición andina) como núcleo de lo político. Se propone que la política coloque en el centro de su propia definición la vida humana, su respeto y cuidado, así como una idea de bien común, para luego pasar a definir los modos concretos de gobierno y de relaciones de poder en el interior de la sociedad. La perspectiva que da inteligibilidad a un proyecto político es el bien común, lo que incluye una opción de solidaridad y apoyo a los grupos sociales que sufren los efectos de la colonialidad, la asimetría económica y la dependencia estructural frente a los centros de poder o “centros gravitacionales” (Senghaas, 2011). En ese sentido lemas como ‘marchar al paso del más lento’ se convierten en un modo de asegurarse el cumplimiento de este principio, lo que puede ralentizar muchas veces los ritmos de los procesos decisorios, pero garantiza decisiones más sabias y éticas. Una consecuencia del enfoque de una política para la vida es que a la hora de elaborar proyectos no resulta suficiente la imaginación y constitución de instituciones mejores, sino que es de vital importancia

la participación de los afectados y las acciones e interacciones entre todos los participantes, tanto de la institucionalidad como de la comunidad humana. Crece el interés por mejorar y dinamizar las instituciones y al mismo tiempo mantener la participación activa de los afectados, los carismas y las vocaciones. Una tesis, compartida por muchos de los movimientos sociales alternativos, afirma que el fundamento último de la política no es cambiar una relación de fuerzas y tomarse el poder para ejercerlo con la misma lógica, esta vez a favor de los más desfavorecidos, sino que la política es ante todo un medio y una relación social cuyo fundamento último es garantizar la vida de todos los seres humanos y grupos sociales, y que el poder es ante todo un servicio a la vida. Por eso, se trata fundamentalmente de transformar el poder, para que sea un poder de servicio y no de violencia y muerte. Este constituye uno de los reclamos centrales de los actores culturales a los gobiernos, a sus dirigentes y a las izquierdas, a partir de una consciencia creciente de que los pueblos no son objetos, sino sujetos políticos —o al menos han de serlo—, y que quienes los dirigen y sus instituciones son instrumentos de un servicio.

- ‘Mandar obedeciendo’. Desde el contenido implícito en esta consigna, podría pensarse que corresponde a los actores sociales transformar las sociedades en perspectiva intercultural ‘desde abajo’ (Walsh, 2009), constituyéndose en veedores constantes del poder para intentar transformarlo al servicio de la vida de todos los ciudadanos. Se trata de una intencionalidad y acción social, cuyo fin no es constituirse en entes de poder o gobierno, sino interpelar a los poderes públicos de manera que sean servidores del pueblo. Que los actores sociales sean ‘sujetos’ no significa que tengan que constituirse en actores políticos organizados; no significa que no estén organizados o no deban organizarse. La dimensión política-intercultural y poscolonial del ‘señorear’ desde abajo se traduce en la pretensión de que los movimientos y actores sociales se constituyan, permanentemente, en la última instancia de juicio y discernimiento crítico

sobre todos los actores, acciones e instituciones políticas, en las que participan.

La dimensión intercultural configuradora y transversalmente insertada e internalizada en lo político resulta así un proyecto alternativo, opuesto a la lógica neoliberal, expresa la voz de seres humanos, grupos sociales y culturas, de los *Condenados de la tierra* (F. Fanon, 1961), de aquellos que luchan por un nuevo mundo que ha de ser posible y que no puede ser sino plural y diverso —“un mundo donde quepan muchos mundos”— y humanamente compartido —“un mundo donde quepamos todos y todas”—. Expresa un proyecto, programa u horizonte a realizar y, en esa línea, no constituye la formulación una nueva institución/sociedad perfecta, sino un criterio humano sobre toda institución/sociedad posible.

Estas demandas permanentes por una *(inter)culturización de lo político* no resultarán viables sin nuevos tipos de racionalidad y epistemes culturales que complementen y refuercen un modo de ver y vivir la vida y la propia política. Los sujetos e identidades sociales que más están contribuyendo al cuestionamiento de las matrices culturales y epistemológicas modernas y eurocéntricas y a la promoción de un nuevo modo de pensar más acorde con las realidades de nuestras sociedades y culturas han sido, sin duda, los movimientos feministas, los indígenas, los afrodescendientes y los ecologistas. Los movimientos feministas al profundizar sus análisis sobre las estructuras de dominación patriarcal se ubican en perspectivas compresivas más allá de la sociedad y cultura capitalista moderna. Los movimientos indígenas chocan con esta cultura moderna occidental, porque sus cosmovisiones son totalmente diferentes en cuanto a ideas de tiempo y espacio, seres humanos, naturaleza, comunidad, organización comunitaria, etc. Los movimientos de afrodescendientes la confrontan a partir del carácter colectivo y comunitario de sus formas de propiedad, trabajo y producción, su modo de asumir la corporalidad, la sensibilidad y la religiosidad. Y finalmente, los movimientos ecologistas ponen el dedo en el corazón mismo de la sociedad moderna, cuestionando la lógica depredadora del sistema económico imperante y su matriz antropocéntrica.

A manera de conclusión

Como antes hemos señalado siguiendo a Catherine Walsh, esta dimensión de una epistemología intercultural crítica en confrontación con la modernidad occidental no ha sido un propósito de los movimientos sociales identitarios *per se*, sino más bien un resultado de las vindicaciones de estos movimientos por defender sus cosmovisiones y derechos, reconstruir sus modos de vida acorde a sus necesidades y promover una sociedad más plural. Por otro lado, estos procesos de cambio cultural en curso no podrían entenderse sin los discursos y prácticas emancipatorias, descolonizadoras y de resistencia desarrolladas en el continente en los últimos cincuenta años. En ese sentido, los actuales procesos de ruptura y reconfiguración cultural beben del pensamiento crítico y liberador que en los campos de la filosofía, la pedagogía, la política, la teología y las ciencias sociales irrumpió en América Latina desde la década del sesenta del pasado siglo. Sin embargo, esas matrices liberadoras hoy en día se encuentran confrontadas con nuevos desarrollos, que evidencian también sus límites, falacias y reduccionismos. Se trató de una revolución cultural parcial, cuyos límites intentan hoy superarse, jalonados por los nuevos sujetos sociales y las nuevas teorías, dentro de las cuales la interculturalidad crítica ocupa un lugar cimero.

Referencias

- Amin, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica a una ideología*. México: Siglo XXI.
- Apel, K. (2004). El problema de la justicia en una sociedad multicultural. En Fornet-Betancourt, R. y Senent, J. A. (Ed.) *Filosofía para la convivencia. Caminos del diálogo norte-sur*. Editorial Mad.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.
- De Sousa, B. (2004). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.

- De Sousa, B. (2003). *La caída del ángelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La filosofía intercultural. En Dussel, E. y Mendieta, E. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*. Historia, corrientes, temas y filósofos. Siglo XXI.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- García, N. (1985). Cultura y sociedad: una introducción. Educación Indígena.
- Martínez, M. (2011). ¿Ha quedado obsoleta la política de la diferencia? Una exploración y propuesta. *Revista Política y Sociedad*, 48 (3), 603-619.
- Quijano, O. (2016). Cultura, identidad(es) y educación en ambientes interculturales contemporáneos. Pistas para una agenda de investigación. En Reyes, V. y Jurado, S. (Coord.). *Sociedades rurales: debates contemporáneos y nuevos retos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.
- Schäffer, H. (2002). *Políticas de identidad como desafío a las ciencias sociales en Centroamérica*. Universidad Nacional Autónoma.
- Senghaas, D. (2011). World Order and World Law in a Fragmented World. En *Review Vereinte Nationen, United Nations*. 57 (1), 11-16.
- Senghaas, D. (1998). *Zivilisierung wider Willen*. Suhrkamp.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.
- Unesco. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales, Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000525/052505sb.pdf>
- Vattimo, G. y Rovatti, P (1988). *El pensamiento débil*. Cátedra.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, llevado a cabo en el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*, I Seminario Internacional (Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad, Bogotá.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Žižek, S. y Jameson, F. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.

Posconflicto e interculturalidad en el Caribe colombiano: una vivencia en las comunidades originarias de la Sierra Nevada de Santa Marta^{*}

SIMÓN JOSÉ ESMERAL ARIZA
LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY

Introducción

Uno de los aspectos importantes para lograr la estabilidad de la paz en Colombia, que requiere prontitud, es el de la reconciliación entre los actores protagonistas del conflicto armado, y decidir el papel que ha de jugar la sociedad civil organizada para el apoyo de este proceso. Adicionalmente una de las formas como la academia puede contribuir a este logro es produciendo conocimiento por medio de nuevas apuestas epistémicas y metodológicas a los problemas interculturales que se

^{*} Este capítulo es el resultado de la investigación posdoctoral del mismo nombre con la lectura colaborativa de la doctora Claudia del Pilar Vélez de la Calle.

dan en la convivencia entre varias comunidades de rasgos distintos a los planteados por la matriz occidental de desarrollo cultural, social y económico hegemónico.

Las comunidades indígenas del Caribe colombiano son una de las poblaciones afectadas por el conflicto armado. Su experiencia y saberes contribuyen a pensar en otros contextos las formas como la interculturalidad media en las diferencias de modo coexistente para aprender a compartir la equidad de oportunidades educativas y económicas que la democracia ofrece. Ampliando la perspectiva anterior, Esmeral, González y Sánchez (2018) afirman:

la interculturalidad también avanza en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa que propicie la convivencia pacífica y promueva el aporte significativo [...] de respuestas a los problemas de injusticia y exclusión social. (pp. 64-65)

La descripción del contexto, como punto de partida da cuenta de cómo las comunidades ikꞑ, kággaba y wiwa, participantes de esta investigación, viven y actúan. Estos colectivos cuyos asentamientos poblacionales se encuentran ubicados en la Sierra Nevada de Santa Marta¹, entre las cuencas de los ríos Guachaca y Palomino, dentro de los límites territoriales del distrito de Santa Marta, departamento del Magdalena, son coautores, en este escenario investigativo doblemente reflexivo. Son estos unos asentamientos relativamente nuevos, los cuales fueron construidos con el apoyo del Gobierno Nacional, a solicitud de las autoridades indígenas del resguardo kogi-malayo-arhuaco², con el objeto de preservar el cordón ambiental de la región.

1 La Sierra Nevada de Santa Marta, denominada en la tradición ikꞑ como *Ati Gumake*, lugar de la Madre Tierra (Repositorio Universidad del Magdalena).

2 Es una institución pública de carácter especial que hace parte de la estructura actual político-administrativa del Estado colombiano. Fue constituido mediante Resolución 0109 del 8 de octubre de 1980. Su extensión territorial es de 412 871 hectáreas —según las resoluciones de ampliación y sus límites— comprendidos entre las cuencas hidrográficas del río Tukurinca en el departamento del Magdalena y el río Ranchería en el departamento de La Guajira-Zona Norte de la Sierra Nevada de Santa Marta (Repositorio Universidad del Magdalena).

Ellos, denominados también como “pueblos talanqueras”³, están constituidos por familias de las misma cuencas y otros venidos del departamento del Cesar, como es el caso de los ikt, en los antiguos territorios que los colonos-campesinos, de otras regiones del país, habían mantenido por más de cien años, y en épocas recientes, se habían disputado las FARC-EP (frente 19)⁴ comandado por Seusis Pausivas Hernández⁵, alias Jesús Santrich, perteneciente al bloque Caribe bajo el mando de Luciano Marín Arango, alias Iván Márquez; el ELN⁶ con el frente 6 de Diciembre, con jurisdicción en la SNSM⁷ y el Francisco Javier Castaño; en la zona bananera del Magdalena; para los años noventa aparece en la región una nueva fuerza, surgida de la confrontación, que se autodenominaron Héroes de las Bananeras y su frente Gustavo Palmesano y las AUC⁸. Bajo el mando de su creador y jefe Hernán Giraldo Serna, conocido con los alias de El Patrón, El Taladro, El Tigre o El Señor de la Sierra, se organizó otro grupo armado que más tarde se le reconoce como Bloque Resistencia Tayrona de las Autodefensas Unidas de Colombia.

3 El concepto de ‘talanquera’ tiene su origen en la geopolítica y se refiere a un tapón o hito fronterizo, a un cordón de seguridad que se ubica en un sitio estratégico para contener el avance de fuerzas enemigas. Desde tiempo atrás, las autoridades tradicionales de la sierra vieron en esta estrategia la posibilidad de contener el avance colonizador sobre sus territorios y consolidar su autonomía cultural, política y social.

4 FARC-EP, organización guerrillera autodenominada Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo, uno de sus frentes de combate es el 19, el cual por muchos años ha tenido su asiento en la SNSM.

5 Seusis Pausivas Hernández, conocido en las guerras de guerrillas con el alias de Jesús Santrich, es miembro del Estado Mayor Central de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, era uno de los jefes del bloque Caribe de las guerrillas de las FARC-EP.

6 ELN, organización guerrillera autodenominada Ejército de Liberación Nacional.

7 SNSM: Sierra Nevada de Santa Marta. La mayor altura en Colombia. A partir de este pie aparecerá esta sigla para referirse al macizo montañoso.

8 AUC: Movimiento de autodefensa surgido inicialmente contra las guerrillas colombianas, autodenominado Autodefensas Unidas de Colombia.

Como se ha indicado líneas arriba, en esta configuración geoespacial se encuentran las comunidades ikũ, kággaba y wiwa, territorialmente ubicadas en la vertiente norte de la Sierra Nevada de Santa Marta, la cual, desde la distribución del territorio colombiano, en su desagregación político administrativa, se encuentra dividida entre tres departamentos: La Guajira, Magdalena y Cesar, y por supuesto que dentro de cada departamento la distribución territorial en diversos municipios; en el caso del Magdalena (Esmeral, 2015, p. 103), comunidades a las que evocaremos de manera constante en el presente capítulo, se encuentran territorialmente distribuidas entre: el distrito de Santa Marta, el cual limita al norte con el mar Caribe y el departamento de La Guajira, al sur con los municipios de Ciénaga, Zona Bananera, Aracataca y Fundación, al este, con el departamento del Cesar, en las cumbres de la sierra con sus picos Colón y Bolívar, y al occidente, con el mar Caribe (Esmeral, 2015, p. 103).

En un principio, fueron los colonizadores europeos quienes intentaron someterlos mediante la espada, la cruz y la lengua, luego la colonización y explotación de sus territorios; sin embargo, se advierte que estas comunidades también han tenido algunos periodos de sosiego, tiempos en los cuales han reforzado los significados a su mundo y sus representaciones. Sin embargo, desde mediados del siglo xx sus territorios han sido objeto de nuevas recolonizaciones e invasiones violentas.

De una parte, el complejo montañoso fue irrumpido por personas que fueron exiliadas por la violencia bipartidista que el país padeció; colonos, provenientes de distintas regiones de la geografía nacional, a los que, hacia finales del siglo pasado, se les conoció como los serranos y su finalidad consistió en reelaborar sus proyectos de vida, desde la agricultura y la ganadería de pequeña escala.

Con todos estos vaivenes de la historia, las comunidades indígenas de la sierra han tenido que soportar el peso de nuevos tipos de gobierno, vida social y de un modo particular de la educación, impuesta por el Estado, a través de la institución escolar, la cual, desde sus comienzos, estuvo ligada a escenarios como conventos, monasterios e iglesias, permeando su sistema de educación y/o crianza ancestral, lo que conllevó a la negación de su identidad originaria.

Lo cierto es que estos pueblos han sido capaces de interactuar de manera recíproca con sus hermanos menores mediante una educación

que no ha respondido a las reales necesidades, intereses, expectativas y requerimiento de sus pueblos, así como tampoco a las exigencias planteadas por las dinámicas interculturales.

En el contexto de una Colombia que se autorreconoce como una nación pluriétnica, multicultural y con una gran diversidad lingüística (Esmeral, 2015, p. 33), atravesada históricamente por múltiples conflictos y en particular surgidos por las diferencias ideológicas y las luchas por el poder, dentro de los conceptos de justicia, paz y gobernabilidad, se formuló la siguiente pregunta orientadora para los encuentros dialógicos, el análisis y la doble reflexividad en el proyecto de investigación que respalda este capítulo de libro: ¿cuáles son los sentidos y significados de justicia, paz y gobernabilidad, desde una perspectiva intercultural, que atribuyen las comunidades indígenas y campesinas de la Sierra Nevada de Santa Marta, a las dinámicas que surgen del posconflicto en Colombia?

Lo epistémico y metodológico se abordó desde algunos elementos de contexto, al tener en cuenta situaciones, procesos y categorías emergentes propios de los autores/actores, acompañados, además, de reflexiones generales, surgidas desde el campo de conocimiento y los debates públicos, producidos por las ciencias sociales modernas, en torno al campo de estudio. No es razonable pensar que más de lo mismo es bueno y saludable. De igual manera, Esmeral (2015) plantea que el desarrollo de esta tarea no fue fácil, entendiéndose que, por otra parte, el ejercicio no representó una tarea fácil, ni desmotivadora. En este sentido, se evoca a Zuleta (2017) en sus palabras:

[...] hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades. (p. 20)

De esta manera, al plantear el problema de investigación, se ha tenido un horizonte para su realización con aspectos de orden epistémico, sociales e históricos, que hunden sus raíces en los conceptos de etnocidio y etnodesarrollo, los cuales han sido fundamentales para lograr

orientarse en las pretensiones y marcos interpretativos del estudio. Etnocidio y etnodesarrollo, como conceptos, aparecen de manera conjunta en la Declaración de San José en la cual, por etnocidio (Unesco, 1981) se entiende que a:

[...] un grupo étnico, colectiva o individualmente, se le niega su derecho de disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua. Esto implica una forma extrema de violación. (p. 3)

De igual manera, Esmeral (2015) afirma que es oportuno dejar sentadas las posiciones de otros países latinoamericanos con respecto a lo declarado en San José, como es el caso de Cuba, que condenó en todos sus términos dicha declaración (p. 30). En ese mismo orden de ideas, la citada declaración de San José (Unesco, 1981) denota la categoría etnodesarrollo como:

la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión. (p. 3)

Conflicto armado en la Sierra Nevada de Santa Marta

El conflicto armado en Colombia, los desplazamientos forzados, los cultivos ilícitos, el aumento de las desigualdades sociales y la falta de oportunidades para el estudio y el empleo afectan la convivencia de las comunidades allí asentadas. La presencia de explotadores de la hoja de coca con fines ilícitos y los sembradíos de marihuana, al igual que intereses comerciales de los recursos naturales del macizo, han agravado la situación de violencia contra las naciones kággaba, wiwa e iktt en la SNSM.

La violencia más reciente se sitúa a fines de los años 90, cuando comenzaron en la Sierra las incursiones de nuevos grupos armados que se disputaban el territorio con las guerrillas allí organizadas, la aparición en los escenarios de las denominadas AUC con acciones como bloqueos de vías de acceso a las partes altas de la Sierra y el establecimiento de ‘impuestos’ por los productos que salían de la zona, alimentos, productos agrícolas y pecuarios, drogas ilícitas, el control de derivados del petróleo (venezolano) traídos desde el vecino departamento fronterizo de La Guajira; sumado a esto, el contrabando de armas y otras actividades ilegales.

Ante dichas situaciones, los grupos guerrilleros de las FARC-EP, EPL y ELN deciden ascender a lugares más altos e inhóspitos de la sierra, habitados por las comunidades indígenas, entre las que se encuentran los pueblos kággaba, wiwa e iktu, situaciones estas que trajeron intimidación y amenaza a dichas poblaciones, incluidas sus autoridades, docentes, promotores de salud entre otros. En algunos, no pocos casos, reclutamiento forzado de los adolescentes y jóvenes indígenas.

Es de notar que, también, se presentaron casos de asesinatos y desplazamiento forzado de varias familias y pueblos enteros hacia lugares más altos, en las frías montañas del sistema insular. En palabras de Esmeral (2015):

[...] estas estrategias de dominio territorial, desarrolladas por los grupos armados irregulares, aumentaron los homicidios selectivos, en la medida en que vieron amenazados sus territorios y alteradas sus lealtades de la población bajo su poderío.

Se fortalece, entonces, en la región la presencia del frente 19 de las FARC-EP, con el fin de ejercer control territorial, de un modo particular sobre los cultivos ilícitos y la utilización de un nuevo corredor para su movilización armada y comercial, lo cual les permitía acceso a los puertos del Caribe y ejercer así dominio sobre una de las principales arterias terrestre de comunicación, la Troncal del Caribe, que une a Santa Marta con La Guajira y el paso fronterizo de Paraguachón, en los límites con Venezuela. (pp. 120-121)

Un ingrediente nuevo al conflicto colombiano es el surgimiento de las Bacrim (bandas criminales), las cuales acrecientan el miedo de las poblaciones campesinas, afros, raizales e indígenas, situación que no es ajena a las realidades socioculturales ancladas en el macizo montañoso. Al respecto, el informe de riesgo del Observatorio Presidencial de los Derechos Humanos 2009 (citado por Esmeral, 2015) afirma:

La presencia de la Fuerza Pública, como organismo de seguridad del Estado-Nación, está representada por la Primera División del Ejército, el Batallón de Infantería Córdoba n.º 5 y el grupo Gaula Rural del Magdalena, además de los propios entes territoriales, de los que forma parte la SNSM (Cesar y La Guajira). Las organizaciones indígenas de la región y diferentes ONG (Organismos No Gubernamentales) de derechos humanos han denunciado los ilícitos e irregularidades que los grupos armados gubernamentales y no gubernamentales cometen contra dichas poblaciones.

Los organismos estatales ponían en riesgo a las comunidades, en la medida en que estos ocupaban lugares como las escuelas, casas ceremoniales y los convertían en sitios de descanso o de entrenamiento permanente u ocasional, todas estas situaciones que afectan a las comunidades afectan en igual o mayor forma a la escuela y su cometido, la educación. (p. 121)

Todas estas dificultades favorecieron el desarraigo y la pérdida de identidades en los miembros de las comunidades serranas. Desde esta perspectiva, no fue fácil bosquejar un constructo epistémico que denotara con claridad lo que se quería expresar con procesos educativos escolares en contextos multiculturales en los cuales se construye la interculturalidad, en particular en comunidades en situación de marginalidad como son, en nuestro contexto, las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Sin embargo, más que la definición, están las etapas que describen lo que es la administración de los procesos organizacionales en el ámbito de la prestación del servicio educativo, más aún de la educación formal escolarizada, siguiendo la línea del tema abordado.

Las aspiraciones de las comunidades indígenas y, por supuesto, la preocupación de los estados en los cuales se encuentran desde antes de su constitución en torno al desarrollo social, económico, cultural y político requieren necesariamente de la concreción de acciones de conciliación, en los que ineludiblemente juegan un papel protagónico la cultura y la educación, este acuerdo no puede formalizarse si no se cuenta con el recurso humano preparado para afrontar, para asumir las competencias que implican la concertación y colaboración desde las realidades culturales diversas.

Ante estas realidades que implican autonomía, identidad, interculturalidad, inclusión y supervivencia como pueblos y culturas, no queda otra alternativa que hacer los esfuerzos necesarios y suficientes para que con inteligencia y decisión se profundice en el desarrollo de los procesos educativos en estas comunidades culturalmente diferenciadas. Ante estas realidades, se hace necesario hacer un esfuerzo por conocer las realidades actuales de los procesos educativos organizacionales que se dan en las comunidades indígenas.

Justicia, paz y gobernabilidad

Contar la tradición de la conformación histórica de un Estado estará de algún modo ligada a la concepción que subyace en el investigador, de allí que podamos afirmar con Guerra y Plata (2005) que siempre será una historia contada en perspectiva (p. 81). Hoy se interpreta e interpela el devenir histórico a partir de las preguntas que se formulan desde el presente. No hay objetividad de los hechos por sí mismos. Los hechos, los hitos marcan el proceso de construcción de la nación y serán contados según la perspectiva construida desde los resultados de la investigación social y de las propias dinámicas sociales.

Se afirma que, para el caso colombiano, al igual que el latinoamericano, lo que se dio en el Estado fue una modernización acelerada de la estructura productiva y administrativa sin que se acompañase de expresiones propias de la modernidad. Se destaca el hecho de privilegiar el desarrollo de infraestructura, la incorporación de tecnologías, el impulso de la industrialización y la urbanización, ante todo

en relación con la provisión del sustento y la inserción en el mercado global, sin garantizar la igualdad social, la lucha contra la pobreza y la función de provisión de conocimiento.

La función de proveer la seguridad y mecanismos de autorregulación (construcción de ciudadanía) se relegó, en cierta medida, a los avatares del mercado, a las prácticas clientelistas en política, a las dinámicas emergentes en el proceso de construcción de las regiones y de articulación a un proyecto de nación contradictorio. Las aspiraciones de la modernidad —como proceso civilizatorio— no se materializaron ni en nuestra cultura ni en nuestras instituciones. Los acontecimientos vividos por la humanidad en el siglo XX, el siglo más corto de la historia (Hobsbawm, 1998, p. 10) marcado por múltiples guerras y conflictos, nos permiten afirmar que tales aspiraciones no se han concretado en forma cabal en alguna parte. La emergencia del mundo moderno ha significado a la vez la presencia tanto de la razón sustantiva como de la razón instrumental.

En una perspectiva de largo plazo, se puede recurrir a los conceptos desarrollados por Fernand Braudel (1994) de la economía-mundo, quien sitúa ese acelerado proceso de generalización de las relaciones mercantiles, de la incorporación mediante el saqueo y la fuerza de nuevos territorios al mundo colonial, luego neocolonial y poscolonial. De igual modo, es útil el concepto del *Proceso de la civilización* de Norbert Elías (1987), el cual en una perspectiva de largo plazo plantea, de manera novedosa, la relación entre la estructura de la personalidad y las estructuras sociales. O en otro concepto de Karl Polanyi (1992), en el texto *La gran transformación*, da cuenta de la creciente generalización de la economía de mercado, sus orígenes políticos y económicos y, ante todo, sus determinantes institucionales y socioculturales.

Los desplazamientos forzados, las búsquedas de nuevos horizontes, junto con otro tipo de situaciones, traen consigo las migraciones del campo a la ciudad, acompañadas de las dinámicas de transformaciones urbano-rurales, socioeconómicas y las manifestaciones culturales. Situaciones estas de las que no han escapado las poblaciones indígenas, aumentando así las problemáticas que afectan ejes identitarios, como cultura y representaciones en los pueblos ancestrales.

Sin embargo, el tratamiento dado a estas realidades, así como sus explicaciones, no parecen ser suficientes para dar cuenta de los hechos en nuestros días. Una de las características de la morfología urbana en Colombia es su dinamismo y su capacidad de transformación: el campo, a despoblarse; las ciudades, a no poder resolver el drama de los desplazados; lo urbano se refugia en el campo.

Las cambiantes situaciones sociales y las posibilidades de ascenso social han puesto en entredicho aproximaciones como las de la marginalidad urbana de los años sesenta o las de la antropología de la pobreza (Rogers, 1969). La ciudad se presenta en el imaginario popular como la opción de lo diferente, la opción del cambio. Los procesos de moverse hacia la ciudad han estado marcados por acciones colectivas como en el caso del desplazamiento forzado, y otras son acciones individuales como de búsqueda de educación para sus hijos. Siempre se ha hecho alusión a las dificultades de adecuación al nuevo entorno urbano, al desarraigo cultural, a la fragmentación urbana.

Colombia, como el resto de América Latina, es rica en diversidad biológica y de recursos genéticos, así como también una recia diversidad humana sociocultural producto de los múltiples procesos de mestizaje e hibridación cultural. Diversidad de reservas importantes de la biosfera concomitante con importantes procesos de transformaciones sociales (migraciones, multiculturalismo, conflictos, urbanización, criminalidad internacional, pobreza) que en ocasiones tienden a ponerla en peligro, así como a la permanencia de saberes tradicionales y otros conocimientos. Todo lo cual plantea importantes retos en términos de conocimiento, de derechos de propiedad, de gestión del conocimiento y de adecuación institucional. Una sociedad que no tiene la capacidad de pensarse a sí misma y sus posibles alternativas de futuro es una sociedad inviable.

La coyuntura presente para Colombia es particularmente crítica. Por un lado, el recrudecimiento del conflicto armado, en algunas zonas del territorio, los avances en los diálogos de paz, en La Habana, con las FARC-EP, la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, los efectos que sobre la economía, la convivencia, las relaciones internacionales tienen las actividades criminales asociadas a los cultivos ilícitos y su tráfico y,

por el otro, debido a las manifestaciones de criminalidad urbana y de corrupción. Las cifras plantean, ya de por sí, muchas preguntas, pero también están las referentes a las relaciones entre violencia y sistema político, dinámicas productivas, provisión de sustento, exclusión y violencia urbana y muchas otras posibles relaciones, que nos llevan a preguntarnos por la manera como se resuelven las diferencias, como se asumen y se tratan los conflictos más cotidianos.

Referentes conceptuales del campo

Los temas de la política y la violencia diferenciados, tanto por los teóricos de la ciencia política como por el ciudadano corriente, han opuesto violencia y democracia, violencia y política, violencia y marginación socioeconómica. La construcción de la democracia y el ejercicio de la política, en nuestro caso, han estado acompañados por la violencia que durante las últimas cinco décadas ha venido desangrando al país. En términos de Tilly (2003), para el caso colombiano no solo se presencia una violencia de gran escala, sino a la vez una política que le encanta la controversia, la camorra, el tropel. Esta característica se evidencia en los estudios que sobre el tema se destacan en el país.

Uno de los estudios pioneros en el tema fue, sin duda, el realizado por Guzmán, Umaña y Fals Borda (1962), sobre el periodo clásico de la violencia, expresión de la contradicción de dos mitos fundacionales excluyentes, que, entre otras, habían acompañado de manera recurrente el proceso de conformación de la república. Abre todo un campo de investigación sobre un periodo que permanecía silenciado en la memoria oficial, en el que además se resalta, hoy día, que no se garantizó de parte del Estado la indemnización del daño causado, ni a la sociedad ni a quienes perdieron bienes y familiares.

Sobre este mismo periodo, como una manera de relacionar sistema político y violencia, el estudio de Sánchez y Meertens (1983) sobre bandoleros, gamonales y campesinos, se constituye en un aporte novedoso y original sobre bandolerismo, un fenómeno recurrente en los procesos de degradación de la guerra actual del país. Además, se

destacan los problemas relacionados con la legitimidad del orden y los ejercicios de la democracia.

Echando una mirada desde la perspectiva de los imaginarios y de la historia de las ideas, aparecen otros referentes, como son los trabajos de Carlos Mario Perea (1996). Muy tímidos son los intentos de estudiar las diversas manifestaciones culturales (literatura, obra pictórica como la de Débora Arango, entre otros) sobre esta época y su relación con el inconsciente colectivo, en el plano de los estudios de la cultura. Sin duda, este episodio de la vida política nacional es producto y origen de los múltiples y diversos conflictos políticos, económicos y sociales, los cuales permanecen aún como una cuenta de cobro histórica.

Del mismo modo, han surgido nuevas miradas en la investigación histórica. Hoy se cuenta con nuevos estudios sobre el proceso de conformación de nuestras instituciones, que se hacen a partir de las preguntas por las guerras del siglo XIX, con María Teresa Uribe de Hincapié, Luis Javier Ortiz y Catalina Reyes en la revista *Historia y Sociedad* de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín (1995), así como estudios sobre el periodo de la violencia con nuevas miradas, como es el caso del trabajo de Roldán (2002).

Quizás un evento académico que marca un hito es la realización de la Comisión de Estudios sobre la Violencia y la Democracia (CVD) (1995), auspiciada por la Presidencia de la República, en cuyo informe se prepondera la multiplicidad de la misma, así como su reforzamiento y causalidad. Se indican las interacciones de la violencia política, la violencia económica, la pérdida de capital social, los incrementos de la criminalidad urbana, la violencia difusa y los conflictos interétnicos, entre otras.

Otras investigaciones abordaron la expresión regional y urbana del conflicto en sus más diversas facetas (social, económico, político). Además del contexto global, anteriormente revisado, lo que entra en juego, en estas investigaciones, no es otra cosa que la expresión de las dinámicas de la construcción social de las regiones, en el cual, naturalmente, se juegan las relaciones entre los procesos regionales y los de conformación de la nación, relaciones que han estado atormentadas por el conflicto y los niveles desiguales de desarrollo y articulación

nacional. Buena parte de las expresiones del conflicto se dan en zona de frontera.

Uno de los primeros estudios acerca de la violencia en el contexto de las regiones en Colombia surgió en la maestría de Historia de la Universidad Nacional, asunto que continuó el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri). De estos grupos de investigación emergieron los que se conocieron como los violentólogos. A partir de estos estudios podemos mencionar los trabajos sobre la mafia en el norte del Valle, de Darío Betancourt y García (1990); de igual forma, es pertinente citar los trabajos de investigación realizados por Javier Guerrero (1991) acerca de la presencia del paramilitarismo en las zonas de explotación de esmeraldas en Boyacá, los desplazados invisibles y el conflicto armado en la zona de Urabá (Ortiz, 1999), así como trabajos sobre la geografía de la violencia, temas que siguieron trabajándose posteriormente (Reyes, 1993) siguiendo el curso de estos trabajos de investigación y tratando de entender los conflictos sociales. En este hilo epistémico, se encuentra el trabajo de Ibáñez (2008), quien aborda el desplazamiento forzado y las migraciones regionales como una de las principales consecuencias de las guerras civiles y el enfrentamiento armado por el poder.

Tokatlian (1998) diferencia tres tipos de diplomacia por la paz: la diplomacia por la pacificación forzada, característica del periodo del presidente Julio César Turbay y su ministro de Defensa Luis Carlos Camacho Leyva, con la aplicación del Estatuto de Seguridad; la diplomacia por la neutralización, de las administraciones Barco y Gaviria, con múltiples acercamientos y rupturas, siendo la más fuerte la ruptura con las FARC y el asalto a Casa Verde, pero de igual modo se destaca la desmovilización y proceso de reinserción del M-19, EPL, Quintín Lame, PRT, CRS, así como la realización de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 y la diplomacia de la paz negociada de las administraciones Ernesto Samper y Andrés Pastrana.

En lo que los estudiosos del tema están de acuerdo es en que los diálogos adelantados en el pasado han atribuido su fracaso al adversario; de igual modo, que dichos procesos no han contado con la suficiente rigurosidad en lo que hace referencia a los escenarios en los cuales se han adelantado las negociaciones y el no contar con agendas

de las partes en la definición de condiciones para poner fin al conflicto, es decir, los diálogos eran agenda del gobierno y no un fruto de las partes por aclimatar la paz; al decir de Borja, Barreto, Alzate, Sabucedo y Wilson (2009), no se llegaban a acuerdos iniciales para dejar las agendas individuales y poder centrarse en la definición de condiciones para acabar el conflicto.

En cierta medida se puede afirmar que la influencia de los medios de comunicación ha entorpecido los intentos de dialogar, pues “los sucesivos gobiernos negocian con las empresas, el mantenimiento del negocio audiovisual, a cambio del acompañamiento en la ejecución de sus políticas. No hay servicio público en los medios, no hay pluralismo ni espacios para las iniciativas sociales” (pp. 622-627).

Durante los avances en los diálogos del proceso de paz se ha podido observar, tanto en estos como en esfuerzos anteriores, que no se incluía reconocimiento de las víctimas por parte de las FARC y el Gobierno, así como la presencia de las mismas en la mesa de negociación. De allí lo pertinente del presente trabajo, ya que aporta conocimientos acerca del proceso de paz en su totalidad, pues identifica actores, problemas, recursos que dan cuenta de conocimientos acerca de futuros efectos del proceso y, por consiguiente, de acciones por realizar en el futuro.

Conflicto y comunidades indígenas

Una reflexión sobre el tema, con el cual se ha titulado este apartado, ha de surgir de sus realidades vivenciadas, al tener en cuenta la Ley de Origen, su cosmovisión, las tradiciones ancestrales de los pueblos ikt, kággaba y wiwa, así como también las constantes luchas de las comunidades indígenas de la SNSM en la búsqueda del reconocimiento de los espacios legítimos que les permitan con autonomía conservar, proteger y recrear sus bienes ancestrales, como el territorio, la lengua y la cultura propia.

Es por ello que, ante la problemática planteada, la masiva colonización trajo como consecuencia el despojo de su territorio y con esto los atropellos a sus realidades socioculturales. Los pueblos indígenas, con la orientación de sus mamos y autoridades tradicionales, tomaron

un nuevo camino de lucha, en el que encontraron la educación como una estrategia por la defensa de sus derechos, sus tierras, su autonomía y su particular manera de mirar y vivir en el mundo.

Otro de los efectos contrarios a las comunidades indígenas de la región es la suplantación y el desconocimiento de sus autoridades tradicionales, mamos, cabildos, comisarios y, por supuesto, de sus organizaciones y representantes ante el Estado, en detrimento de su autonomía en el control y el ejercicio del poder en sus territorios ancestrales, y violatorias de las normas constitucionales de Colombia, en particular del artículo 246, el cual trata de la jurisdicción especial indígena y sus leyes que la desarrollan, como la Ley 21 de 1991⁹, en la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT, la Declaración Universal de los derechos humanos y de un modo particular sus propias normas sociales, basadas en la Ley de Origen. Son múltiples los casos, señalados por las mismas comunidades, donde los grupos armados, de uno u otro bando, han suplantado a las autoridades tradicionales y han tomado ‘justicia’ por su propia mano, obligando a personas, familias y, en no pocos casos, a pueblos enteros al destierro y al desplazamiento forzado hacia otras partes de la sierra o fuera de ella. Situaciones que han llegado, incluso, al asesinato de algunos de sus líderes y miembros de la comunidad.

Los indígenas de la sierra basan su economía en la producción para la familia o para el intercambio con los miembros de sus comunidades; de igual forma, producen otros cultivos para su comercialización, como café, aguacate y panela, que elaboran artesanalmente de la caña de azúcar; con su producido bajan a la ciudad o pueblo más cercano para comprar ollas, herramientas de trabajo, en algunos casos, productos alimenticios como arroz, aceite, sal e incluso, cuando alcanza, algunos enlatados.

Es este no solo un atropello a la educación, a la salud y al bienestar de los pueblos, sino que da al traste con su particular forma de ver y pensar el mundo, dado que, para ellos, los ríos, las montañas,

9 Congreso de Colombia. Ley 21 de 1991 (marzo 04). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76.^a reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra 1989.

los árboles, las piedras, los animales junto con las personas son sagrados. Siempre, alrededor de cada uno de sus asentamientos, existe por lo menos un sitio de vital importancia que ha de ser cuidado por todos y cada uno de los habitantes de ese lugar. Son sitios en los cuales se hacen los diversos trabajos (rituales) espirituales que, como indígenas, cada uno de los miembros de los cuatro pueblos debe realizar en compañía y con la ayuda del mamo¹⁰, allí se depositan los diferentes materiales que, en la tradición, son alimentos que el territorio necesita para que siga produciendo vida.

Generalmente, dichos lugares ceremoniales se encuentran ubicados en pequeñas colinas donde se puede tener una buena visibilidad de los alrededores, situación esta que fue aprovechada por los grupos armados para establecer allí sus campamentos, con las terribles consecuencias espirituales que conlleva este comportamiento, dado que las piedras son removidas o usadas como fogones, y además alrededor de estos lugares hacen necesidades fisiológicas, violando por completo el significado de lo sacro y lo espiritual para estos grupos humanos.

En múltiples circunstancias, alrededor de los asentamientos indígenas se han establecido campamentos de los grupos armados (guerrillas, paramilitares), incluyendo a las fuerzas militares del Estado, lo que pone en grave riesgo la integridad de los indígenas. De igual manera ha ocurrido con las casas ceremoniales, en cada uno de los asentamientos existe un lugar donde, todas las noches, se reúnen los hombres a deliberar acerca de diversos temas comunitarios (existe, de igual forma, una casa ceremonial para las mujeres) y, sobre todo, es el espacio donde los mamos transmiten sus enseñanzas y consejos. Cada vez que llegan los grupos armados a estas comunidades es usual que invadan estos espacios sagrados, armados de cientos de explosivos y robando los objetos sagrados —*maruksama*— que cada uno lleva guardado en pequeñas mochilas. La pérdida de estos objetos implica la pérdida del poder por parte de sus autoridades, con las graves consecuencias que esto representa para el control de sus comunidades y de su cultura.

10 Líder espiritual de las comunidades indígenas arhuacas de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Las múltiples y diversas formas del conflicto armado han generado en la sierra graves problemas que afectan la prestación de los servicios de educación y salud para las comunidades. Es de notar que las primeras personas amenazadas por los diferentes grupos armados han sido precisamente los docentes y promotores de salud indígenas, de igual forma, los grupos médicos que con alguna frecuencia prestan sus servicios a algunos asentamientos poblacionales. Estos servidores, junto con sus autoridades tradicionales, han sido los directamente afectados aparte de la misma población, que ven vulnerados el derecho fundamental a la vida, la salud y la educación. Ante esta realidad, González, Ortiz y Gamarra (2020) exhortan a las comunidades originarias a involucrar a sus miembros, para que en los espacios ancestrales de discusión elaboren planes de vida que coadyuven a cristalizar sus sociedades en la utopía del buen vivir en tranquilidad (p. 116) y en armonía con la biosfera.

Las frecuentes incursiones y, no en pocos casos, la presencia permanente de los grupos armados en el territorio de resguardo ha alterado notablemente la vida cotidiana de las comunidades kággaba, wiwa e iktá, por su ilegal e intimatoria presencia en los lugares y espacios en los cuales, según normas tradicionales, se toman decisiones colectivas como son las reuniones comunitarias, las consultas en la ‘Loma’, las reuniones en las casas ceremoniales, entre otras. La presencia de los grupos armados provenientes de la insurgencia o del Estado en las reuniones causa sin lugar a duda fuertes temores para abordar con libertad y autonomía asuntos que solamente conciernen a dichos pueblos.

Estas perturbaciones del orden cotidiano también se evidencian en la obstaculización y prohibición al libre desplazamiento de los indígenas tanto en el interior como hacia fuera sus territorios, ante la sospecha de que posiblemente podrían ser delatores del accionar de uno u otro de los grupos ilegales armados que se han tomado la sierra como campo de cultivo y protección frente a las asechanzas del Estado. Estas prácticas lesionan la vida cotidiana de los pueblos indígenas y campesinos, pues una de sus tareas cotidianas, como pueblos ancestrales, es reunirse y participar ‘religiosamente’ en las reuniones y rituales permanentes en los lugares sagrados, donde, por mandato del mamo, deben realizar sus prácticas tradicionales espirituales. Una costumbre

muy fuerte en los indígenas es la realización de visitas periódicas a familiares y autoridades, lo cual requiere la movilización a las distintas regiones de su territorio. Por la presencia del conflicto, todas estas costumbres, tareas y misiones se han visto limitadas al máximo.

Conclusiones no finales de la investigación¹¹

Un aspecto primordial para la construcción de paz en un país que nunca la ha vivido es la escrituración de su memoria histórica, donde las atrocidades sufridas por las distintas generaciones de colombianos son un precedente para que estos hechos no se repitan más, y que sea la escuela la que se comprometa con la “pedagogía de la memoria”, como Sacavino y Candau (2015, p. 135) denominaron.

Otro asunto es asumir que el posconflicto en Colombia debe ser mirado desde las perspectivas de justicia, paz y gobernabilidad, y esto ha de aceptarse desde el reconocimiento de las múltiples diversidades culturales. Su intención primigenia consiste en fundamentar los principios orientadores de justicia, paz y gobernabilidad surgidos desde el mundo de representaciones de los pueblos kággaba e ikt, victimizados por los actores del conflicto armado colombiano, pero que, con una actitud resiliente, han logrado enfrentar sus adversidades y no sucumbir ante las incertidumbres y las desesperanzas que los agobian, mostrándose como comunidades prósperas, emancipadas y decoloniales. Estos participantes proponen una alternativa dialógica, de doble reflexividad y cargada de sabiduría para abordar la era del posconflicto en Colombia, en la creencia de una utopía de cambio.

Las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta han logrado desarrollar a profundidad sus procesos educativos dentro de un

11 Estas conclusiones forman parte de un ejercicio investigativo de largo aliento adelantado por el autor de este escrito, y algunas de las cuales han visto la luz en la publicación Esmeral, S., González, L. y Sánchez, I. (2018). *Sentidos y significados de justicia, paz y gobernabilidad. Una mirada desde la interculturalidad en la era del post-acuerdo en el Caribe colombiano*. Editorial Unimagdalena.

horizonte que tiene en sus cimientos conceptos significativos y de gran impacto para sus cosmovisiones, entre estos se podrían señalar entre otros: identidad, autonomía, supervivencia, interculturalidad e inclusión.

De igual manera, las comunidades abordadas, kággaba e iktɪ, coinciden en declarar que sus territorios han sido un escenario donde se ha desarrollado parte del conflicto armado colombiano, aunque las partes en contienda han respetado sus costumbres y tradiciones ancestrales, estos dos últimos aspectos no están garantizados en el posconflicto y en el tiempo. Alzan su voz de protesta frente al Estado, el cual ha sido negligente con la preservación de su patrimonio ambiental, no basta con construir escuelas y puestos de salud o brindar ayudas de tipo compensatorio, se necesitan aspectos que vayan más allá de un paternalismo de Estado como la revalorización de sus identidades e imaginarios colectivos, pues consideran que transgredir su cosmogonía y mundo de representaciones es una forma fuerte de violencia simbólica.

Lo anterior lleva a pensar que estas dos comunidades siguen en pie de resistencia ante un eventual sometimiento del Estado. De sus memorias aún no se han borrados las imágenes de la espada y la cruz, instrumentos colonizadores con los cuales intentaron someterlos los conquistadores del imperio ibérico. Tampoco olvidan la transgresión de los colonos serranos, que encontraron en el macizo montañoso una nueva perspectiva de vida, desde una filosofía mística y de rebeldía social.

En este orden de ideas y centrándose en el ámbito teleológico del estudio, al abordar las comunidades kággaba, iktɪ y wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta, ellas proponen desde su concepción identitaria, para la era del posconflicto en Colombia, sus perspectivas conceptuales sobre justicia, paz y gobernabilidad, en los siguientes términos: los kággaba afirman que la justicia gira en torno al *zhatukua* y al *jakleka*, elementos cosmogónicos con los cuales se emplea la ley tradicional para castigar a quien hace algo malo en la comunidad.

Por su parte, la comunidad iktɪ propone desde su tradición que la justicia emerge a partir del sentarse en el *kaduku* para así ponerle orden a lo que un miembro de la comunidad ha hecho mal, como una forma de sanarlo. No desconocen que también son parte de un país que tiene sus normas que han de ser cumplidas.

En relación con la paz, la comunidad kággaba la concibe como convivir en tranquilidad, esto es en armonía y mutuo acuerdo con la naturaleza, de la cual hacen parte, reconociendo las individualidades de sus pares y ‘obedeciendo’ (siguiendo las enseñanzas y consejos) a los mayores y sus autoridades. Entretanto, la comunidad ikɬ denota a la paz como el pleno desarrollo de sus vidas, en ambientes armónicos, tranquilos, dignos, sin pretextos para buscar conflictos con las demás personas.

En el tema de gobernabilidad, los kággaba lo postulan como las acciones realizadas por los mamos desde el ejercicio pleno y consiente de su sabiduría, que no es otra que las realidades experimentadas en comunidad, frente a todas las situaciones vividas como pueblo, ya que son ellos los que guían el orden social de la comunidad, situado en la defensa de sus derechos ancestrales, sin desvirtuar que su cotidianidad se desenvuelve en contacto con sus hermanos menores que tienen otras formas de pensamiento y organización administrativa.

Coincide el pueblo ikɬ en manifestar que son los mamos quienes dirigen los designios de su comunidad, la cual los acata, en el entendido que con ello se promueve el respeto de su pensamiento y el reconocimiento a sus gobiernos propios. La anterior perspectiva de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta pone de manifiesto a las comunidades científicas de Occidente que la lectura dada al conflicto colombiano desarrollado en sus territorios se ha venido abordando desde un pensamiento heterogéneo con características monoculturales. Estos pueblos originarios no se resignan a claudicar, presentan un alto sentido crítico frente a las decisiones políticas de los distintos gobiernos constituidos en Colombia desde la época republicana. Se presenta a la educación como medio para mejorar sus condiciones de vida, de ello son conscientes, pero también saben que esta se emplea para su sometimiento. La figura de la escuela está fijada en una formación igualitaria para todos los colombianos, que desconoce las singularidades de cada pueblo de la geografía nacional.

En la Sierra Nevada de Santa Marta la escuela no ha sido violentada por los actores armados, lo que ha contribuido a la formación de maestros indígenas, inclusive con niveles de maestría, conllevando a una interrelación de visiones pedagógicas que contribuyen a posibilitar

una educación orientada en la inclusión con equidad, la cual favorece al colectivo en la construcción de identidad, territorialidad y el buen vivir en armonía.

Las escuelas indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta han sabido soportar los distintos embates de colonialismo que las han intentado subalternizar históricamente. Estas han sido capaces de proponer otras maneras de asumir una vida plena, donde los niños y niñas que allí asisten aprenden a entender que en sus comunidades se imparte justicia con sabiduría y sus gobernantes dirigen los designios locales que emiten luces esperanzadoras y revalorizadoras de sus identidades.

Referencias

- Betancourt, D. y García, M. (1990). *Matones y cuadrilleros: origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano*. Tercer Mundo, IEPRI.
- Borja, H., Barreto, I., Alzate, M., Sabucedo, J. M. y Wilson, L. (2009). *Creencias sobre el adversario, violencia política y proceso de paz*. Psicothema.
- Braudel, F. (1994). *Civilización Material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII*. Alianza Editorial.
- Congreso de Colombia. Ley 21 de 1991. (Marzo 04). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, Suiza (1989). <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/573203/887553/Ley+21+de+1991+%28Ratifica+Convenio+de+la+OIT%29.pdf/934d6303-26c4-4cb6-85c7-921ed549f185>
- Comisión de la verdad-CVD y Presidencia de la República. (CVD) (1995). *Colombia: Violencia y Democracia Comisión de estudios sobre la violencia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. http://iepri.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/iepri_content/publicaciones/IEPRI_Colombia__Violencia_y_Democracia.pdf
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas-psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Esmeral, S., González, L., y Sánchez, I. (2018). *Sentidos y significados de justicia, paz y gobernabilidad. Una mirada desde la interculturalidad en la era del post-acuerdo en el Caribe colombiano*. Editorial Unimagdalena.

- Esmeral, S. J. (2015). *Escenarios, expectativas y desafíos de la educación en comunidades indígenas frente a sus planes de vida y las interpelaciones de la interculturalidad* (Tesis de doctorado). Universidad del Magdalena, Santa Marta. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1300>
- González, L.A., Ortiz, J. y Gamarra, L. (2020). Dinámicas escolares asociadas a la construcción de un currículo intercultural para la paz y la justicia territorial en el Caribe colombiano 2018-2019. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, 22, (34), 113-133. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican
- Guerra, M. y Plata, J. J. (2005). Estado sobre la investigación sobre conflicto, posconflicto, reconciliación y el papel de la sociedad civil en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 81-92. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res21.2005.07>
- Guerrero, J. (1991). *Los años del olvido: Boyacá y los orígenes de la violencia*. Tercer Mundo. IEPRI.
- Guzmán, G.; Umaña, E. y Fals Borda, O. (1962). *La violencia en Colombia*. Ediciones Tercer Mundo.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Grijalbo Mondadori.
- Ibáñez, A. M. (2008). *El desplazamiento forzado en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Ediciones Uniandes, CEDE.
- Ortiz, C. (1999). *Urabá tras las huellas de los migrantes (1955-1990)*. Icfes.
- Perea, C. M. (1996). *Porque la sangre es espíritu. Imaginario y discurso político en las élites capitalinas*. Ediciones Aguilar, Iepri.
- Polanyi, K. (1992). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). *Observatorio del programa presidencial de los derechos Humanos y DIH*. Informe de riesgo No. 60, Bogotá.
- Reyes, A. (1993). *Geografía de la violencia en Colombia. Informe de investigación*. Universidad Nacional, IEPRI.
- Rogers, E. (1969). *Elementos del cambio social en América Latina*. Editorial Aldine.
- Roldan, M. (2002). *A sangre y fuego. La violencia en Antioquia, Colombia 1946-1953*. ICANH, Fundación para la promoción de la ciencia y la tecnología, Imprenta Nacional.

- Sacavino, S. y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
- Sánchez, G. y Meertens, D. (1983). *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*. El Áncora Editores.
- Tilly, C. (2003). *The Politics of Collective Violence*. Cambridge University Press.
- Tokatlian, J. (1998). *Colombia y Estados Unidos. Problemas y perspectivas*. Editorial Tercer Mundo, Iepri.
- Unesco. (1981). *Declaracion de San José sobre el Etnodesarrollo y Etnocidio en América Latina*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000499/049951so.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. (1995). *Historia y Sociedad*. Facultad de Humanidades. Editorial Lealon. https://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/revistas/historiaysociedad/images/default/files/hys/pdf/hys_02/hys_02_00_presentacion.pdf
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura. Biblioteca Nacional de Colombia. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/191479/1/1

Políticas públicas ambientales en la sostenibilidad de los páramos en Cundinamarca: una mirada desde la escuela, las culturas ambientales y la educación para la paz^{*}

ROSA NIDIA TUAY SIGUA
YOLANDA LADINO OSPINA
MARCELA ORDUZ QUIJANO

Presentación

Desde el posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás (2016), en la línea

^{*} Este capítulo es el resultado de la investigación posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, en la Universidad Santo Tomás (2016), con la lectura de la doctora. Claudia Vélez de la Calle con certificación posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás en su División de Educación Abierta y a Distancia y en el programa de Alta Investigación posdoctoral Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, segunda promoción.

de Políticas Educativas y Derechos Humanos se adelantó una investigación desde la tétrada: educación, sostenibilidad, cultura y paz, a partir de la evidencia de acciones educativas por parte de profesores y directivos docentes, con el fin de proponer algunos lineamientos de educación para la paz en culturas ambientales locales, teniendo como referencia la Política Pública en Educación Ambiental (PPEA) para la sostenibilidad de los páramos, particularmente en el departamento de Cundinamarca.

La investigación parte de analizar la PPEA desde la sostenibilidad de los páramos y el reconocimiento de este territorio desde una conformación natural, histórica y social, con tensiones desde aspectos políticos, económicos, geográficos, culturales y educativos; los lineamientos que se proponen aportarían además a la configuración de una cultura de convivencia de reconocimiento en derechos y libertades.

La construcción de la paz ha sido un anhelo de los colombianos desde varias décadas atrás, al igual que lograr una conciencia de preservación y protección del ambiente. Es así como la Ley 115 del 1994 asume que la educación debe ser un camino hacia la paz y un referente para reconocer y conservar los entornos naturales desde una cultura ecológica en defensa del patrimonio cultural y ambiental de la Nación.

Lo anterior muestra que la normatividad en educación en Colombia ha sido pensada para la paz, con reconocimiento de los lineamientos internacionales para la sociedad, la paz, el ambiente y del contexto cultural. Al respecto la Unesco (2000) expresa:

La educación es un derecho humano fundamental, y —como tal— es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y de la estabilidad de cada país y entre naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. (p. 3)

Ahora bien, en los últimos años la normatividad colombiana ha cambiado, ya se habla de la cátedra de la paz y el posconflicto; el compromiso educativo es muy grande, se espera que las siguientes reflexiones motiven y clarifiquen más las ideas.

Análisis de la adopción de la Educación Ambiental (EA) desde el marco normativo y el sistema educativo de Cundinamarca

En la nueva Constitución Política de Colombia de 1991, la Educación Ambiental (EA) como política pública fue considerada como un dogma de gran significancia para despertar la conciencia y responsabilidad ambiental en procura de la conservación y superación de la crisis del planeta, y para avanzar hacia el desarrollo sostenible.

En EA para 1994 el Gobierno Nacional promulgó la Ley General de Educación, pero en esta no definió las estrategias administrativas y financieras para que desde el sistema educativo la EA fuera acogida y respaldada con la significancia curricular y pedagógica que necesitaba para que sus fines alcanzaran los propósitos determinados.

Cronológicamente, en 1995 se dan los lineamientos para la construcción de la política pública de educación ambiental, la cual queda en firme en el 2002 por un trabajo en equipo entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, al cual estaban adscritas las funciones del Ministerio del Ambiente por fusión administrativa, perdiendo su autonomía.

Posteriormente, en el 2012 el Gobierno Nacional emite la Ley 1549, la cual busca el fortalecimiento y la institucionalización de la política nacional de EA para hacerla efectiva en el desarrollo territorial. Se articuló de forma coherente con las metas establecidas en Rio+20, donde la educación ambiental debía integrar el territorio con los ejes.

Hacia el 2015, el Ministerio de Ambiente, junto con el Ministerio de Educación, firmaron la Alianza Nacional por

[...] la formación de ciudadanía responsable: un país más educado y una cultura ambiental sostenible para Colombia, la cual desarrolla cinco ejes: 1) la articulación intersectorial, en alianzas nacionales y territoriales; 2) un proyecto matriz de fortalecimiento y consolidación de las estrategias educativo-ambientales y de participación; 3) un programa de estímulos e incentivos para promover la calidad de la formación ambiental; 4) la cooperación e

internacionalización para intercambios de conocimiento en materia de educación ambiental; y 5) la comunicación e información para consolidar una estrategia comunicativa y un sistema de información del programa (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2015).

Como resultado y análisis de este marco normativo con respecto a la EA nacionalmente, en Cundinamarca, el Gobierno Central y la Secretaría de Educación construyeron el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca (de aquí en adelante, PDDE) denominado *Un propósito colectivo*, para el periodo 2003-2012, aprobado mediante Ordenanza departamental n.º 015 del 16 de julio del 2003. Las puestas en marcha de estos ejes de política pública han generado tensiones por la falta de planeación, la escasa materialización de los recursos financieros, administrativos y académicos para la implementación desde el sistema educativo de la PPEA. Los ejes definidos que soportan esta crítica fueron: la educación como derecho para todas y todos; con calidad y pertinencia; para la convivencia democrática y pacífica y la gestión y alianzas para el desarrollo de la institución educativa e identidad de la región. El hecho de no adoptar la EA en el PDDE configura una de las razones de la crisis ambiental del pentágono de páramos en Cundinamarca, uno de los vértices de esta investigación.

Posteriormente, el 28 de febrero del 2011, la Asamblea del Departamento de Cundinamarca expidió la Ordenanza 028, esta definió la integración de las Secretarías de Ambiente, Educación y del Instituto de Acción Comunal para que se articularan todos los actores internos y externo en pro de definir el Plan Departamental de Educación ambiental, concebido como un proceso pedagógico, participativo y de planificación para el cambio de cultura y aptitudes para abordar el desarrollo sostenible, la mitigación, minimización y prevención del riesgo y la apropiación y valoración del patrimonio natural (Orduz, 2014).

El cumplimiento de esta ordenanza para el departamento tuvo dificultades en razón a que en el Plan de Desarrollo 2012-2016, *Cundinamarca Calidad de Vida*, la educación ambiental no quedó visible y por ende no tuvo programación de recursos administrativos, financieros ni académicos, lo que le impidió avanzar en la consolidación

del documento *Lineamientos para la construcción de la política pública de educación ambiental para el Departamento de Cundinamarca*”, elaborado por la CAR en el 2010 (Orduz, 2014).

El 2012 coincidió con el cierre del PDDE *Un propósito colectivo* para el periodo 2003-2012, en respuesta a este hecho, el Gobierno de Cundinamarca dio cumplimiento nuevamente al artículo 72 de la Ley 115 de 1994 y en el 2013 expidió el documento denominado *Hacia la construcción del plan decenal de educación de Cundinamarca 2013-2022: Derroteros estratégicos para la participación y el debate de la Comunidad Cundinamarquesa*. La intención de este texto es movilizar pensamiento y acciones en torno a una mirada de la educación en el departamento de Cundinamarca para los próximos diez años. “Su papel fundamental es el de animar la discusión, promover el análisis constructivo y aportar a la formulación de políticas públicas educativas municipales y departamentales” (Gobernación de Cundinamarca, 2013:5, citado por Orduz, 2014).

El desafío es construir culturas de prácticas y acciones en espacios de formación formales e informales que cuenten con referentes globales y locales en contextos de desarrollo igualitario, sostenible, que permita a las comunidades construir concepciones de sí mismos y de sus relaciones con la sociedad, la cultura y la naturaleza en la búsqueda de condiciones de futuro para la vida en el planeta.

En ese orden de ideas, se encontró que la educación ambiental (EA) en el departamento se ha motivado y desarrollado por la Secretaría de Educación y del Ambiente de la Gobernación, mediante apoyo a los Proyectos de Educación Ambiental Escolares (Praes) y Comité Interdisciplinar de Educación Ambiental (Cidea), así como por las Corporaciones Autónomas Regionales, entre estas la CAR, que tiene sede en 98 municipios; Corpoguavio que interviene la actividad ambiental en ocho municipios, y Corpoorinoquia, que está con actuaciones ambientales en nueve municipios del departamento, ejecutando actividades en cumplimiento de las políticas públicas, conduciendo y motivando programas para la producción limpia, de tal manera que aseguren la conservación de los páramos y de los ecosistemas estratégicos; sin embargo, sus resultados no han sido concordantes con la evidente crisis ambiental que existe en el departamento de Cundinamarca (Orduz, 2014).

Sostenibilidad de los páramos

En términos de la Unesco (2012), la sostenibilidad es vista como “un paradigma para pensar en un futuro en el cual las consideraciones ambientales, sociales y económicas se equilibran en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida”. Ahora bien, el concepto se acuñó por primera vez en el informe de la Comisión Brundtland en 1987 como “el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”.

De Colombia se conoce que por su ubicación geográfica se encuentra en una zona intertropical, con altas montañas, extensas sabanas, selvas húmedas, páramos que son reguladores y reservorios del recurso hídrico, lo que los hace únicos. No obstante, factores como el incremento de la demanda de recursos, sus usos poco eficientes y la deforestación en las zonas de nacaderos generan problemas en su disponibilidad para el abastecimiento de poblaciones. En el 2007, la Procuraduría Delegada para Asuntos Ambientales y Agrarios de la Procuraduría General de la Nación realizó el primer informe preventivo *Situación de los páramos en Colombia frente a la actividad antrópica y el cambio climático* (Procuraduría General de la Nación, 2009). El trabajo se realizó entre el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, las corporaciones autónomas que en su competencia tuviesen zonas de páramos y los municipios ubicados en, o cerca de, estas zonas.

Ahora bien, hablar de páramos en Colombia es reconocer paisajes con cobertura vegetal y clima, es decir, características morfogénicas similares que obedecen a un conjunto de factores geológicos y geomorfológicos. En Colombia, según el IGAC (2011), el relieve montañoso abarca el 25,4 % de la superficie del país, la alta montaña e incluye cordilleras andinas por encima de los 2700 msnm. Aquí se consideran los pisos térmicos alto-andino, páramo, superáramos y piso glacial (Páramos de Colombia, 2001).

Ante la diversidad descrita anteriormente, la Procuraduría encontró en algunas áreas un panorama desalentador, ya que halló zonas de pastos y cultivos de papa, así como la ampliación de la zona minera. En el informe del 2009 la situación no ha cambiado mucho, pero se nota

más interés por parte de las comunidades en proteger y conservar las zonas de páramo, según afirma la Procuraduría Delegada. Ante esta realidad, es claro que no se ha mantenido la sostenibilidad en el ecosistema y se requiere tomar medidas más drásticas para hacerlo. Una de estas es declarar las áreas de páramo como zonas de conservación. Es claro que para hacerlo efectivamente se deben atender los conflictos comunitarios, económicos, culturales, legales y demás relacionados que ya existen y los que se presentarán previsiblemente a futuro. Para ello, las instituciones educativas de la zona deben acompañar no solo los procesos de reubicación de habitantes, sino los que atañen al ecosistema en cuanto a la restauración de la zona, propendiendo por un beneficio sostenible de todos.

En cualquier circunstancia la comunidad debe participar no solo en talleres informativos, sino también en concertación y conocimiento del Programa Nacional de Páramos (PNP), en particular los componentes social y económico que son los menos desarrollados (Procuraduría General de la Nación, 2009). Ahora bien, para ello es importante que las organizaciones municipales, departamentales y nacionales se articulen, de tal forma que permita aunar esfuerzos y contribuir a superar el desorden en la intervención institucional. Una situación que identificó la Procuraduría es que al igual que no hay responsabilidades claras para actuar en algunos casos, o no hay claridad ni permanencia de las políticas, estas cambian con frecuencia; las políticas del agua, de bosques y de saneamiento no son coherentes entre ellas, entre otras dificultades identificadas. Como positivo aparece que los planes de mejoramiento que tienen que ver con el sector educativo, el fomento de la tecnología y la investigación son bien valorados en algunos municipios.

A pesar de las actividades de promoción, prevención y cuidado hechas para el caso, por ejemplo de la cobertura vegetal de los suelos, esta ha sido desplazada para dar paso a zonas de pastizales, cultivos y asentamientos humanos y arbustos dispersos y fragmentados a lo largo de los cuerpos de agua. La transformación de esa cubierta vegetal genera cambios en los ciclos del agua y climáticos de las regiones. La cobertura vegetal y el bosque en particular han sido despojados de su riqueza original, lo que trajo consigo empobrecimiento y degradación

de los suelos, esto ha acelerado los fenómenos de remoción en masa (deslizamiento, derrumbes), especialmente en la región andina; cambios en la distribución climática, pérdida de la biodiversidad faunística y florística. Algunas causas de la transformación de los bosques y cubierta vegetal protectora pueden atribuirse a la expansión de la frontera agrícola, el uso intensivo de leña y la producción forestal. En el caso de los ecosistemas de páramos, estos han sido sometidos a tala, quema, pastoreo y en algunos casos a la minería, lo que ocasiona cambios en el área y alteraciones severas (IGAC, 2011).

El Decreto 2372 de 2010, que hace referencia al Sistema Nacional de Áreas Protegidas, dispone que los ecosistemas estratégicos como páramos gozan de protección especial (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2010); así mismo, se cuenta con la Resolución 937 del 25 de mayo de 2011, que adoptó la cartografía a escala 1:250.000 proporcionada por el Instituto Alexander Von Humboldt (2012), para la identificación de páramos. Esa delimitación se hace con criterios técnicos, económicos, sociales y ambientales adoptados por el ministerio y corresponde a las entidades gubernamentales y no gubernamentales hacer uso de esa delimitación. Además, en el 2018 se espera contar con dos millones quinientas mil hectáreas de áreas protegidas.

Educación para la paz

Pensar en una educación para la paz no es un ideal reciente en el mundo, ni mucho menos en el país. La humanidad se ha abierto paso entre estos conflictos, dos guerras mundiales e innumerables guerras civiles y conflictos de todo orden (social, político, económico, armamentista, limítrofe, étnicos, religiosos, entre otros). Sus implicaciones y costos sociales y económicos, por mencionar algunos, se encuentran por todas partes del globo terrestre.

En el caso de Colombia, ha habido más o menos 10 guerras civiles en los últimos dos siglos y cinco décadas de conflictos armados, algunos más complejos que otros. En Colombia, desde la misma carta magna se promueve la paz. Aparece como principio fundamental en el prólogo de la misma: “[...] asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia,

el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico [...]” (Constitución Política de Colombia, 1991), luego se retoma como un derecho fundamental en el artículo 22: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, que se corrobora con lo presentado en el capítulo 5 de los deberes y obligaciones en el numeral 6 del Artículo 95, cuando dictamina que todo colombiano debe “propender al logro y mantenimiento de la paz”.

Con referencia a la relación educación y paz, en el capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales, en el artículo 67, la Constitución menciona:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente [...]. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad [...]. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67)

Mundialmente, las propuestas que más han trascendido en pro de lograr cambios e impactos en los sistemas educativos y ambientales en escenarios de paz son los lineamientos y metas de la Unesco, creada en 1945, que ha tenido como misión “contribuir a la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, con la educación como uno de los medios primordiales de alcanzar ese fin” (Unesco, 2011). Es seguida por los diferentes equipos de trabajo que tiene la organización en varias partes del mundo, encargados de hacer investigación y seguimiento a las políticas que recomiendan, respetando la autonomía y las normas internas de cada país; el fin último en este caso es lograr educación con calidad para todos y todas.

Con el cambio de milenio, la Unesco fijó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS) con unas metas para los distintos países, según

las distribuciones regionales. En el informe de avance del proyecto *Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y el Caribe*, en mayo de 2012, se señala que se debe contar con escuelas que apoyen a los estudiantes de contextos sociales, culturas diferenciadas y con diversas capacidades (en otras se debe fomentar más la interculturalidad en la escuela) y garantizar una educación de calidad, elementos clave para avanzar hacia sociedades justas, democráticas y cohesionadas, y que permita transformaciones y cambios (Unesco, 2012).

Asimismo, se acordó continuar con el proyecto *Políticas de convivencia y cultura de la paz*, en virtud a que los resultados muestran que se está incrementando la violencia en las escuelas, especialmente entre pares. Una recomendación final es que se debe adelantar la resignificación de los sistemas educativos como estamentos esenciales para construir la paz sobre la base del desarrollo sostenible en cada región o país del mundo, que permita superar las dificultades del pasado.

En Colombia los temas de educación, convivencia y paz han sido permanentemente considerados por el Estado. Con la presentación en el 2003 de los estándares básicos de competencias ciudadanas para educación básica y media, las competencias han sido desarrolladas en los ámbitos educativos formales y no formales, en tres grupos: convivencia y paz (se incluye la convivencia y buen trato de los ‘recursos del medioambiente’), valoración de las diferencias a partir de la participación y responsabilidad democracia en un mundo plural para lograr la identidad. En general, los grupos representan una “dimensión del y para el ejercicio de la ciudadanía”, se espera que su desarrollo contribuya al conocimiento, respeto en las prácticas de los deberes y derechos de una ciudadanía local y global.

No obstante, tener los currículos educativos mediados por las competencias ciudadanas en el país no ha sido suficiente, los índices de agresión y violencia escolar, familiar y social han aumentado por lo menos en la segunda década del siglo XXI. Chaux (2012), luego de varios años de investigación en el contexto latinoamericano, ha buscado responder a la problemática de la violencia y la agresión, primero, ayudando a la comprensión de la agresión escolar, y segundo, al proponer estrategias pedagógicas para estudiar la agresión escolar y promover la convivencia pacífica.

En el 2013, el Senado de la República de Colombia expidió la Ley 1660, con la cual se busca promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, así como la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en adolescentes.

Pero ¿para qué se cita en esta investigación los contextos anteriores? La respuesta es porque para construir o intentar construir una paz duradera no solo hay que conocer la política pública ambiental en la sostenibilidad de los páramos, sino integrar las diferentes miradas desde las escuelas, las culturas ambientales y el marco de la educación, en este entramado se forma la tétrada que se aborda en la investigación.

Ahora bien, en los últimos años y ante la de firma del Acuerdo de paz en 2016, son varias las organizaciones o instituciones que se han puesto a la tarea de pensar la educación para la paz. Una de estas es el Congreso de la Republica con la Ley 1732 de 2014 (2014), que establece el carácter obligatorio de la *cátedra de la paz* en todas las instituciones educativas del país y el Decreto 1038 de 2015 (MEN, 2015), por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Ahora bien, el decreto define qué se va a entender por *cultura de la paz y educación para la paz*, y retoma y ajusta lo que se entiende por *desarrollo sostenible* en la Ley 99 de 1993 (Artículo 3.º). Esto es:

- a) Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
- b) Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.
- c) Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las

generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades. (MEN, 2015, artículo 3)

Varias instituciones han desarrollado programas para abordar cátedras, agendas, programas para la paz, sin embargo, es un reto a mediano y largo plazo en Colombia.

Interculturalidad desde las culturas ambientales

De acuerdo con Aguado (2002), la interculturalidad ha permitido visibilizar las aperturas y cambios hacia nuevas ciudadanías que permiten la convivencia de grupos culturales diversos y diferenciados en una sociedad, hasta incorporar nuevas perspectivas que afectan las dimensiones y los participantes de los procesos sociales, en sus convergencias y divergencias “todos poseemos una identidad cultural que nos configura y nos da sentido, llegando a ser el conjunto de las referencias culturales por las cuales una persona o grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido” (Sáez, 2006, p. 5).

Cruz (2013) considera que por la cantidad de proyectos y discursos que hacen referencia a la interculturalidad, este término es ahora de uso común; no obstante, su sentido y significado cobra interés dependiendo del escenario social, cultural, educativo y ambiental en que se referencia. Varios autores lo han empleado en contextos culturales diversos y con contenidos normativos diferenciados (Ferrão, 2010; Vergara, 2009; Walsh, 2007). Por lo anterior, la interculturalidad puede ser considerada como una construcción social necesaria para establecer diálogo, intercambio y consenso en una sociedad plural.

La interculturalidad en el sistema educativo pasa por varias transformaciones de acuerdo con los territorios, donde no solo confluyen grupos cultural y étnicamente diferentes, sino asociados en algunos casos a contextos marginales y zonas de conflicto. Además, se hace necesario asumir el espacio como escenarios ciudadanos plurales y diversos, donde ocurren encuentros, aprendizajes y encuentro de culturas para la apropiación y construcción de conocimientos identitarios (Vergara, 2009).

Es en estas *interacciones* de saberes donde los grupos convergen, dialogan, construyen conocimiento y actitudes, porque están pensando o por lo menos compartiendo o viviendo en un territorio o espacio común, en nuestro caso, los ecosistemas de páramos en las zonas del departamento de Cundinamarca. Esto lo ratifica, Bernabé (2012) cuando afirma que “la interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural [...], además del reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas” (p. 67). Lo anterior convierte a la interculturalidad en un reto para el sistema educativo, pues debe aportar a la diversidad cultural y a los de cultura ‘diferente’.

En el 2005, la Unesco presentó una propuesta de interculturalidad para las escuelas fundamentada en tres vectores: pertinencia, convivencia e inclusión. Desde estos se buscaba que las instituciones educativas y el sistema en su conjunto hicieran frente a la diversidad cultural presente en las aulas, y promovieran desde estas la construcción de una sociedad justa y solidaria. Entonces, “educar para la ciudadanía es construir una ciudadanía intercultural” (Sánchez y Ortega, 2006). En palabras de Magsino (2000), “es desarrollar un currículo inclusivo que integre el estudio de la diversidad cultural del país, de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos”. Todo esto estaría enmarcado no solo en la política pública en educación ambiental, sino en la política nacional para la paz y el posconflicto, en donde no solo se aprende a participar en esa construcción de ciudadanía, sino también se debe actuar.

Varios son los trabajos que en ese campo se han desarrollado en las instituciones educativas con diferentes modelos de gestión escolar e intencionalidad (Diez, 2014); en varios de estos se requiere la construcción de una *cultura ambiental* favorable para la conservación de su entorno, territorio o patrimonio. La cultura ambiental puede ser entendida como esa construcción que hace cada individuo desde su saber y que refleja con sus actuaciones, expresiones y sentimientos (su saber hacer), las relaciones que tiene con su ambiente (natural, holístico, social, etc.), que denotan su grado de respeto, compromiso y responsabilidad hacia ese otro (saber ser). En Colombia, la política pública en educación ambiental retoma esa ‘cultura ambiental’ y da cuenta de la misma desde una visión sistémica e interdisciplinaria que involucra

a todos los sectores sociales, culturales, educativos, científicos, técnicos, tecnológicos, políticos y económicos, solo por mencionar algunos.

Las acciones de los docentes

Cuando se revisan las prácticas ambientales de los docentes, se busca reconocer las creencias específicas, valores, conceptos, actividades, normas y acciones, entre otras, que ellos comparten o desarrollan en sus actividades diarias, y cómo estas tienen una temporalidad, es decir, trascienden con el paso del tiempo, el momento académico, las necesidades institucionales, las exigencias de las comunidades educativas y la apropiación de la política pública, nacional, regional y local, por mencionar solo algunas. En otras palabras, la temporalidad se transforma a partir de los compromisos propios y compartidos. Un compromiso requiere ser interpretado, considerado y analizado siempre en relación o en función de uno con el otro (Brandom, 2002), a fin de identificar por qué se actúa así, cuáles son los intereses, qué se busca, qué se espera, qué es lo apropiado y qué no; qué interacciones se llevan a cabo y cuáles circunstancias han influido para que se actúe de una manera determinada.

Enfatizar en la transcendencia de las acciones como compromisos permite considerar que estas tienen una intencionalidad, en términos de Ricoeur (2000), sería un “excedente de los significados”; por lo cual, se debe ir más allá de la búsqueda de responsabilidades por lo que se hace o no hace. En este caso, actuar en favor de la sostenibilidad de los páramos es construir no solo a partir del razonamiento práctico y de las intenciones del entramado de compromisos declarados por los profesores, estudiantes y las comunidades, sino pensarlo como un sistema dinámico de relaciones cognitivas, éticas, políticas, ambientales, etc., desde una mirada integradora, en el contexto educativo, a partir de construcciones sociales, como lo propone Capra (2015), es decir, hay que centrarse en el entramado de la vida.

Es así que con los resultados del estudio de las acciones de los docentes hacia la sostenibilidad de los páramos se busca posibilitar una serie de reflexiones que permitan en el futuro transformar sus acciones

educativas para generar prácticas, actividades y procesos reflexivos que posibiliten cambios de situaciones, de tal forma que mientras algunas acciones o papeles situados pierden o cambian su sentido, otras adquieren nuevos significados. En el primer caso, por ejemplo, estarían las acciones hacia el cuidado de las zonas de cobertura ampliada de algunos páramos y el compromiso por hacer esto desde un escenario educativo que cree y construya una educación para la paz en la región (Unesco, 2000).

Estas acciones, para ser comprendidas e incorporadas por los actores educativos en sus entornos, requieren por parte de ellos tener razones para hacer la elección de acciones y compromisos, a partir de otras formas de conocimiento y experiencia. En ese sentido son bienvenidas las acciones desde la política pública en escenarios interculturales. La interculturalidad implica abrir espacios para que las diversas comunidades ofrezcan voluntariamente su producción cultural, y se apropien de manera creativa de elementos de otras comunidades que les sean beneficiosos; es aceptar que existe un conjunto de prácticas, experiencias, conocimientos y saberes que ya son patrimonio de la humanidad. Como lo expresa Brandom (2002), la dimensión normativa en una perspectiva social implica diferenciar entre lo que se deba hacer y lo que se cree que se deba hacer, esto implica discernir entre lo apropiado —o inapropiado— y las actitudes que se requieren para hacerlo. Todo esto se pueda abordar acudiendo a ciertas actitudes prácticas sociales articuladas y desarrolladas en una trama deóntica, es decir, acudiendo a las prácticas en función de las responsabilidades y las obligaciones asumidas en las comunidades.

Pensar así en una evolución del conocimiento ambiental, a partir de las cadenas de acciones que pueden generar los docentes hacia la posibilidad de construir otros acontecimientos y percepciones, de tal manera que se establezca una dinámica entre inferencias y normas, permitiendo una simetría de unas frente a las otras, procesos que dan paso a que las acciones educativas frente a lo ambiental puedan transferirse más fácilmente a otras situaciones y compromisos que posibiliten cambios hacia una educación en un marco de paz.

La reconstrucción de una cultura de paz indudablemente favorecerá acciones educativas ambientales, en gran parte, por la participación

y apoyo de las comunidades con el fin transformar las relaciones sociales e interiorizar mecanismos que permitan compromisos de modificación de creencias interconectadas y normas inferenciales, que se explicitan de manera formal o práctica. Educar para la paz implica más allá de educar en valores, significa reconocer al otro y los otros, transformar las relaciones sociales, los intereses, los discursos y, si es necesario, la constitución propia de la sociedad.

En ese sentido, la Unesco (2016) plantea que en la configuración de futuros sostenibles para la humanidad es fundamental, la educación se constituye en “[...] un elemento clave de la participación política, la inclusión, la promoción y la democracia. Si bien la educación puede contribuir a los conflictos, también puede reducirlos o eliminarlos”. Todo esto entra en diálogo con lo planteado en la meta 4.7 de indicadores para el cumplimiento del ODS 4 relativo a la educación, que establece:

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (Unesco, 2016, p. 7)

Esto enfocado en las experiencias y significaciones que tienen los docentes a través de la identificación de las acciones, que permitan dar cuenta de las prácticas a través de diferentes variables, que pueden ser estratégicas, circunstanciales u organizativas, para analizar las respuestas a las encuestas y entrevistas realizadas a docentes, directivos docentes y funcionarios de entidades gubernamentales de Cundinamarca.

Este reto es urgente, requiere investigación y colaboración que impulse a los maestros para iniciar nuevas funciones complejas y fomentar otras acciones que permitan actividades más intencionadas, además, proporcionar un marco por el cual es posible reconocer diferentes tipos de compromisos y comenzar a distinguir entre aquellos que

una comunidad debe apoyar en el orden local y global, que propicie una comprensión holística e integradora, así como una cultura de paz.

Lineamientos para hacer una educación para la paz desde la sostenibilidad ambiental

La construcción de lineamientos de educación ambiental para la paz, en esta investigación, implicó considerarlos como una actividad dialógica (Freire, 2008), a fin de generar espacios de participación donde todos los actores aportan a la reflexión epistemológica y metodológica desde y para la paz en el contexto ambiental; en ese sentido, se hace necesario reconocer a la bioética como el punto de encuentro (Capra, 2015), una apertura a los otros para avanzar entre las concepciones de lo que representa lo vivo y sus relaciones con el ambiente.

Este estudio reconoce el marco de las políticas públicas en educación ambiental que direccionan el quehacer de los docentes en Cundinamarca hacia la sostenibilidad de los páramos, contextualiza sus prácticas ambientales y sugiere nuevas direcciones hacia la construcción de una cultura de paz. La formulación de lineamientos pasa por plantear perspectivas conceptuales a través de los conocimientos y el desarrollo de las actitudes, habilidades y comportamientos para vivir en armonía con uno mismo, con los demás y con el entorno natural (Capra, 2015).

Principios y lineamientos

Para Murga-Menoyo (2015), educar en y para el desarrollo sostenible implica tener como punto de partida las competencias y capacidades que requieren los ciudadanos para construir sociedades caracterizadas por la sostenibilidad, y como el sistema educativo es el eje que orienta y responde a este reto, para ello recuerda las metas que la Unesco propone para el 2030: “todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre

otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible” (Unesco, 2014).

- Revisar y ajustar la apropiación que se ha hecho de las competencias ciudadanas en cada institución educativa.
- Reorientar el modelo, desde los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de las diferentes áreas de conocimiento educativo, para que se puedan adquirir conocimientos, desarrollar competencias, valores y actitudes, para un vivir en una sociedad y territorio sostenibles y pacíficos.
- Reorientar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para involucrar, desde las competencias ciudadanas, la sostenibilidad ambiental, particularmente de los páramos, y las competencias para el desarrollo sostenible. El PEI debe propender por que su comunidad educativa adquiera los conocimientos, los valores y las actitudes necesarios para actuar “en favor de la integridad del medioambiente y la viabilidad de la economía, y de un mundo justo, tolerante, inclusivo y seguro para las generaciones presentes y futuras (Unesco, 2014, p. 3).
- Realizar capacitaciones a docentes, agentes educativos y comunidad educativa, pero que sean específicas dependiendo de zonas de cercanía e influencia inmediata a áreas de páramos.
- Los organismos gubernamentales de orden municipal y departamental deben presentar, discutir y concertar con la comunidad educativa los planes de mejoramiento territorial, sobre todo con aquellos que tienen que ver con la conservación de las zonas de páramo. Se espera que las escuelas se conviertan en territorios ambientalmente gestionados con criterios de sostenibilidad.
- Capacitar tanto a los docentes como a los estudiantes en educación para el desarrollo sostenible, con el fin de que desde allí se construyan con eficacia soluciones a los problemas socioambientales relevantes, como es el caso de la conservación de los páramos. Se debe hacer relación de los impactos

locales en el contexto global: el cambio climático, la atención a la biodiversidad, riesgos de catástrofes, consumo y producción sostenibles.

- Todo lo anterior debe estar inmerso en los procesos de enseñanza-aprendizaje que realiza la escuela, como un compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa, empezando por los profesores y los estudiantes.
- Establecer alianzas con los organismos gubernamentales y no gubernamentales del orden regional, nacional e internacional, y acceder a sistemas de información, gestión y apoyo para atender las soluciones a las problemáticas planteadas.
- Divulgar permanentemente a la comunidad educativa y a los miembros de la sociedad las iniciativas en desarrollo, como espacio de concertación y compromiso.

Comentarios finales

Lo aquí expuesto es el punto de partida al indagar por las acciones que los docentes de las instituciones educativas de Cundinamarca realizan para generar conocimiento, conservación y preservación de los páramos, a fin de construir e implementar relaciones y prácticas que aporten a la sostenibilidad del territorio y al mantenimiento de una cultura de convivencia pacífica

Así, un importante sistema de referencia social para avanzar en la manera de construir los lineamientos es la perspectiva de género, pensar en este sistema de referencia social, cultural e histórica permitirá avanzar en procesos educativos comprometidos con formas globales de pensarse el presente que muestre no solo ser incluyente, sino abordar holísticamente la misma condición humana.

Analizar los valores y las dimensiones de lo ambiental que son necesarias para abordar las diferentes perspectivas del conocimiento, teniendo como referencia el lenguaje mediante discursos, argumentos y justificaciones, que no solo sean funcionales, sino que permitan estructuras y significados desde la iteración, la concurrencia, la creatividad,

la probabilidad, entre otras, para configurar pensamiento que posibilite construir visiones del mundo y comunicarlas.

Pensar en cómo lo curricular afecta lo administrativo determina las bases de la acción educativa, pues es necesario crear nuevos espacios educativos como alternativa a la creación de un escenario pluridiverso y conectado sincrónicamente con todos los jóvenes del planeta que piensan formas alternativas para la solución de problemas reales de nuestro tiempo.

Para concluir, traemos las palabras de filósofos de la Universidad de Salamanca en 2016 al convocar al seminario *Lógicas del presente*, adaptadas al sistema educativo:

En lugar de corregir el presente concluyendo que el pensamiento ha desaparecido para dejar lugar a la estulticia, tal vez dé mejores frutos admitir la posibilidad de un pensamiento que emerja y se exprese bajo formas híbridas y difíciles de clasificar siguiendo los criterios educativos convencionales. Si algo le corresponde hacer a la escuela ante esta desafiante coyuntura, además de repensarse por enésima vez a sí misma y a su condición en el momento actual, es mantener el rigor intelectual y la templanza a la hora de reconocer, analizar y reflexionar detenidamente acerca de las nuevas manifestaciones bajo las que el pensamiento adquiere forma, es desde aquí donde el maestro se compromete cada día con su acción, desde su reflexión. (Universidad de Salamanca, 2016)

Referencias

- Alzate (2014). Re-significación del territorio para la preservación de la localidad desde los ciclos de aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental, fortaleciendo los Derechos Humanos y el PRAE. En Porras, Y, (Ed). *Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI* (pp. 129-140). Universidad Pedagógica Nacional.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11(12),157-170.

- Bernabé, M. (2012). Pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Brandom, R. (2002). *La articulación de las razones. Una mirada al inferencialismo*. De la traducción de Eduardo Bustos y Eulalia Pérez Sedeño. Siglo XXI Editores.
- Capra, F. (2015). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes.
- Congreso de la República (2013). Ley 1620. Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Constitución Política de Colombia (2007). Editorial LEGIS. CORPOBOYACA (2016). Elementos del Medio Natural. <http://www.corpoboyaca.gov.co/cms/wp-content/uploads/2016/03/Elementos-del-Medio-Natural.pdf>
- Cruz, E. (2013). Fundamentos normativos para las políticas públicas interculturales. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 3 (5), 121-140.
- Díez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en secundaria. *Revista de Educación*, 363. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_168.pdf
- Eschenhagen, M. (2009). Educación ambiental superior en América Latina. Retos epistemológicos y curriculares. Biblioteca Universidad y Ambiente. Red Colombiana de Formación Ambiental (RCFA). Cofinanciado por la Universidad de Ciencias Ambientales (UDCA).
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, XXX-VI(2), 333-342.
- Greenpeace. (2013). *Páramos en peligro. El caso de la minería de carbón del páramo de Pisba*. <http://www.greenpeace.org/colombia/Global/colombia/images/2013/páramos/12/Informe%20P%C3%A1ramos%20en%20peligro.pdf>
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Salesianos Impresores S.A.

- IGAC. (2011). *Geografía de Colombia*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. (2012). *Nueva cartografía de los páramos de Colombia*. <http://www.humboldt.org.co/images/pdf/CartografiaPáramos/1-Mapa%20General-Horizontal.pdf>
- Ladino, O. (2010). *Informe de consultoría: incorporación de temas transversales en la carrera de profesorado de educación básica en el grado de licenciatura*. FID-UPN-FM y GTZ
- Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Wolters Kluwer S.A
- López Rozo, G. (2007). Saberes profanados: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49),151-169.
- López-Hurtado, L. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En Prants, E. (Eds.). *Multiculturalidad y educación para la equidad*. 40-42). Octaedro OEI.
- Macedo, B. (2006). Educación para todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sustentable (pp. 103-112). V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Brasil. PNUMA.
- Magsino, R. (2000). *Fomentar la ciudadanía en una sociedad multicultural. El multiculturalismo canadiense como un modelo político*. <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/625/1/magsino.pdf>
- Mata, A. (2004) Transformación de la cultura ambiental mediante la docencia universitaria. *Revista Biocenosis*, 18,1- 2.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior. *Revista Nómadas*, 27, 62-73.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2012). *Parques Nacionales Naturales de Colombia*. <http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/pdf/LineamientoInstitucionaldeEducacionAmbiental.pdf>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2010). Decreto 2372 de 2010 Sistema Nacional de Áreas Protegidas. http://www.minambiente.gov.co/images/normativa/decretos/2010/dec_2372_2010.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Educación Básica y Media. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MMA (2002). *Programa para el Manejo Sostenible y Restauración de Ecosistemas de la Alta Montaña colombiana*. http://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Páramos/5595_250510__rest_alta_montana_páramo.pdf
- Molano, J. (2016). *Retos teóricos y prácticos del pensamiento ambiental. Hacia un pensamiento propio y apropiado*. Universidad Nacional de Colombia.
- Murga-Menoyo, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- ONU. (2010). *Informe 2010 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. <http://www.cinu.org.mx/ninos/html/odm.htm#>
- Orduz, M (2014). *Análisis de la política pública de educación ambiental en el departamento de Cundinamarca durante el periodo 1992-2012* (Tesis de doctorado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Papa Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato Si'. Sobre el cuidado de la casa común*. San Pablo Ediciones
- Páramos de Colombia. (2001). *Libros de la Colección Ecológica del Banco de Occidente*. <http://www.imeditores.com/banocc/páramos/cap4.htm>
- Procuraduría General de la Nación. (2009). *Páramos para la vida. Informe preventivo*. Colección Asuntos Ambientales No. 7. Instituto de estudios del Ministerio Público.
- Rangel, J. O. (2000). *Colombia, biodiversidad Biótica III. La región de vida paramuna*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rehaag, I. (2007). El pensamiento sistémico en la asesoría intercultural: la aplicación de un enfoque teórico a la práctica. Ediciones Abya - Yala.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rojas G. (2010). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7228.pdf>
- Sáez, A (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Sánchez, J. y Ortega de P. (2006). La educación básica en un contexto intercultural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 159-176.

- Santillana (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de la paz*. Editorial Santillana S. A. S y Pontificia Universidad Javeriana. <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- Tuay, R. (2012). *Aproximación al debate de los modelos científicos desde una perspectiva inferencialista* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filosofia-Rntuay/Documento.pdf>
- Tuay, R., Carreño, A., Duran, V., y Valencia, F. (2015). Conocimiento profesional docente desde la naturaleza de la ciencia, la tecnología y el ambiente en docentes de secundaria. En Duro, E. y Sleik, C., (Eds). *Educación secundaria y sus modalidades en el contexto nacional e internacional: presente y por venir*. Producciones Académicas Unicef – EDUCC, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Unesco. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Ediciones de la Unesco.
- Unesco. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural: una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo*. <http://www.cinu.mx/eventos/127162s.pdf>
- Unesco. (2011). *La Unesco y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- Unesco. (2012). Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y el Caribe. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>
- Unesco. (2012). *La Educación para el desarrollo sostenible en acción. Libro de consulta sector educación. Instrumentos de aprendizaje y formación* N° 4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>
- Unesco. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2016/la-educaci%C3%B3n-al-servicio-de-los-pueblos-y-el-planeta-%E2%80%93-creaci%C3%B3n-de-futuros-sostenibles#sthash.o9e6pf8d.lr8HBYzj.dpuf>
- Unesco/Oreale (2005a). *Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Editorial Unesco.

- Vergara, M. (2009). Problemas de la educación intercultural en México desde la voz de los profesores. *Revista Científica Internacional Inter Science Place*, 2(5). www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/download/53/52
- Universidad de Salamanca. (2016). LIII Congreso de Filosofía Joven. <https://53congresofilosofiajovensalamanca.wordpress.com/>.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(48), 25-35.

La educación a distancia como derecho de inclusión*

CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE

Introducción

El nuevo contexto de la educación a distancia

Insertarse adecuadamente en las tareas y en los retos que la sociedad del conocimiento impone en el ámbito de la educación superior implica una responsabilidad con la tradición, su valor y redimensionamiento,

* Este capítulo es resultado de la investigación posdoctoral de la doctora Claudia Vélez de la Calle con certificación posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás en su División de Educación Abierta y a Distancia (DUAD) y en el programa de Alta Investigación posdoctoral Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, promoción segunda. Contó con el apoyo del Grupo de investigación Educación y Derechos Humanos, política y ciudadanía del doctorado en Educación de la USTA Bogotá y de la Facultad de Educación y la de Facultad de Ciencias y Tecnología de la DUAD con el propósito de renovar el modelo actual para hacerlo prospectivo en el contexto de posacuerdo del país.

así como el cambio de misiones y visiones institucionales en un país en posacuerdo que dice ser integrado en su condición pluriétnica pero que realmente se encuentra disperso en las oportunidades de inclusión educativa como derecho.

Es decir, compartir la naturaleza de la institución educativa, concebida como generadora de saber, obliga la necesidad de actualizarse en estos retos sin perder de vista el pensamiento reflexivo y pedagógico que vincule a los sujetos estudiantes con los sujetos docentes por medio de saberes, disciplinas y narrativas que circulan con mayor rapidez y fluidez en estos tiempos, donde el conocimiento y la información son factores productivos y a la vez controladores sociales.

Es de dominio público la fuerte tendencia que ha tomado la educación a distancia hacia la ‘educación virtual’, entendida como un modo particular de educación apoyada en las últimas tecnologías de información y cuyo medio fundamental de realización es a través de una plataforma de redes. Lo que implica, como se ha anotado antes, nuevos requerimientos en los modos de hacer y comprender la educación a distancia tradicional, sin que ello quiera decir que deba borrarse del todo la tradición experimentada.

No se puede dejar de reconocer que, de hecho, el modelo tradicional de educación a distancia impera en muchas instituciones de educación superior que han asumido la formación de sus estudiantes en algunos programas utilizando esta metodología. Pero también es ya visible en Colombia, en consonancia con la tendencia internacional, la puesta en marcha de programas de educación basados en modelos alternativos al tradicional y la preocupación por la integración de las nuevas tecnologías de las comunicaciones y de la información.

La mayoría de las instituciones de educación superior que ofrecen programas a distancia en Colombia vienen formulando proyectos en torno a la idea de modernizar el modelo que actualmente utilizan, acordes con el cada vez más vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. No obstante, no se puede olvidar que las sociedades, denominadas *posindustriales* son complejas y heterogéneas en sus realidades, y algunas de ellas ni siquiera han logrado los mínimos de actualización tecnológica. Por ello es importante reconocer las características de las diversas sociedades y culturas

regionales del país, de modo que se garantice el acceso y el uso apropiado de los recursos tecnológicos, sin desconocer las variaciones culturales y sociales que contextualizan esta acción. Dicho de otra forma, que sea posible que la democratización del conocimiento sea cierta.

El pretendido temor relativo a la deshumanización de la educación por causa de las nuevas tecnologías debe ser abordado de manera crítica y no soportado en un verdadero miedo a la transformación. Pues si de deshumanización se trata, se podría afirmar que la educación tradicional no ha estado lejos de imponerla, al negarle al sujeto expresar su mundo de sentidos e interpretaciones y asumirlo como un depositario de saberes. El asunto de los vínculos humanos y sociales en la era de la informática merece un tratamiento cuidadoso y aún nos encontramos en camino de elaboración.

De otro lado es inevitable que los modos de la sociedad del control ingresen al dominio de lo educativo y de la concentración de unas representaciones simbólicas sobre otras, eliminando diferencias subjetivas, cognitivas, sociales, culturales. Los críticos de estas formas de circulación de la información y el conocimiento advierten el peligro para generar en medio de la abundancia de saberes circulando, el ocultamiento y elitización de una casta que podrá tenerlo, al estilo de un nuevo oscurantismo científico. Por ello es que es importante, reconocer la educación a distancia como derecho para poder hacer efectiva la misión de democratización del conocimiento para el país.

Analizar el estado actual de las investigaciones al respecto es una compuerta necesaria de abrir para resignificar los modelos actuales.

Este capítulo contiene un estado del arte de la educación a distancia (EAD) en la perspectiva de la educación como derecho en el entorno de la sociedad de la información y del conocimiento. Se propone como vigente investigar en ello, en la medida en que la tendencia de la virtualización del saber y en su apariencia como base de datos es relevante para hacer su interpretación como democratización del conocimiento. Aborda y relaciona escritos y experiencias investigativas de diversas regiones que fortalecen la presunción de la legitimidad de la producción de conocimiento en EAD en algunos países y en Colombia, en particular, como un campo en proceso de expansión necesario para fortalecer la inclusión social.

Nociones y conceptos sobre la Educación a Distancia (EAD)

La educación a distancia es un término genérico, en el que se incluyen tanto propuestas pedagógicas de enseñanza como estrategias de aprendizaje que posibilitan una apropiación del conocimiento sin requerir de la presencia física, espacial y temporalmente definida de un profesor, de la manera convencional como se ha hecho en la educación institucionalizada.

Las características de separación y relación no presencial entre estudiante y profesor son constantes en el intento por definir esta práctica educativa, al igual que la ruptura con el manejo del espacio y el tiempo educativo regulado tradicionalmente. Igualmente, su justificación social de hacer más flexible el ingreso de estudiantes con diversas características y pocas posibilidades económicas ha dado lugar al crecimiento paralelo de este modo de formar sujetos en profesiones, oficios y disciplinas en todos los niveles educativos, pero especialmente en la educación superior.

No es motivo de este capítulo producto de investigación profundizar sobre los acontecimientos históricos que han ido configurando mundialmente esta forma de educación, ni muchos menos teorizar al respecto de la misma, sin embargo era importante introducir el criterio de la existencia de la diversidad de las nociones para comprender la importancia de contrastar críticamente algunos textos al respecto confirmando que la polémica y la multivocidad caracterizan los puntos de vista sobre esta práctica educativa, necesaria de revisar hoy para resistir la tendencia de concentrar el conocimiento como capital productivo en las naciones del norte global excluyendo a los países del sur como consumidores y sujetos de enajenación.

No en vano en la actualidad la modalidad de la educación a distancia en sus formas virtuales se resignifica políticamente en China, Rusia, Sudáfrica, Indochina para seguir fortaleciendo la integración de la nación sobre estándares de cualificación de apropiaciones de conocimiento para todas sus regiones, preservando las identidades propias de las formas plurales de producir modos de conocimientos y culturas.

Estado del arte sobre la investigación en educación a distancia y educación virtual

A continuación se presenta una breve exploración de los documentos encontrados, como estudios e informes de investigación, bien en el formato de artículos, libros o *papers* que dan cuenta del saber preexistente al respecto. Lo anterior con el fin de ir seleccionando tendencias, tensiones y lineamientos de las formas o modos como se ha venido investigando en la EAD en formato virtual.

En el año 2013 se edita el libro *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*, compilado por Néstor Arboleda Toro y Claudio Rama Vitale, bajo el auspicio de la Asociación Colombiana de Universidades con Programas a Distancia (Acesad). En el texto se resalta la información consignada y generada por el Observatorio de la educación virtual de América Latina y el Caribe donde se expresa cómo a nivel global se considera que han ingresado nuevas tecnologías de producción derivadas de las TIC (Tecnologías de información y conocimiento) y las TAC (Tecnologías de aprendizaje y conocimientos), las cuales generan implicaciones para un cambio de paradigma y el posicionamiento de ‘un nuevo modelo de educación’ incluyente social y culturalmente en un contexto complejo y plural de representaciones socioculturales.

Este modelo de educación pasa de su conocida presencialidad a un enfoque de tipo digital, como opinan Arboleda y Rama (2013), donde el rol de los docentes como productores y analistas de los capitales simbólicos del saber generan nuevos circuitos de producción, circulación y difusión del conocimiento. Lo precedente con el fin de consolidar una visibilidad simbólica que dé lugar a los actores educativos nacionales de un reconocimiento en el mundo de la producción de saber.

Las nuevas competencias de formación demarcan una clara tendencia de la virtualización del aprendizaje, lo que desplaza los roles tradicionales de los estudiantes, los docentes y los saberes tanto en las figuras del teletrabajo como en el del teleaprendizaje. Arboleda y Rama (2013) afirman que lo digital permite nuevas pedagogías donde la interacción es mayor y la cobertura e impacto de la socialización del conocimiento se incrementa. Aquí la categoría interactividad reemplaza la

muy común asumida como autonomía de aprendizaje que constituyó un error epistémico y pedagógico de la educación a distancia (EAD), por la mirada centrada en la tangibilidad corporal de la presencialidad.

Las características de modificación de la EAD que este nuevo modelo muestra cambios en los calendarios de la educación superior de momentos semestrales a continuidad anual; del aprendizaje terminal al continuo; la prioridad de los medios digitales por el del libro impreso; el escenario de clase por el de la plataforma multisituada en espacio y tiempo.

De igual forma sigue reseñando Rama (2013) a Mochi (2005), las mediaciones se alteran y se pasa de la palabra a la imagen; de lo presencial a lo virtual; del texto al hipertexto; de lo escrito a lo multicomunicacional y de lo estático a lo itinerante; cambios que implican que las pedagogías de la informática y la mediática empiecen a conceptualizar sus nuevas reflexiones y propuestas, incluyendo en ellas los aspectos culturales que inciden en las difusiones del conocimiento, al mismo tiempo se afecta economía, formas de trabajo y de subjetivación. Este capítulo, fruto de la observación de la información suministrada por el Observatorio de la Educación Virtual (OEA-Educa) para América Latina y el Caribe, se hace también unas preguntas importantes sobre el hecho de si estas modificaciones representan una tendencia hacia un nuevo modelo tecnoeconómico del conocimiento o constituye la expresión de un nuevo paradigma educativo, con las consecuentes implicaciones del trabajo en red y la creación de industrias educativas.

En América Latina el contexto acepta esta emergencia, con las resistencias propias de los otros modelos tradicionales, obligándose a tener en cuenta cómo las producciones de saber se regulan, en particular en términos de los derechos de autor. Según datos de Rama, en el contexto diagnóstico de la reforma de la virtualización en América Latina, en el texto referido con el mismo nombre, la educación a distancia con sus formas virtuales en esta región está representada para el año 2000 en el 1.3 % de la matrícula global de estudiantes en la universidad, creciendo en 2.5 % en el 2006 y 7.5 % en el 2012. El sector privado viene aumentando en su presencia en la oferta de esta modalidad en varios países acercándose y mostrando una alta tendencia de superar la presencia de lo público, en la que para el interés de esta investigación,

Colombia se alinea con la propuesta de la UNAD (Universidad Nacional a Distancia) y otras IES (Instituciones de Educación Superior) del sector, relacionadas en el mismo texto bajo el título de *Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia* de Salazar y Melo.

En relación a cómo se dan estas tendencias en nuestro país, Colombia, Mauricio Alvarado Hidalgo, docente de la Corporación Universitaria Unificada Nacional (CUN), e Irma Rubiela Calderón, docente investigadora de la misma institución universitaria, en su *Diagnóstico estadístico y tendencias de la educación superior a distancia en Colombia*, presentan un panorama donde permanece la tensión entre la autonomía universitaria, la necesidad de flexibilizar los sistemas educativos aprovechando esta modalidad, pero el control tecnológico y legal ejercido sobre la misma desde referentes anacrónicos como los que sucede en la educación presencial.

Para el año 2011 los programas de modalidad presencial presentaban el 92.34 %, según datos del Ministerio de Educación de Colombia en su Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). En contraste con ello los programas en modalidad a distancia (tradicional) reportaban el 5.20 % y los de distancia virtual calificaban el 2.46 %.

Como una forma de complementar la cobertura y en ese sentido crear equidad en la posibilidad de acceso a la oferta disponible de la educación superior se crearon los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres) con el apoyo y alianzas interinstitucionales de universidades ubicadas en los centros urbanos para que pudieran penetrar en la periferia rural y en algunas zonas populares urbanas del país. Estos 164 Ceres proponen 748 programas, la mayoría en la modalidad a distancia como lo refieren Alvarado y Calderón (2013) para un impacto de cobertura de 28 000 estudiantes a nivel nacional. Ello implica que las IES llegan al 62 % de los municipios cuando en el 2003 se concentraba solo en el 23 %.

De acuerdo con lo que expone Arboleda Toro (2013) en *La nueva relación entre tecnología, conocimiento y formación tiende a integrar las modalidades educativas*, lo interesante del seguimiento de la EAD en sus hitos son los que se registran como mediados por la correspondencia y el material de aprendizaje impreso; los que fueron incorporando el computador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es

decir el impacto de la informática y finalmente los que actualmente se apoyan en las TIC y TAC o denominada la era de la telemática y mediática. Esta última completada por las herramientas Web 2.0, Wiki, blog y webquest, webconferencia, redes sociales que posibilitan mayor flexibilidad, interactividad y manejo de tiempos asimétricos en la temporalidad educativa.

Los tránsitos de formación entre la web 1.0, la web 2.0 marcan una tendencia en la producción de conocimiento, sobre la que ya en Colombia se debe anticipar de forma ágil cuál es la web 3.0 que mejorará en velocidad y tiempo real el trabajo interactivo sin requerir ni para la educación superior presencial ni para la de distancia o virtual la presencia física de los actores educativos.

Las universidades virtuales en Colombia, como la pionera Universidad Católica del Norte (1997), están ahora acompañadas por la Universidad Virtual Internacional y la Corporación Universitaria de Asturias (2012) las cuales, como ratifica Arboleda (2013), generan la posibilidad de ampliación a otras experiencias institucionales que encuentran en la formación profesional *on-line* grandes retos de des-territorialización de la universidad mural de los siglos anteriores. El modelo de Mobile Learning (M-learning) que no requiere ningún referente de espacio, preconfigurado por los teléfonos celulares inteligentes, las tabletas y todo tipo de dispositivos mediáticos han abierto las puertas a un aprendizaje nómada que modifica todas las concepciones pedagógicas, didácticas y curriculares nacidas en el seno de las sociedades disciplinares.

José Manuel Márquez (2007), docente de la Universidad de Sevilla, presenta *Estado del arte sobre formación E-learning. Ideas para la definición de una plataforma universal*, donde plantea el análisis de las características que hacen diferentes a los gestores del proceso de aprendizaje, cuyo denominador principal es que la mayoría de los lenguajes y plataformas usadas son de fuente abierta. El autor también informa en este texto de algunas técnicas de adaptación, tanto en contenidos como en entornos de ejecución que puedan ser amigables para las necesidades del usuario.

Según el investigador, las modalidades de la distancia han pasado del D-learning (educación a distancia) al E-learning (aprendizaje

electrónico) al actual M-learning (aprendizaje móvil) combinado con el T-learning (modalidades electrónicas que involucran televisión y otras mediaciones audiovisuales). Dicha investigación invoca también a reconocer que la revolución electrónica del microchip de los años 80 obligó a la educación, tanto presencial como a distancia, a modernizarse y cambiar sus paradigmas. De forma más profunda con la integración de la RDSI o Red Digital de Servicios Integrados, la telecomunicación aportó mediaciones potentes a la formación a distancia de modo que actualmente se pueden transmitir contenidos que requieren alta velocidad, según Márquez V. (2007).

La revolución electrónica abrió paso a la inalámbrica, y los teléfonos y tabletas móviles se convirtieron en el motor de la comunicación de información necesaria para la producción de conocimiento transmitido a distancia. La educación a distancia electrónica permitió con la inalámbrica un encuentro virtual cara a cara con lo que el concepto, la metodología y la técnica de la D-learning cambia profundamente, así su práctica se sostenga, pero ya se logra de forma combinada.

La irrupción de la sociedad informacional como cita el investigador Márquez V. (2007) a Castells, tiene el mismo o mayor peso, como en su momento la tuvo la sociedad industrial. Lo que queda claro es que modificó la economía, la política, las prácticas laborales y por supuesto las de la educación. Ello en la relación TIC, con la enseñanza y el aprendizaje significa que la competencia específica de aprender a aprender se destaca por sobre la competencia de enseñar, porque la información, que actualmente circula por la red, sustituye en primera instancia la enseñanza magistral tradicional. La tensión que el autor problematiza es si las TIC pueden superar su connotación de mediación y volverse sustituto de la enseñanza a través de una transformación a TAC (tecnologías de aprendizaje y conocimiento) que se logra a partir de portales potentes, los cuales cumplen la función de ser centros docentes tanto por su condición de receptorio como de fuente de interactividad directa con el estudiante.

Si bien es cierto que la tecnología impulsó su relación con la educación, la pregunta por la socialización a través de la presencialidad o los medios sigue siendo un interrogante difícil de desentrañar por los sociólogos contemporáneos. Esta investigación es importante porque

da cuenta de las múltiples enunciaciones y connotaciones de todos los lenguajes, *software* y *hardware*, portales y nubes en los que se soporta la tecnología electrónica e inalámbrica como infraestructura y superestructura de las novedosas formas de la sociedad del conocimiento, la información y los aprendizajes.

En contraste, dentro de las investigaciones consultadas emerge una de temática cercana titulada *Un estado del arte de la investigación en educación a distancia*, cuya investigadora autora principal es Gisela Montiel Espinosa (2001), publicada por el Programa Editorial Red Nacional de Cimates. El documento comienza reportando el concepto básico y mínimo de la EAD, destacando su desarrollo con base en la creación y desarrollo de todas las tecnologías que el hombre ha inventado a través de su historia de humanización y formación.

Una de las paradojas que la investigadora propone es que la EAD ha evolucionado más rápido que la investigación sobre la misma. En un primer barrido sobresale que tanto la investigación descriptiva como la teórica han ido de la mano sobre el tema en cuestión. Este trabajo describe el paso de dirección del tutor a la autonomía del estudiante con el de la interacción fundamentada en las teorías cognitivas y epistemológicas de la interacción del sujeto cognoscente, con el objeto por conocer, y que finalmente implican un control del estudiante posibilitado por las mediaciones electrónicas. Con base en ello es importante modificar las connotaciones que se le otorgan al criterio de autonomía y aprendizaje, en lo que Vygotsky determinaba como principio de aproximación distal, actuado por el tutor así este esté mediado por las tecnologías de información.

El *Estado del arte para la elaboración de un modelo de perfiles de actores en educación en un contexto de la sociedad postindustrial y aplicación a un caso de diseño instruccional*, escrito por el docente investigador de la Universidad de Alcalá Ignacio Asín-Martinelli, en 2013, hace referencia a que la educación actual exige desplazar la mirada del docente y el estudiante al contexto donde se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con base en lo anterior la sociedad posindustrial se define por la posibilidad que tienen los sujetos sociales y agentes educativos de comunicarse, informarse y aprender a través de la conexión en la red.

Este antecedente supone que el análisis diferencial de contexto obliga al análisis diferencial de sujetos y mediaciones, además de herramientas de las que tenga disponibilidad cada sujeto de aprendizaje y por ello cada uno de ellos(as) debe trazar su propia ruta de formación de acuerdo al diálogo que concierte con su docente. Las teorías del procesamiento de la información de Gagné, de Brunner sobre la currícula en espiral con Skinner y Ausubel (aprendizaje significativo) convoca a preparar una estructura cognitiva propia que con antelación encuadre los contenidos que se van a sugerir al estudiante para su apropiación y reificación simbólica. Igualmente considera el autor el aporte de Piaget a la construcción de los procesos mentales necesarios para el aprendizaje como maduración y experiencia del estudiante.

La perspectiva sociocultural del estudiante y su potencial lingüístico comprendida por Vygotsky, y apoyado por Onrubia (2005), terminan de completar los aportes que se esperan contribuyan a la consolidación de un modelo de aprendizaje a distancia contemporáneo en contextos diversos de la sociedad posindustrial comunicada electrónicamente y difundida móvilmente (MOOCs). La combinación de las perspectivas pedagógicas diversas se posibilitan mediante una triangulación conceptual de corte complementario donde cada uno de los enfoques presentados aportan de sus criterios lo más significativo para la comprensión de un aprendizaje autónomo actualizado al contexto de educación en la sociedad posindustrial, tipificada como sociedad del conocimiento y de la información. Seguir resaltando la categoría de aprendizaje por sobre la enseñanza en esta perspectiva contemporánea no implica desechar la categoría de enseñanza, sino que esta última es asumida como didáctica mediática, la cual en tiempos de telemática aporta connotaciones diversas a la didáctica en el corpus teórico de la pedagogía moderna.

En la búsqueda de un modelo de educación abierta y a distancia contemporánea, Asín- Martinelli (2013) propone una concepción de modelo según Zapata (2012) en *La sociedad posindustrial del conocimiento. Un enfoque multidisciplinario desde la perspectiva de los métodos para organizar el aprendizaje* como una concreción teórica o un ejercicio de adaptación de esta teoría a los procesos, procedimientos y

operatividad logística que se espera realice el corpus conceptual propuesto. Así se supone que un modelo está comprendido como contenido, ambiente de aprendizaje, estudiantes y docentes en un contexto determinado y por niveles de formación, lo que según los autores convocados por el investigador se constituye en otro argumento para poder tener varias opciones de corrientes pedagógicas, pues a cada nivel de formación sería posible una corriente distinta.

Reigeluth (2012), en su trabajo *Teoría instruccional y tecnología para el paradigma de la educación*, propone las siguientes relaciones entre: aprendizaje versus selección; instrucción centrada en el alumno versus instrucción centrada en el docente; instrucción personalizada vs. instrucción estandarizada; progreso basado en logros versus progreso basado en tiempo; evaluación con normas vs. evaluación con criterios. Estos implicarían para este autor, consultado por el investigador del *Estado del arte*, Asín-Martinelli (2013), que el modelo debe ser instruccional pero de corte dinámico constructivista centrado en los logros que de manera progresiva va alcanzando el estudiante en su proceso de aprendizaje apoyado en el trabajo colaborativo con sus colegas y docentes. Lo instruccional aquí se entiende como una educación centrada en la tarea lograda a partir de ‘aprender haciendo’.

Zapata (2012) propone a su vez un modelo interdisciplinar (multidisciplinar dice él), desde la aplicación de los nuevos conceptos de aprendizaje, partiendo de concebir el conocimiento desde los procesos que él implica en la discusión semiológica entre sociedad del conocimiento (transformación social), sociedad de la información (innovación tecnológica), sociedad de la inteligencia, esta última basada en la transición de la obtención de saberes a la de conocimientos. Tal postura supone la jerarquización social desde la organización del conocimiento y sus diversas formas de apropiación social del mismo. Vale decir como dice el autor, si el conocimiento mismo puede servir como principio normativo de la cohesión e integración social. Este sentido es el que más se aproxima a una reflexión epistémico social y crítica de la producción de conocimiento en la sociedad posindustrial de acuerdo con el investigador Asín-Martinelli (2013).

Salinas (2012), por su parte, indagado por el investigador Asín-Martinelli (2013), en *La investigación ante los desafíos de los escenarios*

de aprendizaje futuros, se centra en los horizontes de los escenarios futuros como entornos virtuales de aprendizaje. Para Salinas se debe crear entornos virtuales de aprendizaje flexibles, abiertos, invocadores que integren entornos personales, sociales e institucionales. Para ello se debe conocer de sistemas de gestión de la información personal e institucional, de espacios compartidos para el aprendizaje colaborativo, del control del proceso de aprendizaje, por parte del usuario y de metodologías centradas en el estudiante.

Al resumir el texto, el modelo esperado desde los presupuestos planteados por Reigeluth, la nueva función de los actores es novedosa y es resultado del desplazamiento entre docentes, estudiantes y saberes interrelacionados por las mediaciones electrónicas. Entre ellas se resalta la de la tecnología tomada de Castells (1999) en sus estudios sobre la sociedad en red, situándola como “un círculo de retroalimentación acumulativa entre la innovación y los usos”. Con ello se refiere no solo a las herramientas mediáticas sino especialmente a las que producen conocimiento y procesan la información, acercándose un poco a la presentación de los principios de funcionalidad de la inteligencia artificial. El texto abunda en más autores y principios del modelo, que vale la pena rescatar para cumplir con los propósitos de este texto. A continuación, con el fin de extraer lo más importante de los otros autores encontrados por el investigador Asín-Martinelli, se presenta un cuadro resumen de los mismos para poder posteriormente, comparar principios, criterios, categorías deseables en los escenarios institucionales futuros de esta propuesta.

Jaime Yáñez Guzmán, docente e investigador de la Universidad de la Patagonia, presenta su texto *Las TIC y la crisis de la educación: algunas claves para su comprensión*, promovido por la editorial virtual Educa, en el cual da cuenta del contexto de la sociedad del conocimiento y las demandas o encargos que ella le hace a la época, especialmente en la relación sociedad-tecnología e hipermedios. Igualmente trata los temas de las organizaciones y las personas en la sociedad del conocimiento y la creatividad, además de las nuevas formas de pensar para una sociedad compleja; finalmente se destaca para los propósitos de este texto el capítulo cuarto del presente libro, titulado *Un nuevo enfoque de la educación superior para la sociedad informatizada*.

Tabla 1. Resumen autores y conceptos sobre escenarios virtuales de aprendizaje

Nombre del autor	Texto	año	Conceptos principales
Rodríguez, Roca, Sánchez, Alías y Márquez	Formación del profesorado universitario para el diseño, desarrollo y evaluación de competencias	2011	Analizan y definen las competencias a adquirir por parte de los estudiantes y docentes para los alumnos que han alcanzado los logros.
Groz, Begoña	Retos y tendencias futuro de la investigación acerca del aprendizaje y las tecnologías digitales	2012	Investiga con las TIC, qué y cómo se aprende para poder diseñar entornos y situaciones educativas que mejoren el aprendizaje.
Dorsfmani, Marcelo	Sobre el lugar de los contenidos, la interacción y el tutor en un modelo de enseñanza en línea	2012	Formación <i>on-line</i> , importancia del tutor, interacción profesor-alumno.
García, Fernando	Insertión laboral	2006	Analiza las cualidades que debe tener el tutor.
Rodríguez, Garrido	Acción de acompañamiento académico-tesis doctoral	2007	Modelo de intervención docente.
Tapia, Roldán	El aprendizaje centrado en el alumno	2000	Analiza los elementos que han compuesto el concepto.
García, Carlos Marcelo	¿Será que los contenidos ya no son lo que eran?	2004	Destaca la importancia de los mismos en el modelo de aprender haciendo.

Las redes extrainteligentes o las redes con valor añadido (Alvin Toffler, 1996) crean nueva información a lo largo del proceso de circulación del conocimiento, cambiando las reglas de la cultura y de las organizaciones en general. Por ello el autor propone que el saber pensar, el saber hacer y el saber ser en esta época del aprendizaje se relacionan íntimamente de tal manera que hay que tener en cuenta que en una sociedad compleja el aprendizaje también es complejo y por supuesto múltiple. Saberes como: la fundamentación del saber, el manejo de los diversos lenguajes, la cibernética, la informática, sistemas de

organización y gestión flexible del conocimiento son necesarios para resignificar la pedagogía del aprendizaje multimediático e hipertextual contextualizado.

El modelo de aprendizaje que el autor expone tiene en cuenta los aportes de Niklas Luhmann, Stephen Hawking y Humberto Maturana en su reflexión integradora sobre la teoría de sucesos y fortalecimiento de conocimientos previos, que Yanes Guzmán explica en su texto. Giddens (1981) es otro autor que colabora con los argumentos epistémicos alrededor del tema contribuyendo a la reflexión sobre la relación espacio-tiempo en la sociedad contemporánea. Con base en estas exploraciones Castells adhiere a la postura de ratificar las profundas transformaciones de los estados-nación a los estados red y cómo se viven los cambios de identidades nacionales por identidades transnacionales, incluyendo Latinoamérica, de forma que estos cambios modifican ampliamente el contexto de las sociedades del aprendizaje y por supuesto las afectaciones de las propuestas de teletrabajo, teleformación, teleaprendizaje.

Comentarios finales a modo de conclusión

La educación a distancia (EAD) en Colombia y en las demás experiencias investigativas reseñadas y referenciadas obligan a pensar nuevas formas de enseñar, de aprender, de crear y consolidar vínculos entre los docentes y los estudiantes que permitan aprovechar al máximo las oportunidades que las nuevas tecnologías proporcionan en relación con el nuevo rol de ambos, y a las ventajas y oportunidades para el acceso rápido, el intercambio, procesamiento de información en diversas modalidades y formatos. Aunado a lo anterior las múltiples modalidades de interactividad y de colaboración y apoyo mutuo entre los actores educativos y las necesidades de su contexto.

El fortalecimiento, la investigación, la consolidación de la comunidad de egresados de la educación virtual es un paso de gran importancia para promocionar de manera continua esta modalidad a nivel rural, en las regiones de menor cobertura de la educación tradicional y presencial fomentando la inclusión educativa en un paradigma de diversidad contextual socioculturalmente hablando.

El poder de la ciencia y la tecnología debe volver a pensarse para advertir sus riesgos en la democratización del conocimiento como formas productivas más simétricas resistiendo la postura de consumidores de conocimientos en la red y apropiando las de productores del mismo con autonomía intelectual y moral.

Referencias

- Alemany, D. (2007, julio). *Blended learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Forum Novadors. Más allá del *software* libre, Universidad de Alicante, La Nucia, Alicante, España. http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf
- Amador-Bautista, R. (2010). La educación superior a distancia en México. Realidades y tendencias. En P. Lupion and C. Rama (coords.), *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* (pp. 129-143). Editorial UNISUL.
- Ampudia, A. y Sarria, V. (2007). Propuesta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura “informática educativa” bajo el modelo educativo virtual en el posgrado de Informática Educativa de la Universidad Tecnológica del Chocó (Tesis de grado de especialización). Fundación Universitaria Católica del Norte, Antioquia, Colombia.
- Arboleda, B. y Rico, C. (2003). *Módulo herramientas telemáticas*. Funlam.
- Arboleda T., y Rama C. (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. Bogotá: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual (Acesad).
- Asín-Martinelli, I. (2013). Estado del arte para la elaboración de un modelo de perfiles de actores en educación en el contexto de la sociedad postindustrial y aplicación a un caso de diseño instruccional. *RED, Revista de Educación a Distancia*, (39). 15 de diciembre de 2013. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/39/>
- Barrantes, R. (1992). *Educación a Distancia*. EUNED.
- Calvo, G. (1992). *La investigación documental: estado del arte y del conocimiento*. Extractado de Vélez, A. y Calvo, G. (1992). *Análisis de la*

- investigación en la formación de investigadores* (pp. 33-41 y 52-61). Universidad de La Sabana.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*, 3 tomos. México: Siglo XXI.
- Castillo, T. y J. Torres-Díaz (2010). La educación a distancia en Costa Rica: realidades y tendencias. En P. Lupion and C. Rama (coords.), *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Editorial Unisul.
- Cemborain, M. (s. f.). *Historia de la informática*. <http://prof.usb.ve/mscembo/docuciber.html>
- Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Revista Educación y Educadores* 11(2), 229-239. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411215>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (1983). Decreto 1820 de 1983, por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia. Bogotá. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103622.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (1992). Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Colombia, Ministerio de Tecnologías de la información y la comunicación, Mintic (2011). Documento Vivo del Plan Vive Digital. Bogotá. <http://vivedigital.gov.co/descargas.php>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2002). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Conferencia Ministerial Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información a realizarse en Bávaro, Punta Cana, República Dominicana, entre el 29 al 31 de enero de 2003. <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/11575/DGE2195-CONF91-3.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1981). Ley 52 de 1981, por la cual se crea la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá y se dictan otras disposiciones. Bogotá. http://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1981/ley_0052_1981.html
- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución política de Colombia. Autor. <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1997). Ley 396 de 1997, por la cual se transforma la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá en Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y se dictan otras disposiciones.

- Autor. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0396_1997.html
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Del Valle, G. y López, M. (2003, septiembre). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Facundo, A. (2002). Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias. Caracas: Iesalc/Unesco. http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo1_PDF/ESTEM01T04E03.pdf
- Facundo, A. (2003). La educación superior a distancia/virtual en Colombia. Caracas: IESALC/Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139922s.pdf>
- Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) (2007). Educación virtual. 10 años de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín: FUCN.
- Giordan, A. (1995). Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo? *Revista Perspectivas XXV* (1). http://www.ldes.unige.ch/esp/publi/nuevos_mod_app/nuev.htm
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- González, (2007, junio). Ponencia presentada en el VIII Encuentro Virtual Educa Brasil 2007. Educación, formación, innovación y desarrollo: nuevos retos - nuevas posibilidades. São José dos Campos - São Paulo, Brasil. <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/95-JGM.pdf>
- Herrera, G. y Salazar, R. (2002). *Contexto y metodología de la educación a distancia*. Funlam. http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lopez%20y%20Otros.PDF
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80004705.pdf>

- Lupión, P. y Rama, C. (Coordinadores). (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Editora Unisul.
- Marchisio, S., Ferrara, S., Juárez, S., Von Pamel, O. y, Watson, M.T. (2007). *Investigación histórica de la educación a distancia en Argentina. Primera escuela oficial televisiva del ciclo básico común de la provincia de Santa Fe*. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura: Universidad Nacional de Rosario y División de Educación a Distancia. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- Márquez, J. (2007). *Estado del arte del eLearning. Ideas para la definición de una plataforma universal*. Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Sevilla.
- Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 43-54. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78017126003>
- Marúm-Espinosa, E. (1999). *Las profesiones y la educación superior en el marco de los procesos de integración económica*. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista110_S1A2ES.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2010). Decreto 1295 de 2010. MEN.
- Molina, R. (2001). *Módulo de educación, informática y virtualidad*. Uniminuto.
- Montiel, G. (2001). Un estado del arte de la investigación en educación a distancia. Serie: Antologías Número 1. Programa Editorial: Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa (Cimate), 213. 224.
- Montoya, N. (2005). *Módulo Educación y medios de comunicación*. Funlam.
- Moreno, M. (2000). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. En N. Moreno, M. E. Chan, M. S. Pérez, M. G. Ortiz y A. Viesca, A. (Coord.). *Desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia*. Textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia (pp. 56-70). Universidad de Guadalajara. http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen03/disenio_prog_ambientes_aprend/unidad_2/El%20desarrollo%20de%20ambientes%20de%20aprendizaje%20a%20distancia.pdf
- Moreno, M. (2006). *Una historia de la educación a distancia en México. Documento de trabajo para el curso ‘Teoría y práctica de la educación a distancia’*. Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

- Osorio, L.; Aldana, M.; Salazar, A. y Leal, D. (2007, junio). *Incorporación de TIC en ambientes presenciales de aprendizaje en educación superior: experiencia Universidad de los Andes*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Virtual Educa Brasil 2007. Educación, Formación, Innovación y Desarrollo: Nuevos retos - nuevas posibilidades, São José dos Campos - São Paulo, Brasil. <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/191-DLF.pdf>
- Parra, L. (2008). Blended learning, la nueva formación en educación superior. *Revista Avances. Investigación en Ingeniería*, 9, 95-102. <http://ntics-yeducacion.wikispaces.com/file/detail/Articulo+Blended+Learning.pdf>
- Rama, C. (2004). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. En IESALC/Unesco (org.). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp. 29-42). IESALC-Unesco. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/EducVirtual.pdf>
- Rama, C. (2009). *La encrucijada de las tendencias de la educación superior en América Latina*. Ediciones Unicaribe.
- Ramírez, C. (2009). *La modalidad Blended-Learning en la Educación Superior*. Sin más datos. http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/05/art_claudia_ramirez.pdf
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004). *Módulo Paradigmas y Modelos de Investigación*. FUNLAM.
- Red de Innovación Curricular, RIC (2012/marzo). Flipped Classroom: Metodología inversa a través de videos. Resumen de la conferencia ofrecida por el profesor Mario Dueñas Zorrilla. Universidad de Tarapacá. http://eudev.uta.cl/RIC/recursos/Flipped_Classroom_Document.pdf
- Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (Reduc) (1994/2004). *Pauta para la elaboración de resúmenes analíticos RAES*. CIUP-UPN. <http://es.scribd.com/doc/63428012/Pautas-Para-La-Elaboracion-de-Raes-upn>
- Sabino, C. (s. f.). *El proceso de investigación*. Sin más datos.
- Salazar, R. (2004, octubre). *Presupuestos y criterios para la evaluación de condiciones mínimas de programas a distancia*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de los Miembros de Conaces, Bogotá. www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85679_Archivo_doc3.doc

- Sarmiento, L. (2007). Modelo colombiano de educación abierta y a distancia SED. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 10, 73-100. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhec/issue/view/95/showToc>
- Silvio, J. (1998). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 27-50. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/302>
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Iesalc-Unesco.
- Silvio, J. (2004). Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. En Iesalc/Unesco (org.). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp. 5-27). Iesalc-Unesco. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/EducVirtual.pdf>
- UNAM (2013). *Modelo educativo del sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Unam*. UNAM.
- Unesco, Universia y Gobierno del Ecuador (2003). *Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la sociedad de la información*. Seminario sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, Quito, Ecuador, 13 y 14 de febrero. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/quito.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia (2007). *La educación virtual. Un modelo de formación para la aldea global. Claves para el debate público 6*. Bogotá: Unimedios. http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/claves-doc06_02.pdf
- USTA (2004). *Política curricular para programas académicos*. Universidad Santo Tomás.
- USTA (2004). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Universidad Santo Tomás.
- USTA (2010). *Modelo educativo pedagógico*. Departamento de publicaciones Universidad Santo Tomás.
- Valzacchi, J. (2010). Educación virtual en Argentina: de dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). En *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias* (pp. 17-24).
- Vega, G. y Rojo, B. (1999/octubre). *Educación a distancia y aprendizaje colaborativo*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Educación a Distancia - Mercosur 99, Desde el libro al satélite: una contribución a la equidad de la educación del tercer milenio, CREAD, Universidad de los

- Lagos, Osorno, Chile. <http://estrategiaslxuvn.wikispaces.com/file/view/Aprendizaje+colaborativo.pdf>
- Vélez de la Calle, C. y Salazar, R. (2001). *Hacia un modelo de desarrollo académico con visión de futuro: experiencia piloto de educación a distancia*. Medellín, Centro de investigación Funlam. Documento inédito.
- Vera, F. (2008). *La modalidad blended-learning en la educación superior*. Sin más datos. http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf
- Vianney, J. y Torres, P. (2008). Marcos reglamentarios de la educación a distancia en la enseñanza superior brasileña (pp. 109-152). En Marta Mena, M., Claudio Rama, C. y Ángel Facundo, A. *El marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. UNAD, Virtual Educa, ICDE.
- Yanes, J. (2001). *Las TIC y la crisis de la educación: algunas claves para su comprensión*. <https://virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>

Epistemologías emergentes en la enseñanza de las ciencias en la universidad de Bogotá, desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural, en el siglo XXI*

JOSÉ GONZALO RÍOS MARÍN

Introducción

Este capítulo resume el proyecto de investigación del mismo nombre y pretende poner en contexto las dificultades que se han presentado en los modelos de enseñanza con la transmisión y apropiación didáctica de los paradigmas científicos, desde mediados del siglo xx en adelante, en la forma de conectar producción de conocimiento y revoluciones epistemológicas con pedagogía universitaria.

* Este capítulo es el resultado de la investigación posdoctoral del mismo nombre con la lectura de la doctora. Claudia Vélez de la Calle con certificación posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás, en su División de Educación Abierta y a Distancia y en el programa de Alta Investigación posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, segunda promoción.

El supuesto, como punto de partida que se reseña, parte de identificar que no se está solamente ante una crisis de los principios de los fundamentos científicos y filosóficos sobre producción de conocimiento, sino sobre todo de algunas dificultades de los fundamentos del pensamiento y también de la enseñabilidad de estos. Por tal motivo, hay una necesidad perentoria de apropiarse los cambios de paradigma con el fin de difundir, de manera comprensible, el gran número de conocimientos nuevos que van emergiendo de las diferentes disciplinas que no pueden ser explicadas desde el esquema epistemológico y pedagógico tradicional vigente, ni de los modos de enseñanza convencionales de las ciencias en las universidades.

García (2015) afirma que “tanto el paradigma newtoniano-cartesiano como el positivista, principalmente este último, ya no está en condiciones de valorar los nexos de interdependencia que tienen los elementos que constituyen una realidad” (p. 26). Y son estos nexos los que se tratan de explicar o de poner en contexto a través de esta investigación para orientar y plantear las bases de un nuevo modo de concebir y difundir pedagógicamente la ciencia o, mejor dicho, las ciencias.

Estado del arte del campo

En este apartado se pondrán en conocimiento algunos estudios que se han adelantado sobre el tema objeto de esta investigación, para poder describir tendencias y tensiones propias del campo y sus puntos críticos.

En el artículo ‘Bioética, crisis y epistemologías emergentes’, Zubiría (2011) aborda la situación actual de la bioética, algunas interpretaciones de la crisis de las ciencias convencionales y la emergencia de ciertas epistemologías en Latinoamérica. El autor plantea, primero un panorama sistémico de la crisis de las ciencias convencionales occidentales y algunas perspectivas de análisis; y, luego, la experiencia en América Latina y el Caribe de la mencionada crisis y sus características propias y diferenciadoras, que establecen marcas de identidad en la bioética latinoamericana. Es importante destacar que en la región la dificultad consiste no en el atraso científico sino en la apropiación social del conocimiento y la dependencia colonial epistémica de este.

Lo anterior se confirma en las premisas que Lukomski, A. (2012) en su artículo ‘En busca de nuevos paradigmas de la ciencia en tiempos de globalización’ refiere, con base en cómo el mundo actual se caracteriza por sus interconexiones globales en las que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales son recíprocamente interdependientes. En consecuencia, la humanidad se encuentra con nueva estructura social la cual forja una nueva praxis científica, una nueva praxis en la manera de pensar y, por lo tanto, en los nuevos paradigmas epistemológicos. Desde estos nuevos paradigmas se busca encontrar perspectivas más amplias en la forma de adquirir una nueva visión de la realidad, desde la cual la configuración de las disciplinas científicas contribuya en la construcción de un nuevo tipo de racionalidad que oriente la investigación científica. Se trata de una transformación fundamental en el modo de pensar, percibir y valorar el saber, sus modos de representación y circulación, así como la difusión de este.

Se impone a este respecto tratar de entender el concepto de paradigma emergente para Lukomski (2012), quien comparte opinión con Lincoln y Guba y Martínez (2006), entendido como:

Los principios del pospositivismo son virtualmente el reverso de los que caracterizan al positivismo; el pospositivismo es un paradigma enteramente nuevo, no reconciliable con el viejo. Los acercamientos, acomodamientos, compromisos no son más posibles aquí que entre la vieja astronomía y la nueva astronomía de Galileo, entre el flogisto (la teoría del **flogisto**¹ afirma que toda la sustancia susceptible de arder contiene flogisto) y el oxígeno, entre la mecánica newtoniana y la mecánica cuántica. Estamos tratando con un sistema de ideas nuevas, basadas en presupuestos

1 El químico alemán Georg Ernst Sthal (1660-1734) dio a conocer en 1702 la teoría del flogisto para explicar el fenómeno de la combustión. El flogisto, sustancia misteriosa, invisible e imponderable, estaba contenida en las sustancias combustibles. Cuanto más flogisto contenía una sustancia, era capaz de arder con mayor facilidad. Al término de la combustión, habiéndose desprendido el flogisto, la sustancia ya no podía arder puesto que se había “desflogisticado”. (Alonzo, 2014).

fundamentalmente diferentes, es más, agudamente contrastantes; [...] que el mundo es redondo no se puede añadir a la idea de que es plano. (Lincoln y Guba, 1985, p. 33)

Por otro lado, Martínez (2006), frente al paradigma emergente, propone integrar la investigación cuantitativa con la cualitativa. Para lograr este objetivo, su propuesta es una herramienta heurística de gran eficacia: La *triangulación*. El término ha sido tomado de la topografía y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones, fuentes informativas y puntos de vista del mismo fenómeno.

Otra característica para concebir el paradigma en su acepción de *epistemología emergente* es la ontología sistemática y su consiguiente metodología interdisciplinaria que cambia radicalmente la conceptualización de toda identidad. Por ejemplo, en ética, las acciones humanas pierden el valor que tienen por lo que son en sí aisladamente y son vistas e interpretadas por lo que desempeñan la estructura total de la personalidad. El acto humano se define por la red de relaciones que lo liga a todo. Así, el método hermenéutico llega a ser el método por excelencia para la comprensión del comportamiento humano. El paradigma emergente propone un enfoque modular, estructural, dialéctico, interdisciplinario y ético, en el cual todo incide e interactúa con todo, esto implica, que cada elemento no solo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás. (Martínez, 1977, p. 24)

Martínez (2004, p. 2) relata que el gran físico Erwin Schrödinger, premio Nobel por su descubrimiento de la ecuación fundamental de la mecánica cuántica (base de la física moderna), considera que la ciencia actual nos ha conducido por un callejón sin salida y que “la actitud científica ha de ser reconstruida, que la ciencia ha de rehacerse de nuevo”. En tanto que el escritor y expresidente de la República Checa, Václav Havel, habla del “doloroso parto de una nueva era”, y dice que “hay razones para creer que la edad moderna ha terminado”, y que “muchos signos indican que en verdad estamos atravesando un periodo de transición en el cual algo se está yendo y otra cosa está naciendo mediante un parto doloroso”.

Ilya Prigogine², por su parte, afirma que “estamos llegando al final de la ciencia convencional”; es decir, de la ciencia determinística, lineal y homogénea, y presencia el surgimiento de una nueva conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo” (1994, p. 44). Ya desde los años cincuenta en adelante se han replanteado en forma crítica las bases epistemológicas de los métodos y de la misma ciencia.

El cuestionamiento está dirigido hacia el “logos científico tradicional”, es decir, hacia los criterios que rigen la científicidad de un proceso lógico y los soportes de su racionalidad que marcan los límites inclusivos y exclusivos del saber científico. De ahí, Heisenberg³ (1990), uno de los creadores de la teoría cuántica, dice al respecto: “es precisamente lo limitado y estrecho de este ideal de científicidad de un mundo objetivo, en el cual todo debe desenvolverse en el tiempo y en el espacio, la ley de la casualidad, lo que está en entredicho” (p. 121).

Por lo tanto, en la actividad académica, en la enseñanza de las ciencias en su transmisión pedagógica, se hace necesario examinar las contradicciones, las aporías, las antinomias, las paradojas, las parcialidades y las insuficiencias del paradigma que ha dominado, desde el renacimiento, el conocimiento científico, perdiéndose la oportunidad

2 Ilya Prigogine, científico belga de origen ruso (Moscú, 1917- Bélgica, 2003). En 1997 le fue concedido el Premio Nobel de Química por sus contribuciones a la termodinámica de sistemas que no están en equilibrio. Su gran contribución fue la extensión de la teoría termodinámica a sistemas que se apartaban considerablemente del equilibrio, que tienen lugar en el mundo real. Demostró que, en esas condiciones de no equilibrio, una nueva forma de estructuras ordenadas puede existir, y las denominó estructuras disipativas para subrayar el hecho de que solo pueden existir en conjunción con su entorno.

3 Werner Karl Heisenberg, físico, (Wurzburg, Alemania, 1901 - Múnich, 1976). Entre 1925 y 1926 desarrolló una de las formulaciones básicas de la mecánica cuántica, teoría que habría de convertir en una de las principales revoluciones científicas del siglo xx. En 1927 enunció el principio de incertidumbre o de indeterminación, que afirma que no es posible conocer, con una presión arbitraria y cuando la masa es constante, la posición y el momento de una partícula. De ello se deriva que el producto de las incertidumbres de ambas magnitudes debe ser siempre mayor que la de Planck.

de conocer otras individuales, puntos de vista, diferentes maneras de ver la realidad, otras formas de conocer.

Esta situación es compleja, y su alcance llega hasta las estructuras lógicas de la mente humana, hasta los procesos que sigue la razón para conceptualizar y dar sentido a las realidades. Vale decir, esta dificultad desafía el modo de entender, reta la lógica actual, reclama un cambio, exige sensibilidad intelectual, demanda actitud crítica permanente, así que, todo ello, desde la posibilidad de dejar sin horizonte y sin sentido el conocimiento considerado seguro por los científicos.

Con la intención de que se reflexione, sobre el proceso de crear conocimiento, de hacer ciencia, se deben examinar de manera críticamente hasta qué punto se justifican los supuestos admitidos o si, en su lugar, no se pudieron aceptar otros distintos que llevarían a otros rumbos diferentes, y posiblemente terminarían en conclusiones diferentes, este cuestionamiento deberá determinar el nivel de pureza y objetividad de la observación científica, de los datos y de los hechos, y hasta dónde estas observaciones están determinadas por las teorías planteadas, y cómo se relacionan los datos y la teoría; se deben evaluar las implicaciones de la falta de evidencias en las relaciones causales, de la injustificabilidad, de la inferencia inductiva, de la imposibilidad, de la verificación empírica y de la ilegitimidad de ciertas definiciones operacionales; se debe la importancia del contexto del descubrimiento y del proceso creador, los límites de la racionalidad de las explicaciones estadísticas o probabilísticas, el nivel de adecuación y homologación de los modelos que se basan en analogías y, a veces, solo en metáforas; el uso acrítico de términos como ley, control, mediada, variable, verdad, objetividad, en contextos diferentes, de ahí que, deberá precisarse la justificación lógica del sistema de reglas del juego científico escogido. (Martínez, 2004, pp. 2-3)

En conclusión, esta breve revisión de autores y literatura, en un análisis crítico rápido, pone en evidencia muchos vicios de lógica común, que han ido convirtiendo en hábito repetido e insulso, en amplios sectores de la vida académica, el evaluar el nivel de certeza de los resultados

de una investigación por el simple correcto uso de las reglas metodológicas preestablecidas, sin entrar a examinar la lógica, el significado y las implicaciones de esas mismas conclusiones.

Dicha responsabilidad le corresponde a la academia, en cuanto debe flexibilizar los modos de formar en ciencia y enseñabilidad del conocimiento. Con el fin de que las nuevas generaciones del conocimiento tengan otra actitud en la manera de cómo observar e interpretar los cambios de racionalidades epistémicas, ya que las teorías no son hechos terminados, son dinámicos, falibles y provisionales.

La universidad en los últimos años

Según lo expuesto por Santos (2006), la universidad popular del siglo XXI presenta una crisis de institucionalidad, de legitimidad y de hegemonía y no puede responder a los desafíos de finales del siglo XX y del siglo XXI. El autor profundiza en describir que la primera crisis hegemónica,

[...] aparece como resultado de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venían ocupando la universidad, desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada, exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente las contradicciones llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar, fuera de la universidad, medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda, la crisis de legitimidad provocada por el hecho de haber dejado de ser una universidad como institución consensual, frente a la contradicción

entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y, por otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. (Santos, 2007)

Enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía y temía que la crisis institucional llevaría a absorber la atención de los reformistas. La crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvaloración de los diplomas universitarios. (Santos, 2007, p. 23)

La crisis se ha venido dando desde la década de los noventa. Esta crisis institucional era y es, desde hace al menos dos siglos, la situación crítica de la universidad pública, por la autonomía científica y pedagógica se da por la dependencia financiera del Estado. Este decide reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a este bien público, no asegurado por el Estado, por lo tanto, la universidad pública entra en crisis institucional (p. 24).

Estas reflexiones son aplicables al caso de la universidad colombiana, la cual tanto en el ámbito público como en el privado se ven inmersas en este nuevo modelo de organización de la universidad, acorde con el modelo neoliberal del mercado de servicios universitarios. Como se ha visto en Colombia, las universidades públicas comienzan a aparecer en un segundo plano en relación con las privadas o, dicho en otras palabras, las universidades privadas se ubican en lugares privilegiados en el *ranking* nacional, fenómeno no solamente nacional, sino internacional (iberoamericano). Tomando la reflexión de Santos (2006):

Otros factores igualmente decisivos son: la desregulación de intercambios comerciales en general, la defensa, cuando no la imposición, de la solución mercantil por parte de los agentes financieros multilaterales; y la revolución en las tecnologías de información y comunicación especialmente el enorme incremento de la internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el norte. Por tratarse de un desarrollo global, alcanza a la universidad como un bien público tanto en el norte como en el sur, pero con consecuencias muy diversas. Por esta razón, las desigualdades entre universidades del norte y universidades del sur se agravan enormemente. (p. 31)

Los dilemas de la producción contemporánea del saber

En la actualidad, la ciencia está en la mira. Ya no goza del mismo prestigio indiscutible que ha tenido en los últimos dos siglos como la forma más segura de la verdad. La sociedad se había acostumbrado a pensar que la teología, la filosofía y la sabiduría popular ofrecían verdades discutibles, solamente la ciencia podría ofrecer certezas.

Los científicos dicen con modestia que todas las afirmaciones científicas están sujetas a revisión si surgen nuevos datos, con los que parecen diferenciarse de las demás formas de aserción de la verdad, que los científicos tildan de ideológicas o especulativas o tradicionales o subjetivas, y, por lo tanto, menos fiables. Para muchos, el rótulo de científico y el moderno se explican casi en sinónimos, estos rótulos eran dignos de elogio y se estigmatiza cualquier otra forma de explicar las cosas y observaciones desde la subjetividad.

En las últimas dos décadas, la ciencia ha sido objeto de consideraciones, tal como los científicos habían hecho antes con la teología, la filosofía y la sabiduría popular, lo que supone entonces retornar a la forma más antigua de pensar. Hoy en día se le acusa de ser ideológica, subjetiva y poco fiable. Se dice que los científicos manipulan los datos y, por ende, manipulan la credibilidad del público. En la medida en que esos cargos tengan sustento, pondrían a los científicos en

situación de crítica debiendo escuchar los mismos juicios críticos culturales que ellos han hecho escuchar a los demás en su momento, en la historia de la ciencia (Wallerstein, 2004).

Esta situación ha ido más allá, para algunos críticos no existen verdades universales y todas las afirmaciones de saber son necesariamente subjetivas. La reacción de los científicos no se ha dejado esperar a esta crítica tan fuerte, a esta expresión de total relativismo, su manifestación es que los ataques eran producto del retorno de la irracionalidad, entendida como una inclinación por los enunciados que se apoyan en los saberes tradicionales del medioevo, validados por la tradición como las antiguas bases del conocimiento aceptado formalmente, en lugar de seguir los enunciados científicas⁴. ¿Estos enunciados emergentes son menos fiables? y, de ser así, ¿cómo se podría estar de acuerdo con esta nueva u olvidada forma de pensar? Este es el desafío para los pensadores contemporáneos del saber. Una de las preguntas oportunas es si se pueden prometer análisis científicos, que no sean “científicas”, de las opciones históricas-culturales que se proponen. Sin duda, es necesario despejar el terreno para hacer estos análisis. La inflexibilidad de la ciencia es parte de la aspereza que hay por retirar. Es importante recordar que el conocimiento además de apoyarse sobre causas eficientes, y que las elecciones científicas están cargadas de valores y propósitos. Es necesario involucrar el conocimiento utópico, que motive por descartar la imagen del científico neutral y adoptar una concepción de los científicos como personas inteligentes, pero con preocupaciones e intereses, y moderados en el ejercicio de su *hybris* (desmesura) (Wallerstein, 2004).

4 Cientificismo: término importado de Francia en la segunda mitad del siglo XIX, escrito primero como “cientificismo”, luego “cientifismo” y, finalmente “cientificismo”. Adoptado por la Real Academia Española. Se refiere a la teoría que pretende explicar todo por la ciencia. Representa la exaltación positivista de la ciencia como única fuente de la verdad, que, en último extremo, conduce a negar que existe verdad alguna en la ciencia o fuera de ella. Desde esta mirada el científicismo se presenta como una de las ideologías dominante en la mentalidad occidental, pese a los cambios de paradigma que se han dado últimamente en el campo de la ciencia.

Los científicos del siglo XIX y de comienzos del XX, influidos por el positivismo y el materialismo, fueron extremadamente dogmáticos, estas formas de pensar y ver al mundo, aunque se encuentran latentes en las mentes occidentales del sur y especial muy acentuadas en las ciencias aplicadas como las ingenierías entre otras, conocidas con la denominación de ciencias duras. Fueron y son extremadamente dogmáticas, aunque pretendían mantener un perfil crítico exigente. Se practicó y se está en un cambio de pensar, por qué, el cientificismo ha influido en todos los campos, incluso en aquellos que no les eran propios: religión moral, estética entre muchos [...]. Deshicieron el concepto de verdad y se refugiaron en las teorías relativistas que iban a hacer entrar en crisis al mismo cientificismo. (Lacueva y Roperó, 2001, p. 163)

La historia en busca de la ciencia

Wallerstein (2004) refiere:

Si los dioses son artificios de la actividad humana, narrarlos es un deber sagrado, y solo puede realizarse siendo fiel a las intenciones divinas. Si la actividad humana es responsabilidad exclusiva de los hombres, no se requiere de autorización referente para narrarla, analizarla, interpretarla. La ciencia moderna se definió en sí misma como la explicación de lo natural en contraposición con lo mágico. Rechazó la magia como categoría significativa de la realidad: la magia era ilusoria. El hecho de que las personas creyeran en la magia era real y estaba sujeta al análisis científico, pero solo si los científicos rechazaban *a priori* la validez de la magia en sí. (p. 97)

La historia tal como se describió en los siglos XIX y XX fue producto de esta pasión científica. La historia, como lo ha sido realmente, se negó a aceptar la verdad revelada, la especulación, la ficción, o sea, la magia como categoría significativa de la realidad: eran ilusorias. Esto implica que solo es válido lo medible, lo cuantificable y lo probable, las bases de los fundamentos de las ciencias básicas y aplicadas. La

búsqueda ha sido continua y está arraigada en la procesión omnipresente de la objetividad⁵. Sin importar si la objetividad se buscaba con hipocresía. La creencia en una verdad objetiva cognoscible ha sido la doctrina imperante de los historiadores del mundo durante los dos últimos siglos. Los datos principales utilizados por los historiadores fueron los llamados documentos primarios, es decir los documentos que por motivos diversos registran hechos en el momento en que ocurren, o incluso los mismos hechos. Los documentos secundarios se consideraban evidencia dudosa debido a la intrusión en el círculo del saber de alguien que no había participado en el hecho, un intruso cuyos motivos eran inciertos. Pero incluso un documento que se creía primario era sometido a una verificación de autenticidad, situación que hoy en día está vigente, la del análisis de la información en la mayoría de los procesos de investigación de todos los géneros (Wallerstein, 2004). Wallerstein expone que:

La crítica de fuentes fue una doctrina muy controvertida de la historiografía. Se tenía que la crítica de fuentes se aplicara a la biblia, que para los europeos era un documento irrefutable. La verificación de autenticidad aplicada a la biblia se dio bajo la forma de la ‘alta crítica’, dando comienzo a la revolución de la historiografía moderna. La historia se unió a las ciencias naturales en su lucha

-
- 5 Objetividad es tanto un concepto metafísico como epistemológico. Se refiere a la relación de la consciencia y la existencia. Metafísicamente es el reconocimiento del hecho de que la realidad existe independiente de la consciencia de quien percibe. Epistemológicamente es el reconocimiento del hecho de que la consciencia del perceptor (del hombre) tiene que adquirir conocimiento de la realidad a través de ciertas reglas (la lógica). Esto significa que aunque la realidad es inmutable y que, en cualquier contexto dado solo una respuesta es verdadera, la verdad no está disponible automáticamente para la consciencia humana y solo puede obtenerse mediante un cierto proceso mental que requiere de cada hombre que busca el conocimiento –que no hay sustituto para este proceso ni cómo eludir la responsabilidad de hacer, ni atajos, ni revelaciones especiales para observadores privilegiados– y que no puede haber tal cosa como una “autoridad máxima” en cuestiones relativas al conocimiento humano. Metafísicamente, la única autoridad es la realidad; epistemológicamente – la mente de cada uno. La primera es el árbitro de la segunda.

por las religiones, o al menos contra la interpretación dogmática y literal de la verdad revelada. (2004, p. 98)

Wallerstein (2004) afirma que la ciencia hace muchos siglos viene autoengañándose, pero por fin, esta actitud está cambiando. A eso se refiere con el término buena ciencia. La nueva ciencia es un ataque a las mitologías de las ciencias tradicionales, es decir la newtoniana, baconiana, cartesiana. Para Lee (citado por Wallerstein, 2004), la nueva ciencia no afirma que no exista el equilibrio y la linealidad, sino que son expresiones dominantes de la realidad desde un punto de vista estadístico, que son infrecuentes, casos especiales, y que la indeterminación de las bifurcaciones es una realidad fundamental en la que se debe mover el individuo. Esta afirmación implica que la ciencia debe estar atenta a los cambios que se suceden por fuera de los supuestos que la han determinado como cosa cierta e indiscutible, cuando el mundo se está comportando dentro de lo impredecible. La nueva ciencia no afirma que los cálculos matemáticos sean irrelevantes. Lo que se pregunta es si la búsqueda incesante de perfección no impide obtener mediciones más significativas, estables y realistas.

El nuevo concepto de ciencia ha renunciado a la posibilidad teórica del observador neutral, tanto porque el observador siempre transforma la realidad como porque los marcos teóricos con los que se observa la realidad son construcciones sociales sujetas a la revisión social. La nueva ciencia tiene en cuenta que existe una historia social de la verdad y que el avance científico depende en gran medida de las afirmaciones de la comunidad científica depositaria del conocimiento actual. La nueva ciencia hace acento en la complejidad constante de la realidad a lo largo del tiempo y hace que la ciencia se constituya sobre estas premisas.

El nuevo paradigma educativo

En la actualidad se han implementado teorías pedagógicas que tratan de cambiar el modelo de la educación tradicional centrada en el profesor, su discurso, su autoridad, con sus recursos jamás renovados: la

clase magistral y sus armas: la tiza y el pizarrón (ahora el marcador y el acrílico), el dictado de la materia y los apuntes en beneficio de la pasividad complaciente de los estudiantes; se caracteriza porque el aprendizaje es memorístico, la relación maestro-alumno es autoritaria-pasiva y receptora de conocimientos.

Por otro lado, en la escuela activa que comienza a gestarse en las primeras décadas del siglo xx, la mayor parte de las sólidas concepciones cayeron de una u otra manera en el vacío, apenas se practicaron o aún se practican experimentalmente, y pretendía formar personas con sentido democrático, desarrollar el espíritu crítico y de cooperación; el aprendizaje debía ser comprensivo, crítico y multidisciplinar, la enseñanza parte del respeto al alumno, planteando el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las necesidades e intereses del alumno. No obstante, es posible que el constructivismo de Jean Piaget sea la excepción, aunque, la mayor parte de las veces se encuentra solo en el discurso y pocas en la práctica. El modelo constructivista se describe en los proyectos educativos de los programas, pero distan mucho de su aplicación como tal (Torres, 2003).

El nuevo paradigma de la educación superior, entre otros aspectos, debe pasar de contextos aislados a contextos de redes, de docencia unívoca a una enseñanza interactiva. Debe la universidad ofrecer posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Es preciso fomentar el concepto de universidad virtual que existe, se encuentra en el adecuado empleo de las nuevas técnicas de la información y la comunicación y una combinación, en justa proporción, de las herramientas tecnológicas en el marco del nuevo paradigma tecnológico.

La universidad virtual implica la posibilidad de una visión participativa en materia de formación. Las nuevas tecnologías deben aplicarse con las pedagogías apropiadas, de no ser así solo aportarán confusión y error. Si, por el contrario, se dominan, el cambio de paradigma que las acompañará va a permitir una auténtica revolución pedagógica, caracterizada, en primer lugar, por el abandono de la manera vertical (tradicional) de formación, para dar paso a una modalidad en que el docente se transforma en facilitador de un proceso centrado en el estudiante y en capacidad de descubrir los conocimientos a su propio

ritmo y en colaboración con los demás alumnos y los facilitadores (Torres, 2003).

[...] domina el cambio de paradigmas que las acompaña, se permitirá una auténtica revolución pedagógica, el docente se transforma en facilitador de un proceso centrado en el alumno y con capacidad de descubrir los conocimientos a su propio ritmo y en comunicación con los demás estudiantes y sus facilitadores. Esta nueva forma de pedagogía va a liberar de las limitaciones del espacio y del tiempo, gracias a un modo de funcionamiento asincrónico. Al perder su verticalidad, el aprendizaje pasa a ser un proceso colaborativo y de coparticipación entre diferentes grupos. (Torres, 2003, p. 198)

Considera la Unesco (citado por Torres, 2003) que el docente —“mediador del saber”— debe tener los recursos suficientes para su debido ejercicio en el manejo de su disciplina, lo que han de tener muy en cuenta los responsables universitarios, a fin de poder garantizar el éxito de la producción académica. La gestión de la comunidad virtual debe reposar en una logística sólida relativa a los métodos, los procedimientos y programas lógicos, facilitadora de la transmisión de los saberes y de la relación entre actores (Torres, 2003).

Los artefactos, la tecnología, dice Claudia Pogr  (citado por Torres, 2003), solo tienen sentido en educación “equipados”, esto es en el contexto de una propuesta pedagógica. “Cada día queda más claro que *no es el manejo de recursos lo que la escuela debe enseñar, sino su utilización inteligente*”. La tecnología al servicio de un claro proyecto educativo es una fértil herramienta para potenciar las situaciones de aprendizaje. La Unesco reconoce que uno de los grandes frenos para la difusión de las nuevas técnicas de información y la comunicación en la educación es el factor humano. Para crear motivación es preciso “considerar la formación de técnicos e ingenieros, soportes de las tecnologías dentro de los establecimientos de enseñanza y de investigación” (Torres, 2003, p. 199), lo mismo en materia de la formación de docentes y de responsables de la toma de decisiones.

Los desafíos de la era planetaria

El principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo. No es posible comprender el destino de una sociedad-mundo que implique la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita, sin comprender el devenir de la planetarización de la humanidad y el desafío de su gobernabilidad (Morín, Roger y Motta, 2006).

En este sentido, es preciso indicar que la palabra planetarización es más compleja que globalización porque es un término radicalmente antropológico que expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra. Porque la Tierra no solo es un terreno donde se despliega la globalización, sino una totalidad compleja física/biológica/antropológica. Es decir, hay que comprender la vida como emergente de la historia de la vida terrestre. La relación del ser humano con la naturaleza y el planeta no puede ser concebida de un modo reductor, separado, como se desprende de la noción de globalidad, porque la Tierra no es una suma de elementos disjuntos: el planeta físico, más la biosfera, más la humanidad, sino que es la relación entre la Tierra y la humanidad que debe concebirse como una entidad planetaria y biosférica (Morín, et al., 2006).

Así mismo, el ser humano es también un ser extraño al planeta porque es a la vez *natural* y *sobrenatural*. *Natural* porque tiene un doble arraigo: el cosmos físico y la esfera viviente. Y *sobrenatural* porque el hombre, al mismo tiempo, sufre un cierto desarraigo y extrañeza debido a las características propias de la humanidad, a la cultura, a las religiones, a la mente, a la conciencia que lo han vuelto extraño al cosmos, del cual no deja de ser secretamente íntimo. (Morín, et al., 2006, p. 80)

Por otro lado, el término planetarización contiene en su raíz etimológica la idea de aventura de la humanidad. Porque la palabra Πλαζω, “*golpear*” en griego, comparte la raíz con la palabra griega πλανης que quiere decir “*errante*”, “*vagamundo*” y con πλανητης “*planeta*”. Esta correlación de significados remite a la expresión homérica donde

Odiseo (Ulises), en su itinerancia, es un ser golpeado, empujado por el rayo de Zeus que anda errante, agitado y sin rumbo fijo, pero con un objetivo, un fin concreto: llegar a casa. Hoy en día esta idea es fundamental para comprender la condición humana y la de toda la humanidad a través de una verdadera contextualización de nuestra compleja situación en el mundo de hoy, por las diferentes circunstancias a la cual nos encontramos sometidos (Morín, et al., 2006).

Referencias

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata.
- Aguado, J. (2009). Autopoiesis // Autopoiesis: Universidad de León España. <http://glossarium.bitrum.unileon.es/Home/autopoiesis>
- Aguiló Bonet, A. (2009). *La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes*. Universidad Complutense. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/22/antoniaguilo.pdf>
- Alonzo, B. (2014). *Lavoisier y la teoría del flogisto*. http://bernardoalonzo.bligoo.com.mx/media/users/14/708943/files/96166/Lavoisier_.pdf
- Arévalo, M. (2001). *Fractales y su aplicación a la ingeniería*. Universidad Nacional de Ingeniería. http://fiec.uni.edu.pe/sites/default/files/uni_fiec_fractales.pdf
- Bar, A. (2001). Abducción. La Inferencia del descubrimiento. Cinta de Moebio. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/bar.pdf>
- Baravalle, A. (2010). *Falsacionismo*. <http://andresbaravalle.blogspot.com.co/2010/06/marx.html>
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Boisot, M. (1978). *Disciplina e interdisciplinariedad*. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud, *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en la universidad*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

- Borjón, J. (2002). *Caos, orden y desorden: en el sistema monetario y financiero internacional*. México: Plaza y Janes. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista14_S5A3ES.pdf
- Burgos, C. (2011). *Hacia una teoría educativa desde el pensamiento de Karl Popper*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/145.pdf>
- Cabruja, T. (2005). *Psicología: perspectivas deconstructivistas*. Barcelona: Eureka.
- Caro, A. (2002). *El paradigma de la complejidad como salida de la crisis de la posmodernidad*. Madrid: Federación Andaluza de Semiótica.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Troquel S. A.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Castellanos, A. (2012). *Educación para la interculturalidad*. México: De la Salle Ediciones. Universidad de la Salle, A. C.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Cepal (2008). *La sociedad de la información en América latina y el Caribe: desarrollo de las tecnologías y tecnogías para el desarrollo*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), División de Desarrollo Productivo y Empresarial Programa Sociedad de la Información. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/cepal.pdf>
- Ciccone, L. (2006). *Bioética: Historia. Principios. Cuestiones*. Madrid: Colección Pelicano, Ediciones Palabra.
- Colección Dialógica (1998). *Ensayos: sistema abierto para el desarrollo docente SADD*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Bogotá: Ediciones Unaula.
- Cortés, G. (2003). *Una mirada histórica a la evolución de la ciencia*. Argentina. Recuperado de: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=372#
- Coss, R. (2003). *Simulación: un enfoque práctico*. México: Limusa, S. A.
- Diccionario de psicología científica y filosofía. Ciencias Empíricas*. Recuperado de: <http://www.e-torredabel.com/Psicologia/Vocabulario/Ciencias-Empiricas.htm>

- Diéguez, A. (2006). Ciencia desde una perspectiva posmoderna: entre la legitimidad política y la validez epistemológica (pp. 177-205). Málaga: II Jornada de Filosofía: filosofía y política. <http://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/CIENCIAPOSTMODERNA.pdf>
- Fregtman, C. (1990). *Música Transpersonal*. Kairós.
- García, G. (2015). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica la propuesta de Miguel Martínez*. Philosophice Naturalis (pp. 17-37).
- Gil, M. y Rodríguez, J. (2011). *El paradigma digital y sostenible del libro*. Trama.
- Gilbert, J. y Correa, B. (2001). *La teoría de la autopoiesis y su aplicación en las ciencias sociales. Caso de la interacción social*. Universidad de la Frontera. www.moebio.uchile.cl/12/gibert.htm
- Heisenberg, W. (1958). *Physics and philosophy: the revolution of modern science*. Nueva York: Harper & Row. <http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Heisenberg,Werner/Heisenberg,%20Werner%20-%20Physics%20and%20philosophy.pdf>
- Heisenberg, W. (1990). *La partie et le tout: le monde de la physique atomique*. Champs Flammarion.
- Hernández, A. (2005). *Descartes: discurso del método*. San Vicente. Club Universitario. <http://www.editorial-club-universitario.es/pdf/1039.pdf>
- Hottois, G. (1991). *El paradigma bioético: una ética para la tecnociencia*. Anthropos.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. EdiERVA.
- Johansen, O. (2004). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Limusa.
- Lacueva, F. y Ropero, A. (2001). *Diccionario teológico ilustrado*. Clie.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lopera, H. (2013). *Redes sociales en la era de la cibercultura: del paroxismo comunicativo y la intimidación como espectáculo*. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/702/Documentos/Modulo-5/Redes-%20sociales-Lopera-texto.pdf>
- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2010). *El método analítico como método natural*. Universidad de Antioquia. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/25/juandiegolopera.pdf>

- Lukomski, A. (2012). En busca de paradigmas de la ciencia en tiempos de la globalidad. *Revista Traza*, 5, 12-19. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/tr/article/view/111>
- Madariaga, A., Sierra, O. y Abello R. (2003). *Redes sociales: infantiles, familia y comunidad*. Uninorte.
- Martí, M. (2012). *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*. Editorial Verbum, S.L.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. Trillos.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillos. <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf>
- Martínez, M. (2004). *El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico*. Polis. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500822>
- Martínez, M. (2006). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. Trillas.
- Martínez, H. y Guerrero, G. (2009). *Introducción a las ciencias sociales*. Cengage Learning editores.
- Melo, A. (1992). *Cerebro, mente y conciencia: un enfoque multidisciplinario*. Kairós.
- Morales, S. (2012). *¿Qué son las ciencias de la complejidad?* The University of Warwick. http://www.mufr.fr/sites/mufr.univ-toulouse.fr/files/eventement/symposium/ponencias/sergio_morales_enciso.pdf
- Morín, E., Motta, R. y Ciurana, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, S. A.
- Narváez, A. y Motta, S. (1997). *El 'como' de la interdisciplina*. Magisterio del Río de la Plata.
- Navarro, J., Gómez, J., García, F y Pina, E. (2003). *Matemáticas. Profesores de enseñanza secundaria*, volumen III. MAD, S.L.
- Navarro, M. (2008). *Existencia y construcción de funciones continuas y diferenciables en ninguna parte*. http://lic.mat.uson.mx/tesis/129_Marysol_Navarro_B.pdf
- Núñez, J. (1989). *Metodología de las ciencias sociales*. Laia.
- Pérez, C. (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia: De la epistemología actual a la dialéctica*. Universidad ARCIS. LOM ediciones.

- Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias (pp. 153-171). En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud, *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación Universitaria*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Popper, K. (1980). La lógica de la Investigación Científica. Tecnos.
- Prigogine, I. (1994). ¿El fin de la ciencia?, en Fried Schnitman, D.
- Razeto, P. y Ramos, R. (2013). ¿Qué es autopoiesis? *Autopoiesis, un concepto vivo*. http://www.ramos-jiliberto.cl/publications/2013/B04_Razeto-Barry%20and%20Ramos-Jiliberto%202013%20-%20Que%20es%20autopoiesis.pdf
- Reza, F. (1997). *Ciencia, metodología e investigación*. Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Romero, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, 6. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3518/b15761745.pdf?sequence=1>
- Sandoval, F. (2010). *Fractales clásicos: conjunto de cantor*. <http://fralbe.com/2010/09/19/fractales-clasicos-conjunto-de-cantor/#respond>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Scurati, C. y Damiano, E. (1977). *Interdisciplinariedad y didáctica*. Adara.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Cardona, M. (2012). *Desarrollo de competencias interculturales en contexto universitario*. Guada Impresores, S. L.
- Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI: programa de estudios sobre democracia y transformación global*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 3 (5), 307-311.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, Clacso.
- Schrödinger, E. (1967). *¿What is the Life? & Mind and Mater*. Universidad de Cambridge, Press. <http://web.mit.edu/philosophy/religionandscience/mindandmatter.pdf>
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrador*. Morata, S. L.

- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Editorial Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.
- Torres, R. (2003). *Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica y tecnológica*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Vásquez, L. (2014). *La abducción como alternativa del método científico en la educación superior*. Escuela Normal Superior de Envigado. *Revista Uni- pluri/versidad*, 8(2). <http://www.buenastareas.com/ensayos/M%-C3%A9todo-Abductivo/50510114.html>
- Velásquez, C. (2011). La investigación holística: alternativa integradora en ciencias sociales. *Revista Saber*, 170-173.
<http://ojs.udo.edu.ve/index.php/saber/article/view/90>
- Wilber, K., Bohm, D., Pribram, F., Capra, F., Ferguson, M., Weber, R., y otros. (1982). *El paradigma holográfico: una exploración en las fronteras de la ciencia*. Kairós. S.A.
- Wallerstein, I. (2007). *El universalismo europeo. El discurso del poder*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.
- Yépez, A. (2006). *Los principios bioéticos y su incardinación en el orden constitucional como principio de naturaleza fundamental: una alternativa de solución al paradigma bioético*. Universidad Latina de América.
http://www.unla.mx/iusunla25/reflexion/principios%20bioeticos.htm#_ftn1
- Zubiría, S. (2011). Biótica, crisis y epistemologías emergentes. *Revista Colombiana de Biótica*, 6, 41-49.
<http://www.redalyc.org/pdf/1892/189222553004.pdf>

Tendencias en la educación: utilización de realidad aumentada, realidad virtual y dispositivos móviles como apoyo en la enseñanza aprendizaje*

ÉDGAR OLMEDO CRUZ MICÁN

Introducción

El presente trabajo da cuenta del proyecto de investigación que buscó integrar la realidad aumentada, la realidad virtual y los dispositivos móviles como estrategia de enseñanza aprendizaje. En la sociedad actual, la saturación de información y estímulos multisensoriales, así como la abundancia de elementos tecnológicos, ha llevado al individuo a perder

* Este capítulo es el resultado de la investigación posdoctoral del mismo nombre con la lectura del doctor. José Arlés Gómez con certificación posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás en su División de Educación Abierta y a Distancia y en el programa de Alta Investigación posdoctoral Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, promoción segunda.

cada vez más la capacidad de concentración; por ese motivo, se necesita un sistema que con el uso de elementos tecnológicos mitigue este inconveniente, genere interés y promueva el aprendizaje significativo.

La realidad aumentada (RA) se puede considerar relativamente nueva, sin embargo, sus primeros conceptos fueron dados mucho tiempo atrás, pero solo hasta la época actual es donde estos se pueden aplicar de una manera práctica por el avance de las tecnologías de información y comunicación en los últimos años. Ella está formada por múltiples sistemas que le permiten al sujeto integrar el mundo virtual con el real, puede ser información, instrucciones técnicas, detalles de los sitios turísticos e incluso manuales de operación de máquinas, por ejemplo, con la posibilidad de interactuar entre ambientes reales y virtuales, por eso se ha llamado *aumentada*, dado que a partir de la realidad el sistema sobrepone información de interés en tiempo real.

En la realidad virtual, el individuo se encuentra inmerso en el mundo generado por computador sin interactuar con objetos reales, lo que lo hace más intensivo en recursos computacionales, mientras que la realidad aumentada, basada en el mundo real, sobrepone elementos de información virtual, lo que permite al usuario interactuar con objetos y elementos reales y virtuales al mismo tiempo, por lo tanto, disminuye la utilización de recursos, pero aumenta la complejidad. Estas dos realidades, llamadas *híbridas*, pueden converger a través de los dispositivos móviles actuales que cuentan con gran capacidad de cómputo y conexión a la red.

Las nuevas tecnologías se han anunciado como las protagonistas mediáticas que en la actualidad proporcionan oportunidades para transformar la educación, el aprendizaje y la enseñanza.

A menudo, investigadores, diseñadores y educadores presentan una descripción de tales tecnologías que se pueden utilizar cara a cara y en cursos híbridos. Además, en la investigación educativa, los investigadores y profesionales residen en diversas áreas de competencia académica, lo que hace que el intercambio y la difusión de su trabajo sea una tarea formidable.

Como resultado de esta postura, la imagen de las nuevas tecnologías que se utilizan en la educación es difusa. En este capítulo se

explora el uso de realidad aumentada, realidad virtual y dispositivos móviles como apoyo en la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, se ha tratado de acercar el uso de estas tecnologías emergentes para conceptualizar, diseñar, mejorar y fomentar cambios en la educación para el beneficio de los estudiantes y docentes.

Estado del arte

En la revisión de las revistas especializadas se utilizan los datos de los dos primeros cuartiles, se obtuvo un total de 30 publicaciones revisadas según los criterios de pertinencia. En estas se registran un total de 12 referencias para RA, de las cuales solo cuatro artículos son de utilidad para la investigación, el resto mencionan la RA de pasada o no incluyen ninguna experiencia.

Al realizar una revisión detallada se observan muchas referencias sobre entornos de RA a yacimientos arqueológicos, museos y entornos abiertos, pero un menor número de referencias al área de interés: aplicaciones de RA en educación. Por ejemplo, la búsqueda en el catálogo en línea Dialnet obtuvo en la búsqueda de *realidad aumentada* 643 referencias; al refinar la búsqueda e introducir el término *educación*, se obtuvieron 85 referencias que fueron revisadas, algunas incluidas en el capítulo.

En la presente obra se tomó en cuenta la opinión de fuente primaria de educadores que utilizan dichas tecnologías en la enseñanza de la ingeniería, como la de Carlos Valencia Hernández, Msc. de la Institución Universitaria Pascual Bravo, y de Jorge Enrique Gómez Arroyave, especialista en Entornos Virtuales de la Universidad de Panamá; con ellos se analizaron y validaron los resultados obtenidos.

Primeras tendencias temáticas

Hoy en día los términos *realidad aumentada*, *realidad virtual* y *tecnologías móviles* son tomados como tecnologías emergentes, como sostiene George Veletsianos (2010):

Este apelativo se utiliza a menudo al azar y sin una comprensión clara de lo que realmente significa. [...] Con la ayuda de estas tecnologías, la información sobre el mundo real en la actualidad se puede convertir en interactiva y digital; esto se puede conseguir por medio de la realidad aumentada. (Bargiela, Bargiela y Muñoz, 2012)

En 1992, Caudell y Mizell utilizaron por primera vez el término *realidad aumentada* para definir una tecnología que aumentaba el campo de visión del usuario con información, presentaban un casco de RA orientado al diseño aeroespacial que aumentaba la realidad en un escritorio mediante una cámara y un proyector, esto supuso un cambio en la percepción de la RA, porque se utilizaban las manos para interactuar con los objetos proyectados como si se tratara de una pantalla táctil.

Los primeros trabajos de realidad aumentada móvil se realizaron en la Universidad de Columbia por Feiner, MacIntaire y otros, y se pueden clasificar también como los primeros en educación, sin embargo, la aplicación de los trabajos de investigación en un presente cercano no era muy viable, pues los dispositivos que se utilizaban para visualizar la RA eran muy engorrosos, de alto costo y con recursos limitados. Actualmente, pueden hacerse con dispositivos móviles que son baratos, fáciles de conseguir y que utilizan los estudiantes en su vida diaria. Una conexión a internet y una tableta o teléfono inteligente, que son fáciles de conseguir por los estudiantes, supone un laboratorio portátil de aula.

En los últimos años, los dispositivos móviles tienen amplia capacidad de almacenamiento, procesamiento, gráficas y acceso a internet, esto permite una serie de posibilidades que han sido utilizadas en educación, medicina y automóviles, estas tecnologías han propiciado una serie de proyectos como el CityViewAR, del HIT Lab NZ, en Nueva Zelanda, o el PhysicPlayground de la Universidad Tecnológica de Viena.

Existen gran cantidad de proyectos de *software* que usan realidad aumentada, entre los que se destacan navegadores con realidad aumentada como Layar, librerías como Artollkit y Argon, entre otros, estos *softwares* permiten integración del teléfono móvil y generan una experiencia inmersiva al usuario. Es posible hallar aplicaciones para

medicina, turismo, industria, educación y arquitectura, entre otras áreas. La mayor ventaja corresponde a aumentar la motivación, pero hay estudios que demuestran su utilidad para explicar, por ejemplo, cuestiones de ciencia de manera más visual, como la animación del recorrido del bolo alimenticio por la boca, el esófago, el estómago y lo subsiguiente, esto dota al estudiante de una herramienta poderosa para afianzar su conocimiento o generar aprendizajes más significativos.

Es el caso del proyecto Learn 3, de la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Carlos III de Madrid, que potencia habilidades espaciales y maneja modelos 3D de manera mucho más activa y entretenida; el proyecto Magic Book, que muestra una serie de *avatars*, o el proyecto Construct3D de la Universidad Tecnológica de Viena, que permite generar figuras e intercepciones en 3D manipulables por el usuario. Todo esto demuestra la gran evolución en el área y la forma en que serán utilizadas intensivamente estas tecnologías.

Marco teórico, delimitación conceptual y caracterización de los conceptos

¿Qué es realidad aumentada?

Según los escritos de varios autores:

La realidad aumentada es el término que se usa para definir una visión directa o indirecta de un entorno físico del mundo real, cuyos elementos se combinan con elementos virtuales para la creación de una realidad mixta a tiempo real. (Hernández, 2012)

También puede decirse que “un sistema de realidad aumentada es aquel que complementa el mundo real mediante el uso de elementos virtuales generados por computador que parecen coexistir en el mismo espacio que los elementos reales” (Rodríguez, 2011).

La realidad aumentada es una rama de la realidad mixta que tiene por objeto enriquecer el mundo real con objetos virtuales, información generada por computador o recogida en bases de datos, se diferencia de

la realidad virtual en que propone una inmersión del sujeto en un ambiente puramente virtual o sintético, como lo expuesto por Jaramillo, 2011, p. 3 en la figura 1.

Figura 1. Taxonomía de Milgram



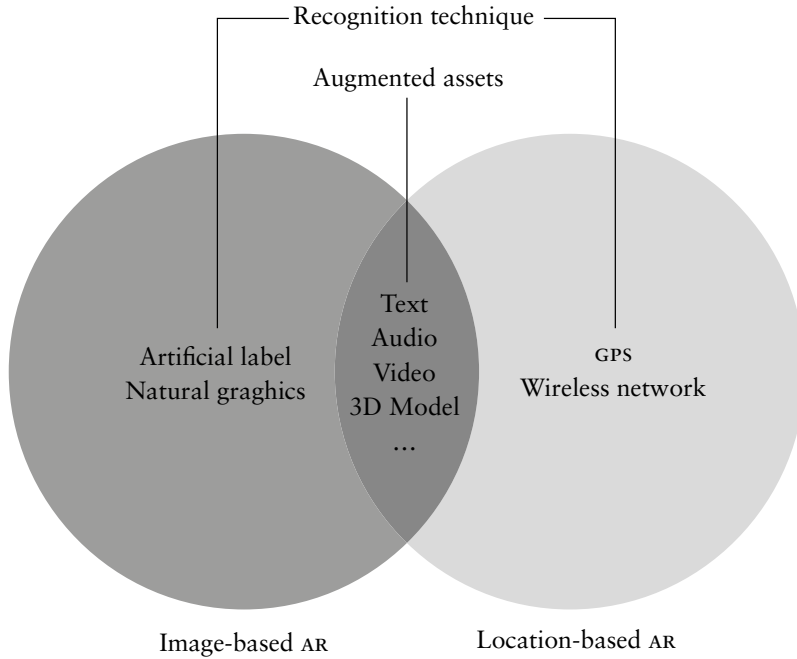
Fuente: Jaramillo (2011).

Las diferencias se observan mejor con la taxonomía propuesta por Milgram, donde la RA se ubica en un lugar intermedio entre la realidad virtual y el mundo real, y se acerca definitivamente al último, esto porque se usan como base en ambientes reales que incorporan objetos digitales o virtuales como un complemento.

Los sistemas de realidad aumentada se clasifican, según su técnica de reconocimiento, como patrones basados en imágenes o basados en la localización (Cheng y Tsai, 2012), de estos los sistemas basados en imágenes utilizan marcadores o imágenes del ambiente que son empleados como referencias al momento de aumentar su entorno; en contraposición, los sistemas basados en localización emplean coordenadas de GPS, brújulas, acelerómetros u otros dispositivos para referenciar el elemento aumentado, ya sea mediante videos, sonido o reconstrucciones 3D.

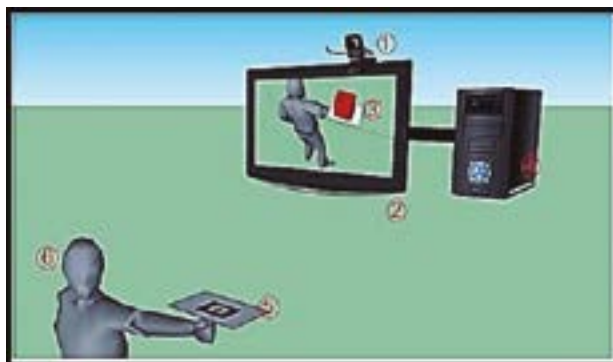
Las taxonomías empleadas se pueden clasificar como realidad aumentada basada en imágenes, conformada generalmente por los siguientes elementos, tal como se observa en la figura 3.

Figura 2. Clasificación de la realidad aumentada según la técnica de reconocimiento



Fuente: Cheng y Tsai (2012).

Figura 3. Sistema de realidad aumentada



Nota: 1) cámara; 2) pantalla; 3) elemento virtual; 4) computadora; 5) marcador; 6) usuario.

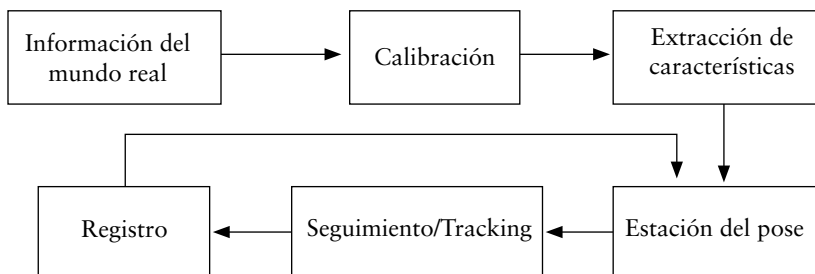
Fuente: González, López y Jiménez (2009).

- Cámara: la que es empleada para captar la imagen.
- Computadora: donde se aloja el *software* de RA y a la cual llega la imagen captada por la cámara; se encarga de calcular la posición y la orientación del objeto virtual en la imagen.
- Elemento visualizador: se encarga de la integración del mundo real y el elemento virtual y la forma de visualizarlo.
- Marcador: es un código bidimensional monocromático dentro de un cuadrado impreso sobre una superficie plana, que sirve de referencia para la ubicación del objeto virtual (Garrido y García-Alonso, 2007).

Estos elementos pueden cambiar según el tipo de sistema, por ejemplo, donde se utilizan dos cámaras en vez de una o en los sistemas sin marcadores, en donde este es suplantado por un conjunto de características extraídas del mundo real (I. Y. H. Chen et al., 2008).

Un proceso de la realidad aumentada comienza al obtener información del mundo real con la cámara (imagen) o los sensores de localización, luego se realiza una calibración de la misma, que en gran cantidad de los *softwares* de RA se hace automáticamente, después se extraen las características. Con este modelo se procede a realizar el seguimiento del marcador mediante el registro e inserción del objeto virtual.

Figura 4. Proceso general de la realidad aumentada



Fuente: Jaramillo (2011).

La calibración de la que se habla en la figura 4 puede ser realizada manual o automáticamente por el mismo *software* de RA, este proceso se aplica a sistemas monoculares, binoculares con o sin marcadores. Los programas o paquetes más usados para generar aplicaciones de realidad aumentada en PC son ARToolKit, BuildAR y BuildAR Pro, que ofrecen herramientas de visualización y diseño de interacciones.

Cronológicamente, el desarrollo y evolución de los sistemas de RA desde sus inicios, 1960 a 1969, tuvo solo pequeños cambios; igualmente en las décadas del 70 y 80, cuando la mayoría de las aplicaciones se basaban en cascos muy costosos. En las décadas del 90 y 2000 se ve un crecimiento en el desarrollo de RA: de sistemas engorrosos y difíciles de manipular a sistemas portables y de dominio público promovidos por la revolución de internet.

En la tabla 1 se aprecia de forma general el recorrido tecnológico y los eventos críticos en la historia de la RA.

Tabla 1. Recorrido tecnológico en la historia de la realidad aumentada

Fecha	Evento
1960	Morton Heilig, Telesphere Mask, crea el primer dispositivo para ser montado en la cabeza con la pantalla, que proporciona estereoscópica (3D) TV amplia visión y sonido estéreo real [Morton Heilig].
1969	Morton Heilig, Experiencie Theater, es un cine con una gran pantalla semiesférica, que muestra en 3D imágenes en movimiento, con imágenes periféricas, sonido direccional, aromas, viento, variaciones de temperatura e inclinación del cuerpo del asiento. El público está sentado en el punto de enfoque en los asientos de la escena [Morton Heilig].
1973	Ivan Sutherland inventa el <i>display</i> de cabeza (HMD).
1985	Nacimiento de Hurto. Myron Krueger crea Videoplace, que permite por primera vez a los usuarios interactuar con objetos virtuales
1990	Jaron Lanier acuña el término <i>realidad virtual</i> y crea la primera actividad comercial en torno a los mundos virtuales.
1992	Tom P. Caudell y David W. Mizell crean el término <i>realidad aumentada</i> .
1994	Steven Feiner, Blair MacIntyre y Doree Seligmann hacen la primera utilización importante de un sistema de realidad aumentada en un prototipo.
1999	Hirokazu Kato desarrolla ARToolKit en el HitLab y se presenta en SIGGRAPH ese mismo año.

Fecha	Evento
2000	Bruce H. Thomas desarrolla ARQuake, el primer juego al aire libre con dispositivos móviles de realidad aumentada.
2008	AR Wikitude Guía sale a la venta el 20 de octubre de 2008 con el teléfono Android G1.
2009	AR Toolkit es portado a Adobe Flash (FLARToolkit) por Saqoosha, con lo cual la realidad aumentada llega al navegador web.
2009	Se crea el logo oficial de la realidad aumentada con el fin de estandarizar la identificación de la tecnología aplicada en cualquier soporte o medio por parte del público general.
2012	Google se lanza al diseño de unas gafas que crearían la primera realidad aumentada comercializada. Bautiza a su proyecto como Project Glass.

Fuente: Abdulmuslih Alsirhani (2012).

En sus primeros años, la presentación de la realidad aumentada se daba gracias a un casco o módulo dotado con lentes en los cuales se proyectaba la información, un elemento de rastreo de marcadores o patrones y todo esto conectado a un sistema de cómputo de gran poder para su época. Debido a su complejidad y difícil implementación, esta tecnología solo se encontraba en los laboratorios de las universidades o en aplicaciones fuera del alcance del público, como en el sector aeroespacial (Caudell y Mizell, 1992).

Años después se presentaron los primeros sistemas de RA móviles, los cuales en su mayoría compartían la estructura básica de los sistemas iniciales y se diferenciaban solo en la portabilidad brindada por un equipo de cómputo portátil que, a pesar de su condición, seguía siendo voluminoso y sin la potencia necesaria para presentar gráficos en 3D (Feiner, MacIntyre, Höllerer y Webster, 1997; Piekarski y Thomas, 2003).

Solo hasta años recientes por los avances en los computadores portátiles y la implementación de las tabletas y *smartphones*, la realidad aumentada ha podido masificarse y mostrar todo su potencial.

En la actualidad, la RA ha migrado en gran medida hacia los dispositivos móviles, aunque se ha regresado al concepto de los lentes gracias a las nuevas películas semitransparentes que convierten un lente normal en un *minidisplay* a color, prueba de ello son las Google Glass, que retoman los conceptos tecnológicos iniciales de la RA y aprovechan las nuevas tecnologías para llevar al extremo el concepto de RA portable.

Existen varias formas de implementar los sistemas de RA, pero todas se pueden dividir en sistemas basados en marcadores y sistemas sin marcadores; los primeros son los más comunes y los más fáciles de implementar, pues la carga del cálculo de la posición y orientación de los objetos virtuales se vuelca en la medición de la deformación óptica del marcador (Garrido y García, 2007; Jaramillo, 2011). Esta técnica presenta gran robustez y facilidad de aplicación debido a que el procesamiento del marcador es más simple que la extracción de características de una imagen compuesta de un escenario (Jaramillo, 2011), aunque la obligatoriedad de la presencia del marcador, previamente diseñado, presenta una desventaja.

Los sistemas sin marcadores se pueden encontrar ahora en todos los dispositivos móviles y PC (Garrido y García, 2007), pero el proceso de extracción de características de la imagen de referencia demora la ejecución de las aplicaciones, lo que las hace menos eficientes que los sistemas con marcadores, pues requieren mayor poder de procesamiento (Jaramillo, 2011).

Los sistemas de RA sin marcadores también pueden ser complementados con sensores externos como acelerómetros, brújulas o sensores comerciales como el Kinect para mejorar su rendimiento y brindar mayor robustez (Sacramento de Britto y López Apolinário Júnior, 2013). Sin embargo, estos sistemas generan mayor costo computacional que los implementados con marcadores; igualmente, si en un sistema de RA sin marcadores se toma como plantilla una imagen de un ambiente susceptible cambios, como un corredor industrial o el interior de una oficina, las posibilidades de que esta sea alterada por la intervención humana es mucho mayor que las de un marcador impreso, por lo cual es una opción poco atractiva para estos ambientes.

Con respecto al *software* de diseño de aplicaciones de RA, se puede decir que entre los más usados se encuentran ARToolkit, Atomic Autoringtool y BuildAR, con los cuales se pueden realizar todo tipo de aplicaciones en RA y su gran ventaja es que son de distribución libre.

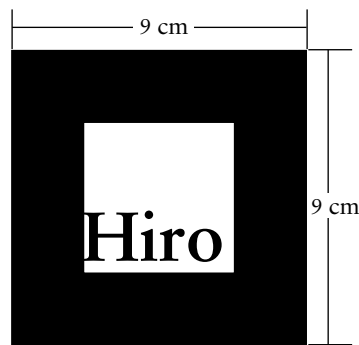
Se ha encontrado que en años recientes la aplicación de la RA se ha extendido al mejoramiento de ambientes de simulación, al igual que el enriquecimiento de ambientes de prueba con objetos virtuales en robots teleoperados para validar su comportamiento no solo con

objetos inmóviles, sino también con otros robots de naturaleza virtual (Będkowski y Masłowski, 2009).

Marcadores en realidad aumentada

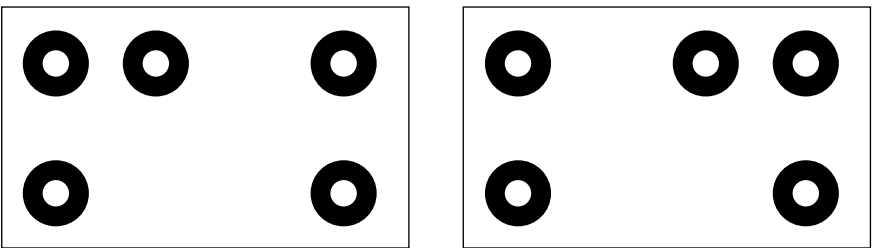
Los marcadores están constituidos por un recuadro de color negro dentro del cual se inserta una figura distintiva (letras, dibujos simples o códigos de barras bidimensionales), que relaciona un elemento creado por *software* como un objeto 3D, un video o una imagen (Garrido y García-Alonso, 2007; White, Feiner y Kopylec, 2006).

Figura 5. Marcador estándar



Fuente: Valencia (2015).

Figura 6. Marcadores binarios



Fuente: Hoff, Nguyen y Lyon (1996).

Una variación de los marcadores cuadrados son los marcadores binarios circulares, los cuales se disponen sobre una superficie blanca (Hoff y Nguyen, 1996).

También existen otros tipos de marcadores, como los coloreados o con figuras de colores (Lee y Woo, 2008; State, Hirota, Chen, Garrett y Livingston, 1996).

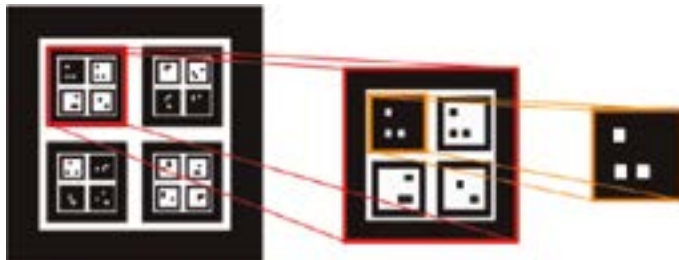
Figura 7. Marcadores a color



Fuente: a) State, Hirota y Chen (1996); b) Lee y Woo (2008).

Otro enfoque es utilizar marcadores anidados o insertar dentro del recuadro principal varios marcadores, con el fin de mejorar la fijación de los mismos por el sistema. Estos marcadores son conocidos como marcadores jerárquicos (Tateno, Kitahara y Ohta, 2007) (ver figura 8).

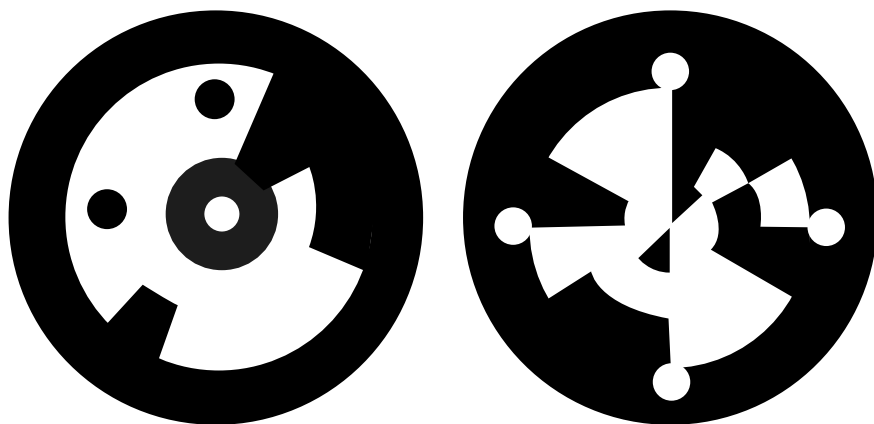
Figura 8. Marcadores jerárquicos



Fuente: Tateno et al., 2007.

Desde el punto de vista de la forma un marcador cuadrado no es la única opción, también se puede generar de forma circular, lo que mejora los problemas de oclusión, aunque presenta problemas de ambigüedad en la pose de la cámara cuando se emplea un solo marcador (Köhler, Pagani y Stricker, 2011).

Figura 9. Marcadores circulares



Fuente: Koehler, Pagani y Stricker (2010).

Aplicaciones de la realidad aumentada

Refiriéndonos a los campos de aplicación, en este momento la RA tiene un gran auge en diferentes áreas. A continuación, se ilustrarán cada una de estas.

Un sector en el cual la realidad aumentada ha tenido alto crecimiento es en los dispositivos móviles, que se utilizan para varias aplicaciones, entre las que se encuentran entretenimiento, videojuegos, reconocimiento de patrones faciales (Rohs, 2007), (Henrysson, Marshall y Billingham, 2007), interfaces de usuario, cartografía y, en el caso particular del iPhone 3GS, posicionamiento de antenas para comunicación satelital.

Las aplicaciones de RA no solo se limitan al iPhone. En este momento se pueden encontrar para la gran mayoría de los sistemas operativos

de dispositivos móviles, como son Android, Symbian SO, Windows Mobile, iPhone SO, entre otros (López Pombo, 2010).

No solo las aplicaciones han crecido en los dispositivos móviles, sino también en los sistemas de cómputo tradicionales, en estos podemos encontrar aplicaciones en educación con libros complementados con realidad aumentada (Abdulmuslih, 2012), en la medicina con sistemas para la simulación y entrenamiento en procedimientos quirúrgicos (Wen, Tay, Nguyen, Chng y Chui, 2014; Wu, Wang, Liu, Hu y Lee, 2014), investigación y desarrollo (Garrido y García-Alonso, 2007), desarrollo de herramientas interactivas para la educación a distancia en robótica industrial (Jara, Candelas, Fernández y Torres, 2009), en robótica industrial se ha empleado para mejorar las interfaces de usuario de los robots manipuladores y facilitar su programación en tareas complejas, al igual que para facilitar a los programadores sin experiencia la implementación de este tipo de robots (Bischoff y Kazi, 2004). En el campo de los videojuegos, los principales fabricantes de consolas han incorporado esta tecnología, tales son los casos de Sony con el PlayStation Move para la consola Playstation 3; Nintendo con el Wiimote para la consola Wii, y Microsoft con el Kinect para la consola Xbox 360 (Mendoza y Henao, 2012). De igual forma, la cirugía robótica emplea la RA para mejorar el planeamiento de las mismas (Baker, Fryberger y Ponce, 2015).

Un caso más concreto se presenta en la asistencia de la cirugía laparoscópica, donde la realidad aumentada puede mejorar la visión del cirujano al resaltar con gráficas virtuales el área o el órgano a operar (Marescaux, 2004; Peters et al., 2008).

En la robótica manipuladora, la RA se ha empleado para ayudar en la programación de brazos robóticos industriales (Chong, 2007), al igual que para mejorar las interfaces de usuario.

También se ha utilizado para evaluar las trayectorias y el desempeño de los manipuladores (*off-line*) sin poner en peligro los robots ni sus operarios (Novak-Marcincin, Janak, Barna y Novakova, n.d.); asimismo, la RA se ha empleado para evaluar la destreza de los técnicos a cargo de los robots en empresas tan importantes en el mundo de la robótica como KUKA (Schulze-Ferebee, 2008).

En la robótica móvil también podemos encontrar la utilización de la realidad aumentada como forma de enriquecer la interfaz de usuario en los robots teleoperados (X. Wang y Kwok, 2007) que poseen un sistema de visualización remota y ayudan al operador a tomar decisiones más acertadas en la navegación (Portilla y Basañez, 2007; Yu, Jin, Lui y Lai, 2010; Domínguez, Essabbah, Cheaib, Otmane y Dinis, 2012.), sin embargo, todavía hay problemas en esta área en ambientes dinámicos complejos (Collet y MacDonald, 2006; Carff et al., 2009).

Realidad aumentada y navegación de robots móviles

Se pueden encontrar aplicaciones muy interesantes en las que se utiliza la realidad aumentada como instrumento de enriquecimiento de escenarios para la navegación de robots, tanto terrestres como aéreos, con los cuales se busca analizar la interacción de estos con el ambiente a nivel de laboratorio, aunque aún presentan fallas en la fijación y representación de los objetos aumentados, al igual que en el control efectivo de las vibraciones producidas por la inercia del aparato (I. Y. Chen et al., 2008). Adicionalmente, en la mayoría de estos trabajos los robots no interactúan con los objetos aumentados; y en otros los operadores están a cargo de la navegación de los aparatos, lo que se hace de forma teleoperada. En otros casos, la navegación autónoma se realiza por visión artificial con una cámara, pero se limitan a interactuar con el ambiente real sin aumentarlo (Bekris, Argyros y Kavraki, 2004).

Pocas veces la integración de la realidad aumentada con marcadores y la navegación se realiza de forma funcional. En la mayoría de los casos esta integración se hace por medio de los marcadores, que no representan objetos tridimensionales, sino que aportan información de posición en los ambientes de prueba (Kim, An y Lee, 2011; Ross y Bradshaw, 2012; Aleksandrovich y Gennadievich, 2013).

Otra forma de manejo de los elementos de realidad aumentada en la navegación es la utilización de marcadores para dar información direccional al robot en el ambiente de prueba, de modo que solo se le indica en qué dirección seguir al encontrarse con un determinado marcador, lo cual normalmente está acompañado del mapeo del entorno en tiempo real (SLAM), (Zhang, 2014).

Aunque los dos casos anteriores (representación de posición con marcadores y la inserción de información direccional en los marcadores) constituyen un empleo válido de realidad aumentada, no explotan el verdadero potencial de esta tecnología en la robótica móvil, que es la representación de objetos tridimensionales en un ambiente real y la interacción con los mismos para impactar la navegación de robots.

Tampoco se analizan las trayectorias de los robots con objetos reales y aumentados para verificar la efectividad de la representación de los objetos aumentados bajo los comportamientos cinemáticos de los robots. Por último, no se aprecia una metodología unificada para la implementación de sistemas robóticos que integren la RA, la navegación y la visión artificial.

Tabla 2. Cuadro bibliografía sistemas de visión con realidad aumentada

Artículo	Tema	Falencias
Chen, I. Y.-H., MacDonald, B. y Wünsche, B. (2008). Markerless Augmented Reality for Robots in Unprepared Environments. <i>ACRA 2008: Australasian Conference on Robotics and Automation</i> . Recuperado de: http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=in-title:Markerless+Augmented+Reality+for+Robots+in+Unprepared+Environments#1	Realidad aumentada sin marcadores en campo abierto. Corrección de problemas con la visualización y recuperación de objetos virtuales.	No se concentran en la interacción con los objetos. Pruebas en lugares cerrados y robot teleoperado.
Stilman, M., Michel, P. y Chestnutt, J. (2005). Augmented reality for robot development and experimentation. <i>Rep. CMU-RI-TR-05-55</i> , 1–11. Recuperado de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.71.9737&rep=rep1&type=pdf .	Realidad Aumentada en campo abierto sin marcadores. Interacción con objetos virtuales, visualización global del campo de experimentación, simulación de robots móviles en el ambiente de experimentación.	Altos recursos técnicos. Elevado poder de cómputo requerido. Se trabaja sin marcadores.

Artículo	Tema	Falencias
Bekris, K. E., Argyros, A. A. y Kavraki, L. E. (2004). Angle-based methods for mobile robot navigation: reaching the entire plane. <i>IEEE International Conference on Robotics and Automation, 2004. Proceedings. ICRA '04. 2004</i> , 3(April), 2373–2378. doi:10.1109/ROBOT.2004.1307416	Navegación con robots móviles con registro de trayectorias con cámara panorámica.	No maneja realidad aumentada.
Howard, A., y Kitchen, L. (1997). Fast visual mapping for mobile robot navigation. <i>1997 IEEE International Conference on Intelligent Processing Systems (Cat. No.97TH8335)</i> , 2. doi:10.1109/ICIPS.1997.669197	Navegación por visión artificial con una cámara en corredores, haciendo mapas en tiempo real.	No emplea realidad aumentada.
Kim, Y.-G., An, J., y Lee, K.-D. (2011). Localization of Mobile Robot Based on Fusion of Artificial Landmark and RF TDOA Distance under Indoor Sensor Network. <i>International Journal of Advanced Robotic Systems</i> , 8(4), 1. doi:10.5772/45698.	Navegación por visión artificial y red de sensores empleando una cámara apuntando al techo en interiores, (navegación por hitos con marcadores).	Los marcadores no integran Realidad Aumentada solo información de navegación.
Aleksandrovich, Y. D. y Gennadievich, P. G. (2013). Mobile Robot Navigation Based on Artificial Landmarks with Machine Vision System, 24(11), 1467–1472. DOI: 10.5829/idosi.wasj.2013.24.11.7010	Navegación por hitos, en donde estos son marcadores con códigos de barras bidimensionales (en este caso QR), los cuales contienen información sobre la localización. Delimitación de ambiente con cintas negras.	Los marcadores no tienen objetos 3D relacionados sino información que es decodificada por un <i>software</i> .

Artículo	Tema	Falencias
Zhang, Y. (2014). <i>Real-time SLAM for Humanoid Robot Navigation Using Augmented Reality</i> by. Simon Fraser University.	Navegación con robot NAO empleando Realidad Aumentada en entornos desconocidos, o sea sin información <i>a priori</i> sobre el ambiente donde se desplaza. Emplea SLAM (navegación y mapeo simultáneamente en tiempo real). La Realidad Aumentada se utiliza para mejorar el desempeño de un algoritmo EKF-SLAM. Emplea marcadores circulares y un módulo de identificación creado para el robot con el cual devuelve un número asociado al marcador en cuestión, que le aporta información de posición al robot.	No integra tecnología solo incorpora la información de los números al SLAM y no presenta objetos 3D para interactuar con ellos. La navegación es con el sensor láser del NAO y la visión solo se emplea para la detección de los marcadores (módulo NAOmark)
Gini, G. C. y Marchi, A. (2002). Indoor Robot Navigation with Single Camera Vision. <i>Pris</i>, 67–76. DOI: 10.1.1.97.4390	Navegación con una cámara que emplea un algoritmo de tratamiento digital de imágenes que diferencia el piso de los obstáculos presentes, e identifica los obstáculos como cuerpos negros en la imagen y modifica su trayectoria de acuerdo con esto. Establece como premisa que el suelo es de textura uniforme, distinguiendo los obstáculos por cambios de textura. Emplea navegación reactiva para evadir obstáculos.	No emplea realidad aumentada para la navegación ni la interacción con objetos virtuales.

Artículo	Tema	Falencias
Ross, L., y Bradshaw, K. (2012). Fiducial Marker Navigation for Mobile Robots (November).	Emplea marcadores para navegación, une un algoritmo de navegación con marcadores de referencia, emplea ARToolKit.	Los marcadores se emplean como complemento de la navegación, no tienen objetos 3D.

Fuente: Valencia (2015).

Posturas educativas aplicables al uso de tecnologías

El constructivismo es la postura epistemológica bajo la cual el proceso enseñanza y aprendizaje acepta que la construcción de los conocimientos depende en gran medida de los modelos de comprensión del mundo que ya posee el individuo en su mente, adquiridos a través de las experiencias y relaciones con el exterior. La incorporación de los nuevos objetos de aprendizaje y su significado dependerá de los conocimientos que el estudiante ya posee.

El constructivismo, como el término lo sugiere, concibe el conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje. Para el constructivismo, el conocimiento no es algo fijo y objetivo, por consiguiente, una elaboración individual relativa y cambiante. Con frecuencia el constructivismo también se considera una teoría cognitiva, puesto que postula la existencia de procesos mentales internos, a diferencia de las corrientes conductistas que no la consideran.

El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones.

Algunos de los exponentes y sus posturas

Jerome Bruner

El psicólogo norteamericano Bruner se dedicó al estudio del desarrollo intelectual de los niños, de este interés surgió una teoría del aprendizaje. Bruner postula que el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera. El individuo, para Bruner, atiende selectivamente la información y la procesa y organiza de forma particular. Las ideas de Bruner sobre el aprendizaje son las siguientes:

- El desarrollo se caracteriza por una creciente independencia de la reacción respecto de la naturaleza del estímulo.
- El crecimiento se basa en la internalización de estímulos que se conservan en un sistema de almacenamiento que corresponde al ambiente.
- El desarrollo intelectual consiste en una capacidad creciente de comunicarse con uno mismo o con los demás, ya sea por medio de palabras o símbolos.
- El desarrollo intelectual se basa en una interacción sistemática y contingente entre un maestro y un alumno.
- El lenguaje facilita enormemente el aprendizaje.
- El desarrollo intelectual se caracteriza por una capacidad cada vez mayor para resolver simultáneamente varias alternativas.
- El aprendizaje por descubrimiento es la capacidad de reorganizar los datos ya obtenidos de maneras novedosas, para permitir *insights* o descubrimientos. Esto queda expresado en el principio de este autor (1966): “Todo conocimiento real es aprendido por uno mismo”.

Bruner propone una teoría de la instrucción que considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la estructura o aprendizajes previos del individuo y el refuerzo al aprendizaje.

Jean Piaget

Gestor de la llamada teoría genética, que a partir de los principios constructivistas plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto. A partir de esta premisa, generó una teoría del desarrollo cognitivo del niño, sin embargo, implícita en esta se encuentra una concepción de la naturaleza y características del aprendizaje.

En relación a esto, sus conceptos más importantes son:

- Adaptación e inteligencia: la inteligencia se trata de una capacidad común a los seres humanos de mantener una concordancia entre el mundo y los esquemas cognitivos del sujeto, lo cual le permitirá al sujeto funcionar en él. La adaptación es el proceso que explica el desarrollo y aprendizaje; esta se produce por medio de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación.
- Asimilación: este proceso consiste en incorporar nueva información en un esquema preexistente, adecuado para integrarla (comprenderla).
- Acomodación: ocurre cuando un esquema se modifica para incorporar información nueva.
- Equilibración: tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas, de forma que les permita dar coherencia a su mundo percibido. El impulso para el crecimiento y el aprendizaje está dado por la equilibración,

David Ausubel

Propuso el término *aprendizaje significativo* para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo, sus principales posturas son:

A la estructura de conocimiento previo que recibe los nuevos conocimientos, Ausubel le da el nombre de *concepto integrador*.

El aprendizaje significativo se produce por medio de un proceso llamado *asimilación*. En este tanto la estructura que recibe el nuevo

conocimiento como este nuevo conocimiento en sí resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento. La organización del contenido programático aumenta la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello, se debe comenzar por conceptos básicos que permitan integrar los conceptos que vendrán en forma posterior (Ausubel, 1978).

Seymour Papert

Considerado el primer epistemólogo poscomputacional, cofundador del Instituto de Inteligencia Artificial (IA) y del Laboratorio de Medios (Media Lab), ambos del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT). Papert trabajó con Jean Piaget en la década de 1960 y es ampliamente considerado como el más brillante y exitoso de los protegidos de Piaget, quien una vez dijo: “Nadie entiende mis ideas, así como Papert”. Papert ha replanteado cómo las escuelas deben trabajar sobre la base de estas teorías de aprendizaje.

Papert afirma que la educación debe liberarse de los cuestionamientos superficiales y pragmáticos en lo que respecta a cuál conocimiento debe ser aprendido y a qué edad. También asegura que se construye conocimiento mediante la creación de objetos (podrían ser robots o aplicaciones), estando estos insertos en un contexto que él llama *micromundos*, donde el niño o el joven crea sus propios mundos y por ende su propio conocimiento.

Crea el programa logo y un movimiento o corriente llamada *construccionismo* (que es neoconstructivista) y complementada por su colega Mitchel Resnick, creador del programa Scratch, en estos se favorece la creación ante todo y se trata de que el estudiante construya sus propios micromundos, como los llama el mismo Papert.

Eleonora Badilla Saxe

Las investigaciones hechas por la profesora Eleonora Badilla Saxe, catedrática de la Universidad de Costa Rica (también pasante en el MIT Media Lab por varios años) y de un grupo de investigación en educación preescolar de su misma universidad, cuyos resultados fueron presentados en el congreso *Un acercamiento construccionista para un aprendizaje, pensamiento y educación creativo: lecciones para el*

siglo XXI, en la Universidad Americana de París (AUP, por sus siglas en inglés), Francia, durante agosto de 2010, con la ponencia llamada *Constructivismo, pensamiento complejo y aprendizaje emergente*, cuyas conclusiones son las siguientes:

Siendo que el aprendizaje es un fenómeno emergente, la evaluación no siempre puede referirse a la intención del diseño curricular únicamente; no debe circunscribirse a verificar los aprendizajes previstos por el planeamiento didáctico solamente. (Badilla, 2008)

En un ambiente rico en experiencias significativas, de acuerdo con Badilla (2008), emergerán aprendizajes que no hemos previsto, por lo que docentes e investigadores deben tener conciencia de esta realidad para detectar y registrar (no necesariamente calificar) los aprendizajes que emergen producto de las múltiples interacciones que se entrecruzan en un ambiente de aprendizaje. Puesto que las situaciones para la verificación de los aprendizajes no son replicables y se deben tomar en cuenta las diferentes interpretaciones de los sujetos sobre una misma realidad, es importante comprender que en cada situación emergerán aprendizajes distintos.

El Comité Científico del Congreso que aceptó la ponencia de Badilla al considerar la investigación pionera en su área concluyó: “El uso de la informática, con una visión construccionista, no solo puede, sino que debe, iniciarse en el jardín de infantes, por lo tanto es importante preparar a los maestros de preescolar” (Ocampo, 2010).

Estas posturas e investigaciones dejan claro que el desarrollo, la construcción de robots y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) puede acelerar la apropiación de procesos cognitivos e introducen en el pensamiento complejo a los niños y jóvenes, además de dotarlos de otros aprendizajes no planeados en el currículo (emergentes).

Infelizmente, los recursos económicos de muchos padres y países no permiten estos llamados lujos digitales, por lo que están surgiendo movimientos e iniciativas internacionales como Un Computador por Niño (OLPC, por sus siglas en inglés) o Computadores para Educar, iniciativa del gobierno colombiano.

Tecnología empleada

En el caso de Cardboard (gafas de cartón) de Google, el proyecto pretende, según el mismo Google, “[...] desarrollar herramientas de realidad virtual (RV) accesibles para permitir que todos disfruten de la realidad virtual de una manera sencilla, divertida y natural [...]”.

Existen kits de desarrollo (SDK) de Cardboard para Android (plataforma de teléfonos móviles) y para Unity (motor de desarrollo de videojuegos) que permiten crear aplicaciones de realidad virtual (RV) rápidamente o adaptar las aplicaciones existentes para la RV, esta tecnología, unida a nuevas técnicas de fotografía y video esféricos, permitieron crear un recorrido virtual por un taller de mecánica industrial con realidad aumentada.

Figura 10. Fotografía esférica



Fuente: autoría propia.

Discusión a modo de conclusiones

De acuerdo con Adell y Castañeda:

Existe una *pedagogía emergente* que está surgiendo al hilo de y en diálogo con las TIC de última generación y que dicha pedagogía, que hunde sus raíces en las ideas de grandes pedagogos del siglo xx, pero va más allá en algunos aspectos, puede entreverse en las prácticas innovadoras que realizan los docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología, y comprometidos con la renovación didáctica. (Adell y Castañeda, 2012)

Para Monteagudo (2012), “la movilidad permite dar un salto cuantitativo respecto a la anterior tecnología que manejábamos en entornos educativos y el aprendizaje se expande de forma asombrosa”. Y de acuerdo a lo que comenta Veletsianos (2010), “las tecnologías emergentes pueden ser la esperanza del mañana”.

De acuerdo con mi experiencia personal, no nos debemos obnubilar por la tecnología como los autores sostienen, nada cambia si no se cambia la metodología y la didáctica. El solo uso de nueva tecnología no cambia las cosas, en educación virtual y distancia en muchas instituciones solo ha cambiado el medio, pero siguen presentando contenidos, actividades y evaluaciones como si se tratase de la educación por correspondencia que data de finales del siglo xix.

Existe la necesidad de una propuesta, como la planteada en este capítulo, para utilizar pertinentemente las nuevas tecnologías con metodologías didácticas innovadoras, para el aprendizaje, por ejemplo, del dibujo técnico, pintura, anatomía, música, comunicaciones, matemáticas, investigación, entre otras, con el uso de tabletas que en muchos casos son donadas a los colegios y otras veces son traídas por los mismos docentes y estudiantes dentro de sus actividades diarias.

También es importante la popularización de sistemas de realidad híbrida de bajo costo (como las Cardboard) y tecnología de desarrollo libre que permite a docentes y estudiantes desarrollar clases interactivas, por ejemplo, para enseñar cómo son los latidos del corazón

o el camino del bolo alimenticio, todo esto interactivo y promoviendo aprendizajes cercanos del estudiante que difícilmente, por el grado de interactividad con el tema, se olvidarán en el corto o mediano plazo, mucha de esa información quedará para siempre grabada en el cerebro del niño o joven (aprendizaje significativo).

Es por ello que considero de gran pertinencia y un aporte de nuevo conocimiento este capítulo, cuya investigación ya ha tenido la oportunidad de ser expuesta en el 3.^{er} *Encuentro de conocimientos, ciencia y tecnología en un mundo multicultural*, realizado en 2016, en el estado de Tabasco, México, y donde el autor expuso la ponencia *Utilización de realidad aumentada, realidad virtual y dispositivos móviles como apoyo en la divulgación de la ciencia y su enseñanza-aprendizaje*. Igualmente, invitado a realizar la pasantía en el programa para divulgación para niños y jóvenes: Ciencia Pumita, adscrito al Centro de Nanociencia y Nanotecnología en Ensenada, Baja California, de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM), donde se expuso el trabajo realizado con la Universidad ECCI, al Sistema Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico e Innovación Sennova del SENA, y a los grupos de investigación Garpe y Gisitek.

Las tecnologías analizadas en este capítulo son pertinentes y aplicables a la enseñanza aprendizaje en diversos casos (ciencias e ingeniería en los ejemplos). La realidad virtual, la realidad aumentada y las tecnologías emergentes permiten realizar aplicaciones educativas inversivas que favorecen el aprendizaje significativo. Los dispositivos móviles actuales favorecen la disminución de costos de las aplicaciones, dotando de capacidad de cómputo para el aprendizaje ubicuo. La aplicación realizada en este proyecto nos da un recorrido inmersivo por un taller de mecánica industrial y permite ver algunas de las máquinas funcionando, con contenido enriquecido.

Referencias

- Abdulmuslih Alsirhani, M. (2012). *Análisis de sistemas de Realidad Aumentada y metodología para el desarrollo de aplicaciones educativas*. España.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (Coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC (pp.13-32) Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología*.
- Badilla, E. (2008). *Evaluación del aprendizaje emergente: una experiencia con estudiantes universitarias de educación preescolar*. Sin datos.
- Baker, D. K., Fryberger, C. T., y Ponce, B. A. (2015). The Emergence of Augmented Reality in Orthopaedic Surgery and Education. *The Orthopaedic Journal at Harvard Medical School*, 23, 8-16.
- Bargiela, A., Bargiela, B. y Muñoz, J. A. (2012). Estado del arte de realidad aumentada en educación [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Py3P6w8vW5A>
- Barranco, A. I., Martínez Díaz, S. y Gómez, J. (2010). *Visión estereoscópica por computadora con Matlab y Opencv*. (A. I. Barranco Gutiérrez y S. Martínez D., Eds.) (1st ed.). Hardcover (dust-jacket). <http://posgrado.itlp.edu.mx/barranco/VisionCurso/libro.pdf>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Będkowski, J. & Masłowski, A. (2009). Augmented reality approach for mobile multi-robotic system development and integration. *Techniki Komputerowe*, 1, 15-24.
- Caudell, T. P. y Mizell, D. W. (1992). Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. *Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences*, ii. doi:10.1109/HICSS.1992.183317
- Cheng, K.-H. y Tsai, C.-C. (2012). Affordances of Augmented Reality in Science Learning: Suggestions for Future Research. *Journal of Science Education and Technology*, 449-462. doi:10.1007/s10956-012-9405-9
- Feiner, S., Macintyre, B., Höllerer, T. y Webster, A. (1997). A Touring Machine: Prototyping 3D. *Mobile Augmented Reality Systems for Exploring the Urban Environment*, 97, 74-81.
- Garrido, R. y García-Alonso, A. (2007). Técnicas de interacción para Sistemas de Realidad Aumentada. In *II Jornadas sobre Realidad Virtual*

- y *Entornos Virtuales*. Albacete. <http://www.sc.ehu.es/ccwgamoa/pub/apero/AP-RealidadVir>
- González, C., López, J. C. y Jiménez, L. (2009). *Síntesis de imágenes digitales 3D*.
- Henrysson, A., Marshall, J. y Billinghurst, M. (2007). Experiments in 3D interaction for mobile phone AR. *Graphics and Interactive*, 1(212), 187–194. doi:10.1145/1321261.1321295
- Hernández Vázquez, A. (2012). *Herramientas ARToolKit implementadas en el proyecto de Realidad Aumentada Tapir para sistemas operativos de código abierto*.
- Hoff, W. A., Nguyen, K. y Lyon, T. (1996). Computer-vision-based registration techniques for augmented reality, 2904, 538–548. doi:10.1117/12.256311
- Jara, C., Candelas, P., Fernández, M. y Torres, F. (2009). *An augmented reality interface for training robotics through the web. Communication*. 40th International Symposium on Robotics. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10163>
- Jaramillo, G. E. (2011). *Corrección del error en el proceso de registro en los sistemas de realidad aumentada utilizando técnicas heurísticas*.
- Krevelen, V. y Poelman, R. (2010). A Survey of Augmented Reality Technologies, Applications and Limitations. *The International Journal of Virtual Reality*, 9(2), 1–20.
- Lee, W. y Woo, W. (2008). Exploiting Context-Awareness in Augmented Reality Applications. *International Symposium on Ubiquitous Virtual Reality*, 51–54. doi:10.1109/ISUVR.2008.14
- López, H. (2010). *Análisis y desarrollo de sistemas de realidad aumentada*. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/11425/>
- Mendoza, L. y Henao, N. I. (2012). *Aplicación de la realidad aumentada en videojuegos*.
- Monteagudo, J. (2012). Dispositivos móviles en el aula. El aprendizaje en nuestras manos. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC (pp.13-32)* Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Piekarski, W. y Thomas, B. H. (2003). Augmented reality user interfaces and techniques for outdoor modelling. *Proceedings of the 2003 Symposium on Interactive 3D Graphics - SI3D '03*, (C), 225. doi:10.1145/641522.641526

- Prendes C. (2015). Augmented reality and education: analysis of practical experiences. *Revista de Medios y Educación*, 46, 187-203. doi: 10.12795
- Resnick, M., et al. (2000). The PIE Network: Promoting Science Inquiry and Engineering through Playful Invention and Exploration with New Digital Technologies. Proposal to the National Science Foundation (project funded 2001-2004).
- Rodríguez Lomusio, J. P. (2011). *Realidad aumentada para el aprendizaje de ciencias en niños de educación general básica*. Universidad de Chile.
- Rohs, M. (2007). Marker-Based Embodied Interaction for Handheld Augmented Reality Games. *Virtual Reality*, 4(5).
- State, A., Hirota, G., Chen, D. T., Garrett, W. F. y Livingston, M. A. (1996). Superior augmented reality registration by integrating landmark tracking and magnetic tracking. *Proceedings of the 23rd Annual Conference on Computer Graphics and Interactive Techniques - SIGGRAPH*, 96, 429-438. doi:10.1145/237170.237282
- Tateno, K., Kitahara, I. y Ohta, Y. (2007). A Nested Marker for Augmented Reality. *IEEE Virtual Reality Conference*, 259–262. doi:10.1109/VR.2007.352495
- Valencia, C. (2015). *Metodología para un sistema de visión artificial apoyado con realidad aumentada en base a marcadores para un robot móvil*. (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), Medellín, Colombia.
- Veletsianos, G. (2010). *Emerging technologies in distance education*. Athabasca University Press.
- White, S., Feiner, S. y Kopylec, J. (2006). Virtual Vouchers: Prototyping a Mobile Augmented Reality User Interface for Botanical Species Identification. *IEEE Symposium on 3D User Interfaces, 2006. 3DUI 2006.*, 119-126. doi:10.1109/TRIDUI.2006.1618281

Los enfoques narrativos: sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo socioeducativo desde una perspectiva intercultural

CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE
MARICEL MENA LÓPEZ
LOIDA LUCÍA SARDIÑAS IGLESIAS

La transcursividad no está sitiada espacialmente, no se organiza como forma, no se constituye como identidad. ¿Cómo pensar aquello que es incesante transformación y que no está situado espacialmente? Sí. Tal vez la transcursividad sea una extraña máscara del tiempo.

GARAVITO, 1997. *La transcursividad*

Preliminares

El ser humano es lenguaje y depende del mismo para acceder a una cultura desde la cual se simboliza un mundo que se ‘cree’ está afuera. Esa creencia llamada por los investigadores en cognición, en el mundo del aprendizaje, como reificación de lo social y lo político, tiene

implicaciones en la configuración del sujeto educativo en contextos interculturales. La premisa de la importancia y singularidad de la humanidad como *sujetos del lenguaje* o *sujetos simbólicos* implica que lo que somos y actuamos son en definitiva *hechos del lenguaje*. Dicho de otra forma, las relaciones sociales son relaciones intersubjetivas y ellas a la vez son relaciones de lo dicho o relaciones discursivas. Al respecto podría afirmarse que los hechos sociales son hechos discursivos y a la vez las circunstancias educativas también lo son.

Existe una idea arraigada de que hay una diferencia constituyente entre el discurso como cadena de sentidos, significados y significantes regularizados en el ámbito de la ciencia moderna y positiva, y el discurso que se construye cultural y azarosamente en las narrativas de los sujetos sociales, en este caso educativos, que responde a racionalidades del vínculo de la alteridad donde el diálogo simétrico prioriza la relación intersubjetiva y no con base en un objeto de conocimiento.

Pero esa idea arraigada, proveniente de la clásica división doxa/episteme, se diluye en el enfoque narrativo, que rompe con el posicionamiento dicotómico y relaciona una y otra como un *continuum* de significación que permite producir saber desde los relatos de la doxa, expresado por sujetos diversos, pero no necesariamente para organizar sus sentidos de forma taxonómica, sino para comprenderlos, interpretarlos y leer en ellos las representaciones que los habitan.

Si la doxa es fuente de saber, y por tanto episteme, entonces las jerarquizaciones, divisiones y prestigios científicos entre lenguajes científicos y lenguajes narrativos se derrumban y dan lugar a un paradigma diferente, que es conocido como *giro narrativo*. Este abre una compuerta al reconocimiento de sujetos individuales y colectivos en un relato que está pleno de géneros y contenidos discursivos diversos y plurales.

Al asumir una mirada plural de las representaciones del discurso narrativo, se evidencian varios aspectos de importancia, a saber: en este coexisten opiniones, querencias, creencias, ficciones, con enunciados lógicos o analíticos, provenientes del discurso de las ciencias, con saberes instituidos/instituyentes y repetidos formalmente en el lugar común del significado de la ciencia en su sentido y alcance social.

Este capítulo contiene una reflexión sobre los enfoques narrativos en perspectiva intercultural. Describe y propone posibilidades y

potencias importantes para generar significación cualitativa en la forma como se configuran y representan las relaciones entre sujetos y sociedad en perspectiva intercultural. El enfoque narrativo abre una compuerta al reconocimiento del sujeto en su relato, el cual está pleno de géneros discursivos diversos y plurales. A partir del reconocimiento del sujeto como generador de narrativas y de la reafirmación del lenguaje como generador de cultura, las autoras exploran las relaciones socio-discursivas como posibilidades de conocimiento y ponen en evidencia algunas perspectivas epistemológicas, conceptuales y metodológicas del conocimiento social y educativo. El análisis cualitativo se hace a través del aporte de narrativas orales y escritas de algunas poetisas afrocolombianas que a través del tiempo han resistido al colonialismo religioso dominante y que desafían la episteme filosófica occidental al poner sus narrativas como constructoras de conocimiento e identidad.

El punto de partida: del enfoque racionalista al ‘giro narrativo’

Hasta hace aproximadamente dos décadas, cuando se produce el llamado *giro narrativo* en las ciencias humanas, los estudios narrativos estuvieron reducidos a una dimensión lingüística en el ámbito de la filosofía y la literatura, fundamentalmente, y ajenos a otros campos de las ciencias sociales (sociología, antropología, psicología, por ejemplo). Al haber transitado la investigación social desde el enfoque especulativo racionalista al enfoque positivista, y de ahí al ‘giro social’, al ‘giro lingüístico’, al ‘giro narrativo’ y posteriormente al ‘iconográfico’, se han aumentado las posibilidades y potencialidades para generar significación cualitativa en la comprensión de cómo se configuran y representan las relaciones entre sujetos en diferentes contextos interculturales.

En ese sentido, vale la pena recordar que el llamado ‘giro lingüístico’ en filosofía se inició a partir de los esfuerzos positivistas de la primera fase de la filosofía analítica del lenguaje, por la creación de un lenguaje científico unívoco que escapara a un discurso rebuscado no rigorista inserto en el lenguaje filosófico tradicional de tinte metafísico. Sin embargo, bien pronto tales esfuerzos se vieron frustrados al no

podarse dar cuenta de los grandes problemas propios de la reflexión filosófica (vida, ser, mundo) desde un lenguaje tan extremadamente lógico. Dicho fracaso se ve expresado de modo evidente en la trayectoria filosófica de un Ludwig Wittgenstein y de sus dos obras cumbres, el *Tractatus logico-philosophicus*, propia del periodo logicista y formalista de la filosofía analítica, y sus *Investigaciones filosóficas*, en las cuales se rinde ante el poder del lenguaje corriente o lenguaje materno, como fuente irremplazable de producción de sentido y pensamiento de todo tipo, y como matriz desde la cual se constituyen los diversos e innumerables *juegos de lenguaje* que constituyen el universo del conocimiento científico y la cultura.

De manera que de la pretensión absoluta de un lenguaje unívoco cientista, propio de una filosofía rigurosa y verdadera, se pasa a un reconocimiento de la extrema parcialidad de dicha pretensión y al reconocimiento de un universo amplio de juegos del lenguaje que impone nuevas, más amplias y menos unívocas tareas a una filosofía del lenguaje, que ahora no partía de negar la relevancia de la doxa, el lenguaje corriente, el relato, la novela, la historia, la conversación, sino que ha de estudiarlo de un modo distinto y partir de un reconocimiento de su rol central en la vida humana misma, las estructuras de acción y significación y los modos de su uso. De este modo la obsesión semanticista abre paso a la investigación pragmática de los usos del lenguaje en el mundo de la vida; una pragmática del lenguaje que da salida a la filosofía analítica para decir cosas relevantes en términos de filosofía social y política.

Es en el desarrollo de este nuevo tipo de investigaciones que los filósofos analíticos parten en su investigación filosófica de los usos del lenguaje habitual para a partir de allí, mediante su análisis, construir categorías filosóficamente relevantes. Pero mucho más importante es que logran mostrar que las fronteras entre el decir y el hacer se vuelven opacas, dado que hay acciones que se realizan solamente mediante actos lingüísticos que realizan acciones socialmente relevantes (Austin). Esta performatividad (proveniente del vocablo inglés *performance*) que implica que un decir determinado realiza algo, hace algo (por ejemplo, acciones institucionales que se realizan o concretan solo a través de un acto lingüístico hecho en un contexto normativo adecuado como

acontece en un matrimonio o una promesa), abrió un horizonte de investigación que revolucionó no solo la propia filosofía, sino también las ciencias sociales, tras lo cual no pudo desarrollarse teoría de la acción social sin una reflexión lingüística correspondiente, y no pudo volverse a realizar una reflexión filosófica sin una reflexión sobre el lenguaje utilizado. Este llamado *giro lingüístico* no solo en la filosofía, sino también en el pensamiento social, es un antecedente de primer orden para comprender la emergencia del *giro hermenéutico* y los estudios comprensivos en las ciencias sociales desde los años sesenta del siglo pasado y la formulación en los ochenta de una teoría de la acción comunicativa como propuesta de nuevo paradigma de ciencia social (Habermas), a partir de la constatación de que no hay acción social posible de ser realizada sin una mediación lingüística comunicativa entre los participantes de dicha acción.

La crítica posmoderna a los universalismos homogeneizantes y hegemonizantes de la cultura occidental y sus llamados metarrelatos o macrorrelatos es un elemento que potencia las pretensiones de legitimidad de diversos movimientos sociales emergidos desde los años sesenta del pasado siglo, que no se inscriben en la lógica tradicional del conflicto de clases y hacen de factores identitarios, culturales, de resistencia al colonialismo y a la depredación del medioambiente, el eje central de su acción y pensamiento para reivindicar no solo derechos, sino también cosmovisiones distintas y contrarias a las de la modernidad occidental. En este contexto se rescatan los relatos y las narrativas particulares de todos aquellos grupos y comunidades subalternizados, cuando no invisibilizados por siglos en las sociedades modernas y también en las contemporáneas. En ese contexto emerge el llamado *giro narrativo* en las ciencias sociales como respuesta a una necesidad de visibilizar lo negado y de acceder a un mundo desconocido que emerge en esas nuevas subjetividades. A través de los innumerables relatos de estos sujetos emergen las llamadas narrativas entendidas, estas ya como narrativas sociales, a partir de las cuales tenemos acceso a esos nuevos mundos, a esos nuevos modos de ver nuestro mundo compartido. Todas estas transformaciones culturales de negación y relativización de narrativas diversas de dominación o metarrelatos al mismo tiempo que la reivindicación y emergencia de nuevas narrativas encarnadas en

estos nuevos movimientos sociales, identitarios y culturales, impactan los diversos ámbitos de las ciencias sociales y todas las investigaciones que hoy en día se adelantan a nivel local, regional, educativo, etc. A partir de este giro narrativo desde hace dos décadas, se desdibujan las fronteras y límites de las diversas disciplinas, de manera que el estudio de las narrativas se ha posicionado como un campo disciplinario particular, pero transversal a las ciencias sociales.

En ese sentido, se trata de cuestionar el enfoque de pensamiento único de la modernidad de que el conocimiento científico es el único conocimiento universal y verdadero desde el cual se juzgan los demás saberes sociales. Al mismo tiempo, se impone reconocer la pluralidad de validez de otras formas de conocimiento (y de relatos) que en Occidente hasta la contemporaneidad fueron excluidas, subalternizadas e invisibilizadas, y otras racionalidades, otras culturas y otras connotaciones sobre el discurso. A diferencia del paradigma científico, estos saberes no se agotan en una relación dicotómica y reductiva de sujeto-objeto:

¿Para qué reivindicar ese “hablo, luego digo que hablo”, como relación con el afuera? Para reivindicar lo que sería una grieta, una apertura, una posibilidad en la que el sujeto que habla se fragmenta, porque no es realmente la expresión de una psicología del sujeto, no es un yo psicológico el que está hablando, no es una entidad, es una fragmentación del polo subjetivo que se dispersa, que desaparece y también una fragmentación del polo objetivo, de lo que estamos hablando, del objeto, que también se dispersa, desaparece, se diluye. (Pabón, 2014, p. 134)

En los escritos póstumos del filósofo colombiano Édgar Garavito¹, haciendo alusión a la categoría deleuziana de *transcursividad*, se afirma que el discurso realmente lógico que pretende la ciencia moderna y los enfoques analíticos, no existe sino en una cadena esquizofrénica (no patológica) de monólogos simultáneos en que los narradores tratan de ser comprendidos por otro *ausente*, que no escucha porque también

1 Filósofo colombiano (1945-1999) “[...] que trabaja sobre los conceptos, que construye conceptos. Construir y dar solución al problema relacionado con la pregunta sobre cómo separarse de la identidad será su aventura filosófica y personal”. Tomado de Velásquez (1999).

está ocupado en su propio monólogo. Para Garavito el discurso lógico está en otro lugar de entendimiento porque sus regularidades son impuestas y no propiamente resultado de la pretendida acción comunicativa habermasiana. Garavito en su texto *La transcursividad: crítica de la identidad psicológica*, plantea:

El transcurso se presenta [...] como una desviación laberíntica de la identidad, como una línea que atraviesa tanto la formalidad de la conversación como la irreverencia de la subconversación y que provoca así la pluralización del sujeto de enunciación. En este sentido no se trata en el transcurso de deslizarse hacia la intimidad psicológica de quién habla, convirtiendo la intimidad en palabras de subconversación e imprimiendo esas palabras en el diálogo formal. El transcurso atraviesa la intimidad e introduce otro territorio psicológico, otra velocidad, otros afectos. Otra zona de voz, otro manejo del discurso. Al superar el último umbral de un sujeto que habla, el transcurso es el ingreso en el laberinto de las transformaciones de esta identidad. (Garavito, 199, p. 80)

Desde otra óptica, Richard Rorty, filósofo estadounidense, ha escrito sobre las aplicaciones del enfoque narrativo en el estudio de la moral como una creación de cada pueblo que es histórica, contingente, que expresa los deseos individuales y comunitarios, sin confundir lo público con lo privado, razón por la cual es imperativo abandonar la búsqueda de un punto de validez universal para la moral. En la práctica, la moral es una amplificación del yo, de la capacidad de incluir a otros, a unos terceros, por compasión recíproca, en la categoría de un nosotros. Considera deseable evitar la crueldad, fomentar un gobierno basado en el consenso de los gobernados y permitir tanta comunicación libre de dominación como sea posible. Según Rorty, se lograría un mayor progreso moral si se abandona el racionalismo kantiano y el formalismo moral y nos dedicamos a la educación emocional de los niños en la edad temprana. En este contexto la calidad de vida, la transformación social y las emociones están íntimamente vinculadas (Arango, 2011, p. 200).

Rorty propone, a partir de las emociones y la poética, el reemplazo de los conceptos centrales de la objetividad y la universalidad por los conceptos de la solidaridad e inclusión de la diferencia, lo cual exige

actitudes reflexivas y autocríticas del sujeto que contradicen una forma de relacionarse con el mundo diferente a la de un mundo capitalista e individualista. Parte del punto de vista de Kant, según el cual la revolución debe darse primero que todo en el pensamiento y en las emociones, lo que supone un estudio interesado en la evolución moral por vía de la educación de las emociones (Arango, 2011, p. 206), pues se trata de revisar hasta qué punto la existencia de una equidad social es base para una educación exitosa de los seres humanos, de sus emociones, del respeto a los otros.

Para Rorty, en suma,

[...] nos re-describimos a nosotros mismos, re-d-escribimos nuestra situación, nuestro pasado... y comparamos nuestros resultados con re-descripciones alternativas que utilizan los léxicos de figuras alternativas. Nosotros los ironistas, tenemos la esperanza de hacernos, mediante esa re-d-escripción continua, el mejor yo que podamos. (Rorty, 1991)

También propone asumir la contingencia del lenguaje, en donde los límites de nuestra comunidad se vuelven flexibles; utiliza la literatura para dirigir dicha flexibilidad hacia la sensibilización ante el dolor de aquellos que están por fuera de la comunidad, del grupo social o incluso de pares a quienes se les respetan sus derechos.

Se traen a colación estos diferentes posicionamientos porque los enfoques narrativos son importantes de asumirse precisamente porque rompen con la hegemonía del objeto positivo de la ciencia de la modernidad occidental y visibilizan los sujetos en sus significaciones narradas plenas de emociones, creencias y juicios morales que los configuran, a través de lo que tratan de contar.

En el artículo de Ángela Martin Laiton (*Narrar en la memoria*), sobre la obra y personalidad de Mia Couto, poeta, prosista y narrador de Mozambique, se muestra con lucidez la importancia del narrador:

La muerte es como el ombligo: lo que en ella existe es su cicatriz, el recuerdo de una existencia anterior. Mia Couto había pasado de la poesía a la prosa después de la revolución. Los escritores de

entonces vieron la necesidad de crear una narrativa de la época revolucionaria, hacer una historia heroica de hombres y mujeres que no tenían historia. (M. Laiton, M 2017, p. 2)

Del mismo modo lo hace Walter Benjamin en su texto *El narrador*:

La experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido todos los narradores. Y los grandes de entre los que registraron historias por escrito son aquellos que menos se apartan en sus textos, del contar de los numerosos narradores anónimos. Por lo pronto, estos últimos conformando grupos múltiplemente compenetrados. Es así que la figura de narrador adquiere su plena corporeidad solo en aquel que encarna a ambas. ‘Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo’, reza el dicho popular, imaginando al narrador como alguien que viene de lejos. Pero con no menos placer se escucha al que honestamente se ganó su sustento sin abandonar la tierra de origen y conoce sus tradiciones e historias. Si queremos que estos grupos se nos hagan presentes a través de sus representantes arcaicos, diríase que uno está encarnado por el marino mercante y el otro por el campesino sedentario... La narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado —el campesino, el marítimo y, posteriormente también el urbano—, es, de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el ‘puro’ asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo. Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. (Benjamín, 1936, pp. 3-5)

Adriana Labastie, comentando a Benjamin, por su parte afirma:

El paradigma de una historia estructural, concebida como proceso de acumulación de datos de una época, es ahora cuestionado por la aparición del testigo que tiene la capacidad de explicar su experiencia histórica, suponiendo una relación problemática

entre historia y memoria. De una memoria que, con el añadido de la subjetividad, se humaniza y de una historia que se muestra de forma amplia en el ideal colectivo presente, que pasa por una selección y reinterpretación que permite adaptarla a las premisas culturales y políticas del momento. El historiador ha de modificar su manera de escribir la historia tomando en cuenta los relatos de los portadores de recuerdos, como lo son por ejemplo los supervivientes de las distintas tragedias que acontecen en el mundo actual. (Labastie, 2012)

Lo anterior, para iluminar la importancia de seguir fortaleciendo la presencia de los enfoques narrativos en la investigación en ciencias sociales y visibilizar las voces de los que no tienen imagen ni escucha en los estudios y teorías objetivizantes hegemónicas.

Visto lo anterior, resulta evidente que los estudios narrativos, por su significado epistemológico y metodológico, pueden enmarcar las propuestas de investigación sobre emociones y sentimientos de compasión e indignación como instituyentes de formación ciudadana en sujetos educativos en escenarios institucionales de la media en la ciudad de Bogotá, Colombia.

El uso o la ‘pragmática’² del enfoque narrativo

Como sucede con todos los giros epistemológicos, el descubrimiento de una dimensión del mundo cultural y del conocimiento que pone en cuestión la pretensión de validez absoluta y omniabarcante de todo anterior paradigma de conocimiento y modo de ver el mundo cultural

2 Se aborda en este texto tanto el aspecto discursivo y categorial del giro narrativo (semántica) como aquella dimensión pragmática, siguiendo la semiótica contemporánea, que busca comprender el sentido y significado de lo discursivo en su uso y relación con el mundo descrito por ‘lo narrativo’, esto es, poniendo de relieve su función concreta en las relaciones sociales e intersubjetivas implícitas y presupuestas en los actos del habla, es decir, se busca en lo que sigue reubicar las narrativas en su contenido pragmático (Ferrater Mora, 1998, 2869).

(su racionalidad, o su positividad y regularidad cuantitativa, su dimensión de sentido oculta no mentada o dicha, su determinación lingüística, su profundidad, complejidad, ambigüedad y contradictoriedad subjetiva subyacentes en su expresión narrativa e iconográfica), el giro narrativo no pretende reemplazar los aportes producidos por los anteriores giros o revoluciones científicas o filosóficas o epistemológicas, sino que identifica una dimensión de la realidad humana y del conocimiento antes invisibilizada, subestimada o abiertamente negada e intenta desarrollar todos los medios posibles para aprovechar el potencial de dicha dimensión ahora reivindicada, a efectos de producir conocimiento socialmente relevante.

Pero así como no niega el conocimiento construido socialmente, tampoco se integra a él como un enfoque más a ser sumado en un acervo de conocimiento humano, porque cada giro epistemológico obliga a revisar de nuevo todo el universo de conocimiento construido, a rediseñar las relaciones y roles entre sus componentes y a renovar fundamentos, enfoques, conceptos e ideas en todos los campos cognitivos, más si se trata de conocimiento social, en el cual los efectos comunicantes de una nueva perspectiva son mucho más directamente relevantes en todos los campos epistemológicos que dicho conocimiento social abarca.

Cuando se habla de *giro* se hace referencia a que al fijar la mirada en algo aparentemente específico y particular (el lenguaje o los relatos) aparece de pronto la posibilidad y finalmente la necesidad de mirar de un modo distinto al mundo en su conjunto. Es como un salto cualitativo en el modo de conjunto de comprender el mundo social y la construcción de conocimiento. Por ello, tras cada giro vuelven de nuevo las preguntas fundamentales del conocimiento a formularse: la posibilidad del conocer, el proceso mismo del conocimiento, sus momentos, sus elementos constitutivos (sujeto-objeto, por ejemplo), sus medios y mediaciones, los criterios de validez del conocimiento y sus alcances, la cuestión del método, las metodologías, etc.

La investigación narrativa está considerada como parte de los enfoques de investigación cualitativa, dado que valida la palabra de los sujetos en su interacción con el objeto, como expresión de racionalidades diferenciales, singulares y plurales en la generación de conocimiento.

La visibilización de *lo que el sujeto dice, lo que el sujeto siente, vive y piensa*, es una premisa fundante de las perspectivas epistemológicas, conceptuales y metodológicas del conocimiento social y educativo investigado de forma cualitativa.

El debate (no resuelto unívocamente) sobre las apreciaciones de qué es lo real y cómo se conoce el mundo entre los planteamientos aristotélicos vs. los galileanos, traducido a las discusiones excluyentes entre la validación de la forma cuantitativa o la cualitativa de producir ciencia social, o a las que se resumen a nivel incluyente como investigaciones totales, de complejidad o de *unidad total* son parte de la matriz explicativa de esta perspectiva filosófica.

Aquí lo que se tensiona es si el “hombre es y conoce por lo que dice, por lo que actúa, o por lo que dice que actúa”. Pensamiento/lenguaje/acción vinculados triplemente en las bases originarias de los criterios de verdad sobre el conocimiento científico y el conocimiento producido y afianzado en el mundo de la vida (*Lebenswelt*). No en vano, para Paul Ricoeur “el tiempo solo se transforma en tiempo humano en la medida en que se articula bajo el modo narrativo y [...] la narrativa alcanza su significado pleno cuando se convierte en una condición de existencia temporal” (Ricoeur, 1983, p. 85).

Otra característica que legitima la forma de investigar las narrativas con pretensión de resignificar saberes científicos, sociales, culturales en discursos educativos es la coexistencia de racionalidades distintas que no están insertas en la lógica analítica, sea ella de tipo o inductivo. Se podría decir que las narrativas son reconocidas en Occidente desde el planteamiento de Aristóteles hasta pensadores contemporáneos como Paul Ricoeur, Derrida, Barthes y Rorty entre otros filósofos, en una analógica abductiva donde lo que se *relata* es parte de la mirada fenomenológica (Husserl, 1949) del hecho que se pretende conocer desde lo narrado por el sujeto.

Según Aráoz (2012),

[...] lo concordante de la narrativa es lo que se entiende como una estructura lógica con un principio, un medio y un fin, y lo discordante se encuentra en el elemento sorpresa que provoca la introducción de un acontecimiento inesperado (*peripeteia*). (p. 4)

Y ese acontecimiento inesperado es la irrupción de otro instituyente, que aparece para escuchar, ser informado o incorporado al sentido de la realidad de lo vivido que el sujeto narrador expone. Hilando más refinadamente, el sujeto narrador apropia la realidad cuando vuelve y la cuenta, y para él en su mundo cognitivo la realidad está construida en su forma de relatarla.

La discusión de fondo que configura las diferencias entre el positivismo, el giro social, el lingüístico y el narrativo están dados en el lugar de validación que se le da al objeto, al sujeto, a la interacción o transacción que se da entre ambos y entre los sujetos, según la perspectiva del investigador. Los investigadores narrativos aceptan el poder de lo particular para entender las experiencias y así usar sus hallazgos en la investigación para comunicar el valor de lo específico, en lugares y tiempos (Aráoz, 2012, p. 7).

No se puede afirmar dónde está el origen del sentido o de las narrativas. Todo lo que nombramos está comprendido en las narrativas. Son los estudios sobre las narrativas, como posibilidades de investigación, los que se ocupan muchas veces de estos escritos, de sus géneros discursivos y de sus técnicas (incluidas allí las científicas o las cotidianas), que otros autores nombran como consuetudinarias, ‘no formales’ y emergentes.

Si se retoman los criterios que caracterizan estas formas de investigar, la irrupción del *otro* es un emergente invaluable que rompe con la entronización de la objetividad como criterio hegemónico de validación del conocimiento científico en la modernidad. El otro aparece en la interlocución del sujeto/objeto como un mediador que permite recrear el sentido que el sujeto le da al objeto. Esta relación transferencial ya no se da entre sujeto-objeto, sino entre sujeto-sujeto y el objeto constantemente resignificado por ese diálogo narrativo que ambos interfieren. La palabra del sujeto sobre el objeto ya no es solamente lo que se vivió sobre el objeto, sino lo que se le quiere contar del objeto al sujeto alter. En esta consideración está descrito el efecto del tercer incluido de los enfoques cualitativos de investigación, diferentes al tercer excluido de las lógicas analíticas. Esta relación transferencial ya no se da entre sujeto=objeto, sino entre sujeto-otro sujeto y el objeto producido por ese diálogo narrativo que ambos interfieren. La palabra

del sujeto sobre el objeto ya no es solamente lo que se vivió sobre el objeto, sino lo que se le quiere contar del objeto al sujeto alter.

Complementando la discusión sobre el papel de las narrativas en la investigación en las ciencias sociales, en *La poética irónica de la modernidad tardía*, en una entrevista, White (2006), comenta:

El giro discursivo tiene un impacto muy importante sobre el estudio de las ciencias sociales y humanas porque considerarlas, no como ciencias, ni siquiera como disciplinas, sino como discursos, nos permite entender por qué son posibles distintas interpretaciones del mismo fenómeno. Esto nos permite ver que lo que estudiamos, en las ciencias humanas y sociales, e incluso en gran parte las ciencias naturales, es el producto del modo en que describimos la realidad en el discurso.

Tratamos esas disciplinas como discursos que crean sus propios objetos de estudio a través de procesos que están fundados en el lenguaje, pero que son más retóricos que gramaticales en su articulación y elaboración (White, 2006, pp. 1-2).

En esta misma línea reflexiva se encuentra Roland Barthes (1977), quien en *Notas para un análisis estructural de las narrativas* anota tres concepciones sobre el dador de la narrativa, a saber:

La primera sostiene que la narrativa emana de una persona (en el sentido psicológico del término), con un nombre, el autor, en el que hay un intercambio incesante entre “la personalidad” y “el arte” de un individuo perfectamente identificado que escribe una historia: la narrativa [...] es aquí simplemente la expresión de un Yo externo a ella [...]. La segunda concepción hace del narrador una suerte de conciencia total, aparentemente impersonal, que emite la historia desde un punto de vista superior, el de Dios [...]. La tercera y más reciente concepción [...] dicta que el narrador debe limitar su narrativa a lo que los personajes pueden observar y saber, para que todo ocurra como si cada uno de esos personajes fuera el emisor de la narrativa. (Barthes, 1977, pp. 110-111)

Las narrativas se constituyen en representaciones semióticas de series de eventos conectados con sentido, en una manera temporal y causal. En muchos casos están vinculadas a una praxis emancipatoria, la cual permite emerger las voces de los individuos, de las personas vinculadas, de los colectivos sociales, de los pueblos y comprender el poder de la palabra silenciada de los otros. Estos otros son los que habitan en las márgenes de la cultura, obturados y negados por las historias oficiales y los discursos canónicos y una perversa percepción de los derechos humanos, como meros elementos formales que rodean a los individuos como una capa moral protectora. Por ello, con Gorlier (2004) reconocemos que

[...] existen indicios de que la narración es una práctica más persistente de lo que parece [...] me atrevería a afirmar que la narración se presenta como una posesión difícil de arrebatar y prácticamente inalienable. Quizás esto obedezca a que no se puede determinar quién es realmente el sujeto que la posee. Es cierto que las condiciones adversas suelen silenciarla”. (Gorlier 2004, p. 47)

Referentes epistemológicos y metodológicos

Las narrativas del mundo son innumerables. Aparecen ante todo en una prodigiosa variedad de géneros [...] como si todo material fuera apto para recibir los relatos humanos: la narrativa puede sustentarse en el lenguaje articulado, oral o escrito, en imágenes móviles o fijas, en gestos y en la mezcla ordenada de todas estas sustancias. La narrativa está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la épica, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, la pintura [...], el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias, la conversación [...] en su diversidad de formas está presente en toda era, en todo lugar, en toda sociedad; comienza con la historia misma de la humanidad y nunca hubo ni hay en la actualidad un pueblo sin narrativa. (Barthes, 1977, p. 79)

La investigadora Ana Grondona (1994), propone en su artículo *El giro narrativo y el lugar de la heterogeneidad discursiva en el análisis de teorías sociológicas*, una noción de narrativas según la cual:

Las narrativas son constelaciones de relaciones (partes conectadas) que se inscriben temporal y espacialmente y que están constituidas a partir de una construcción casual de la trama. Así, a diferencia de la asignación de un hecho a una categoría aislada, la narratividad obstruye la posibilidad de producción de sentido de un fenómeno aislado. Ella convierte eventos dispersos en episodios a través de la construcción de una trama que conlleva una hipótesis sobre las relaciones de determinación y sucesión. (p. 27)

Esta noción no puede ser unívoca y provoca múltiples formas metodológicas de proceder con ellas. Es útil la connotación de relaciones y construcción casual de la trama porque se comparece para la comprensión de sentido investigativo la dinámica disímil en que se dan y se narran los hechos, distinto al tiempo estructurado, lineal, derivado de la matriz de pensamiento cartesiano en que todo sucede con un inicio, un nudo y un desenlace.

Las narrativas son representaciones semióticas de una serie de eventos conectados con sentido en una manera temporal y causal y está vinculadas con una praxis emancipatoria que permite emerger las voces de los pueblos y comprender el poder la palabra silenciada de los otros, que habitan en las márgenes de la cultura, obturadas por las historias oficiales y los discursos canónicos, [...] existen indicios de que la narración es una práctica más persistente de lo que parece [...] me atrevería a afirmar que la narración se presenta como una posesión difícil de arrebatar y prácticamente inalienable. Quizás esto obedezca a que no se puede determinar quién es realmente el sujeto que la posee. Es cierto que las condiciones adversas suelen silenciarla. Pero en ocasiones excepcionales esto se experimenta como un desafío a ejercer el poder de la palabra y a entregarse plenamente a él [...]. A fines de los sesenta, irrumpen en América Latina grupos que venían formándose por

fuera de ‘las historias oficiales’ y que, al menos en parte, surgen como respuesta al quiebre producido en las formas de solidaridad tradicionales. (Gorlier 2004, p. 47)

Con el transcurso Garavito (1999) vive el trance de una experiencia-límite. Es la experiencia de salvar lo insalvable, de hacer decir lo que no fue dicho, de acceder a lo inaccesible. Es la experiencia en la cual vive la aventura del afuera.

Se podría decir aún con mayor precisión si se considera la relación entre lenguaje y pensamiento: el límite es el lenguaje; el pensamiento se adentra más allá del lenguaje una vez que presiente que el lenguaje domesticado es incapaz de decir aquello que no ha sido dicho. Desposeído del lenguaje, el pensamiento asiste a un grito filosófico: no se puede seguir pensando así, es necesario destituir la imagen del mundo atada a la identidad del sujeto de enunciación. Y vive entonces la experiencia límite: hay un fondo pulsional e intuitivo que toma por asalto tanto al discurso como al yo provocando transformaciones de la identidad

Al explorar en literatura sobre experiencias investigativas donde se cuentan y conceptualizan diferentes procedimientos y enfoques sobre los métodos de hacer investigación narrativa, está el de la narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa escrito por Rosario García-Huidobro Munita, de la Universidad de Barcelona, quien realizó un trabajo investigativo con maestras desde la perspectiva narrativa desarrollada y confirma que en este estudio ha sido fundamental:

[...] pues ha sido un posicionamiento epistemológico y herramienta metodológica que ayudó a valorar, comprender, cuestionar y visibilizar los recorridos de estas mujeres, pues centrarse en sus relatos permitió entenderlos como fuentes de saberes. Para ello, y como proponen Jean Clandinin y Michael Connelly, (1990, 1995, 2000), se problematizó la narrativa como fenómeno de estudio y método, pero a su vez, también como resultado. Es decir, como construcción teórica final, pues desde una perspectiva narrativa y literaria se reconstruyó las historias de saber estas maestras. Esta manera de situar y utilizar el relato en este estudio, así también

en la recogida de evidencias, llevó a revisar y cuestionar el papel del relato en las investigaciones sociales. Por ello, se comenzó a dialogar con la posición que la Investigación Basada en las Artes (IBA) toma respecto a la utilización del relato y la narrativa. (Barone y Eisner, 2006)

La investigadora García-Huidobro narra lo advertido en el inicio de este escrito como posicionamiento epistemológico.

- La relación entre sujeto investigador y sujeto investigado (objeto en las lógicas anteriores) y otro mediador de la escucha del relator.
- Posicionamiento distinto del conocer, que no busca verdades explicativas ni causales, sino relacionales donde la transferencia del relato sustituye la verificación por la comprensión de la verdad del sujeto como interpretación del hecho.
- La validación particular de la comprensión de la narración en el contexto donde sucede y se resignifica.
- La prioridad de las palabras en la construcción de nuevos significados, no por su estructura organizada, sino por su significante.

Se reitera, los estudios narrativos no se definen solo por un conjunto de técnicas y métodos que le son más afines. Es común para los investigadores socioeducativos reconocer que las entrevistas, los grupos de discusión, los talleres, todas estas técnicas propias de la etnografía, los estudios de caso y las investigaciones biográficas o autobiográficas pueden irse tejiendo en la relación con los sujetos investigados del mismo modo que lo hacen los enfoques participativos.

Con lo anterior se confirma, como lo expone Oriana Bernasconi Ramírez en su texto *Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo*, que

El relato se reconoce como una forma básica a través de la cual los seres humanos otorgan sentido a sus experiencias pensándolas como historias o relatos. Segundo, constata que la práctica de

contar historias (o la narrativización) constituye una forma de comunicación humana fundamental. Estas narraciones permitirían organizar acciones, motivaciones y actores alrededor de un significado a la vez que estructurarían nuestra experiencia del tiempo. En consecuencia, lo que las aproximaciones narrativas hacen es aplicar esta forma cotidiana de interpretación y comunicación a la práctica y propósitos investigativos con el objeto de estudiar la vida social. (Bernasconi, 2011, p. 14)

Por ello, una sola forma metodológica contradice la riqueza de su contenido y su fuente, lo mismo sucede cuando solo se busca categorizar los relatos en enunciados lógicos a los que se escapa su ubicuidad múltiple en los significados. Si la narrativización no se concibe “meramente como una herramienta literaria, sino como una forma fenomenológica y epistemológica de comprensión y de expresión” (Ramírez, 2011), y la realidad es múltiple, dinámica y diversa, cómo capturar los sentidos y significados de la misma desde el relato de los actores para que permita una fotografía móvil de como ella es vivida y representada por los mismos.

En el caso de las emociones de compasión e indignación se propone comprender en las narraciones de hechos, experiencias, ficciones, lo que se siente, piensa y vive en diversas situaciones de convivencia, relatos que no se refieren de forma exclusiva a cómo los sujetos educativos (estudiantes) están referidos a sí mismos, sino también a los contextos que habitan.

Entre el momento de la narración, el testimonio narrativo y su respectiva interpretación hay un proceso de sensibilización, formalización, actuación y reconstrucción del significado que son más del orden de lo colectivo y de la relación intersubjetiva entre investigadores e investigados que rompen con el esquema vertical, jerárquico, del que ordena el sentido al que lo construye.

El orden de la interpretación entre la experiencia y la trama depende del marco de categorías preliminares seleccionadas, vale decir la concepción de emociones, creencias, socialización moral/política y especialmente del sentido particular de lo que significa la compasión e indignación como rejillas de comprensión.

Las narrativas personales y orientaciones morales corresponden a lo que la investigadora Ramírez (2011) entiende como: a cada historia de vida subyace una meta-narrativa estructurada en torno a un recurso moral: la idea del bien y de la vida significativa que su autor sostiene.

El tipo de interpretación dialógica de los relatos se dispone por medio de preguntas organizadoras para articular los relatos y darles sentido. Ramírez lo resume de la siguiente forma:

La perspectiva dialógica, por último, enfatiza el análisis de la situación de entrevista como interacción social entre entrevistada y entrevistadora, intentando enfrentar la pregunta ¿quién narra y con qué propósito? Al considerar los integrantes de la situación de entrevista y el desarrollo de su interacción, caben preguntas como ¿qué es lo que cada uno consideró legítimo decir? (el tema del *entitlement*) ¿A qué posiciones de habla (o qué comunidades generacionales, morales, territoriales) apelan y son asociados los interlocutores? ¿Cómo responden los interlocutores a estos etiquetamientos mutuos? Relaciones de poder e influencias pueden ser analizadas desde esta perspectiva. (Ramírez 2011, p. 23)

Autores como Bruner (2004), Candinin y Conelly (1990, 1995, 2000) y Goodson (2010) pueden ampliar la perspectiva epistemológica y metodológica de este tipo de enfoques, pero lo realmente importante para esta parte de la investigación es dejar claro qué es lo que se pretende y desde qué lugar de enunciamiento se comprenden los testimonios de los estudiantes sobre sus experiencias alrededor de las emociones de compasión e indignación que expresan en situaciones escolares y educativas relacionadas.

Un análisis de casos a partir de la narrativa poética afrocolombiana

En este ejercicio de investigación cualitativa, más que presentar una antología poética o un desarrollo cronológico del surgimiento de la poética de las mujeres, se pretende ante todo rescatar tradiciones orales y escritas

que se han tarareado, musical o poéticamente, como evidencia de una espiritualidad política de resistencia. De un grito de dolor de nostalgia por la tierra perdida y de resistencia al colonialismo que emana desde las plantaciones de algodón, de caña de azúcar, de las minas, etc., y que tuvieron como escenario las celebraciones religiosas como esperanza de redención. Así pues, tomo como ejes transversales la espiritualidad, el ecofeminismo y la descolonización, tres categorías que emanan de los aportes culturales como los cantos: arrullos, alabaos y chigualos, entonados principalmente por mujeres de la diáspora africana. Este ejercicio se hará desde dos poetisas afrocolombianas, Mary Grueso y María Teresa Ramírez, aunque con referencia a otras latinoamericanas y caribeñas.

Los poemas seleccionados son en sí una obra de arte cuya materia prima es la palabra dicha y escrita, por lo que se invita a las lectoras y lectores a apreciarlos desde la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. En fin, serán los sentidos los que nos permitirán degustar el sabor de esta poética, escrita desde el corazón de sus propias significaciones de mujeres. Y serán nuestros cuerpos los que sentirán los ritmos armoniosos y cadentes de estos cuerpos negros emancipados, agueridos, en busca de un futuro negro y bonito para la diáspora africana en nuestro continente (Mena, 2016).

El contacto interétnico o intercultural entre las clases y los grupos humanos, que participan de la estructura económico-social de la sociedad, generan procesos identitarios específicos que tienen lenguajes, símbolos, códigos, prácticas y ritos que llevan a sus miembros a identificarse entre sí, pero también a distinguirse en diferentes grados de los otros. Se entiende por interculturalidad aquí no solamente el contacto entre culturas, sino que tiene que ver con múltiples procesos culturales que tienden a la hibridación, como lo sostiene García-Canclini (2000). En otras palabras, las clases y los grupos humanos pueden participar en varios sistemas o códigos culturales, pero tienden a identificarse diferencialmente, lo que implica procesos de reconstrucción de identidad, de selección de sus memorias y de afirmación de sus proyectos en medio de un mundo fragmentado en conflictividades dispersas (Salas, 2003).

Para el desarrollo de este planteamiento se rescatan dos claves epistemológicas del saber negro inherente en estas y otras poetisas, a saber: la sabiduría como memoria y la ancestralidad e integralidad

de la vida, que apela a una espiritualidad feminista alegre, festiva y transgresora, capaz de resistir al racismo implícito en la racionalidad dominante, rescatando el cuerpo como plenitud de vida, de transcendencia, de experiencias de vida que desafían el saber empírico racionalista dominante y, por consiguiente, a la episteme filosófica unívoca y equívoca occidental.

La sabiduría como memoria

La escritora, poeta, narradora oral y catedrática oriunda de Guapi (Cauca), Mary Grueso Romero (1947), es considerada como una de las voces más representativas del Pacífico colombiano. En sus poemas sobresalen su legado africano y su lenguaje emancipador. Por tanto, su obra en sí es una crítica al colonialismo, pero con una opción preferencial por la mujer negra, esto, a partir de su clara conciencia de identidad y de su apuesta epistémica de rescate de otros saberes, por lo que la crítica a la monocultura occidental está presente en su obra. En sus propias palabras: “La universalicé, desde mi región hasta el mundo”. Su poesía se ha valido de mitos, cantos y juegos fonéticos y lingüísticos propios del modo de hablar de los negros de la diáspora.

Los tres elementos fundamentales que atraviesan sus poemas son sus gentes, la tierra y el mar, en donde se evidencia una espiritualidad que emana desde el corazón de sus vivencias. Grueso es una muestra clara de cómo desde las márgenes es posible trascender y llegar a aportar a la literatura universal.

¿Por qué me dicen morena?
Si moreno no es un color,
yo tengo una raza que es negra
y negra me hizo Dios...
Yo tengo mi raza pura
y de ella orgullosa estoy,
de mis ancestros africanos
y del sonar del tambó.

La sabiduría africana es entendida aquí como memoria y se expresa a través de experiencias concretas de grupos e individuos. El conocimiento es construido en comunidad y en comunión con el universo. Las mujeres que poseen memoria tienen poder. Es un poder ancestral compartido cuyo valor trasciende tiempo y espacio. La poética negra femenina es una de las expresiones de ese saber, de un saber en el que no hay contradicciones, es un tipo de saber diferente al racional, pero no debe contraponerse a la razón, pues posee un saber tan ‘auténtico’ como el saber ‘científico racional’.

Mary evoca la memoria de los ancestros africanos y desde allí presenta dos elementos fundamentales para entender la espiritualidad que se teje en la diáspora, la identidad racial unida a la sonoridad de los ritmos ancestrales de los tambores. Este instrumento recoge ecos millenarios entre los pliegues del viento y los recodos volátiles del tiempo. El tambor y su intérprete son una simbiosis de tronco y nervio, de fluidez de movimientos y dureza de materia resistente, de ritmo y contrarritmo, de golpes y contragolpes, que conjugan los afanes vivos de la sangre con el rumor implícito de las voces ancestrales. Así pues, el baile y la música son fundamentales en la vida de los negros del Pacífico colombiano: los instrumentos típicos de la región son la marimba, el tambor, el cununo y el guasá, cuyos sonidos hacen vibrar de emoción al yo poético, ya que con estos se acompañan actividades sagradas o profanas, bailes y velorios, canciones de amor o cantos de dolor; con estos ritmos y sonidos se conectan con los ancestros africanos.

El baile es altamente espiritual en la visión de mundo afro. El baile los coloca en sintonía con el ritmo original del universo. En Latinoamérica y el Caribe se encuentra el baile en celebraciones como ritos fúnebres: el banko, en República Dominicana; las ceremonias de palo monte, en Cuba; los ritos fúnebres del vudú, en Cuba y Haití; del candomblé, en Brasil; el lumbalú, en Palenque de San Basilio, Colombia; rituales de guerra, fiestas, ritos de iniciación de jóvenes, ritos matrimoniales, fiesta de recolección. Bailar es un acto divino y también una forma de resistencia a los sufrimientos. No se baila solo, el baile es comunitario, y ayuda a la integración del grupo. Hay un sentido de socialización en el acto de bailar. Hay un deseo de dar a cada gesto un

significado. En el poema *Naufragio de tambores* se puede ver cómo la memoria y el ritmo nos remontan al continente africano.

En mi sangre de mujer negra
hay tambores que sollozan
con rumor de litorales,
naufragio de marimba
en los esteros de la manglaria.
Oigo sonar el guasá
con sonidos incitantes,
siento un clamor en el cuerpo
que me recorre hasta el alma
cuando me llaman de adentro,
de las profundas entrañas,
los gritos de mis ancestros
formando tempestades
en mi corazón y en mi sangre.
Entonces se encienden hogueras
en mi ánfora pagana
y me muevo como palmera
cuando el viento la reclama.
Son tambores navegantes
desde los estuarios de África
que navegan en la orilla oscura de mi carne. (*El mar y tú*, p. 72)

Los ritmos, movimientos y emociones son transmitidos al oyente por medio de las imágenes que la autora utiliza: sollozos, rumores, sonidos, clamores, gritos, entrañas, vientos, palmeras, al tiempo que la memoria viva del desarraigo de la tierra madre se extiende a los cuerpos que danzan y resisten. En las fiestas patronales vemos en los alabaos, arrullos y chigualos memorias de esa resistencia. Los alabaos son cantos tradicionales que se hacen en velorios y novenas cuando muere una persona adulta. El levantamiento de tumba se hace el último día de la novena para despedir el cuerpo y para que este vaya en paz al cielo. Nuestra autora también escribe poemas dedicados a estos ritos funerarios

Cuando un negro se muere
le tenemos que cantar
y si se muere un
niño lo vamos a chigualiar,
porque cantando contamos
lo que se lleva en el corazón:
un lamento de tristezas
o un jolgorio de pasión.
Y los tambores suenan tristes
cuando un negro se murió
y lo velamos cantando
y así contamos el dolor.
(*El mar y tú*, p. 79)

El pregón se realiza para convocar a la comunidad al velorio mediante un toque especial del tambor. Una vez que se ha reunido la gente, se inicia propiamente el canto-lloro responsorial, en el que alternan el solista de voz prima y el coro. Las palmas de las manos y los toques del tambor, ejecutado con ritmos y alturas específicas, acompañan el ritual. Este se caracteriza por presentar la conjugación de elementos recitativos, cantos y golpes rítmicos de los percutores de significado especial. Durante el lumbalú

[...] las mujeres bailan con pasos menudos alrededor del cadáver, ejecutando movimientos de vientre e invocaciones con los brazos; algunas se llevan las manos a la cabeza mientras actúan y cantan:
Levanten la tumba,
levántenla ya,
que el alma se ausenta
pa' nunca jamás.
Adorar el cuerpo,
dorar la cruz,
dorar el cuerpo
de mi buen Jesús,
de mi buen Jesús. (Tradición oral)

Los velorios de niños son llamados en el litoral pacífico gualíes o chigualos. Se distinguen de los velorios de los adultos por no ser caracterizados por el duelo, sino por un ambiente de alegre solidaridad acompañado por la creencia de que el niño muerto es un ‘angelito’ que se escapó del sufrimiento del mundo y alcanzó la gloria de Dios.

Ancestralidad e integralidad de la vida

La poesía de la colombiana María Teresa Ramírez (1944) explora la dimensión holística e integral de las visiones de mundo de los ancestros de la diáspora latinoamericana y caribeña.

Tocá ese tambor hijo mío,
vuelen sobre él tus manos mestizas,
confluye a tu sangre africana,
confluye a tu sangre india.
Tocá ese tambor hijo mío,
cierra los ojos y vuela,
en las notas temblorosas
ritmo de baile africano,
cante tu boca bembita,
tromponcita y cariñosa. (*Tocá ese tambor*, s.f.)

El carácter multicultural de la autora es digno de nota, y también su dimensión de raza cósmica al integrar las tres razas: africana, indígena y europea, que dan origen al mestizaje latinoamericano, centrándose en la tradición de los orichas de las etnias bantú y yoruba que fueron traídas a nuestro continente.

El análisis de la identidad a partir del modelo tridimensional, según el cual ella se compone de tres dimensiones interdependientes: social, personal e individual, nos es de gran utilidad al estudiar al sujeto y de forma especial al grupo étnico negro. Estas dimensiones, aunque interdependientes, forman una unidad en constante movimiento (Goffman: 1980). No se puede, por lo tanto, disociar el análisis y estudio de la identidad del grupo negro sin que sea hecho un estudio de la realidad

social de este grupo, teniendo en cuenta que, aunque dirigidas a diferentes percepciones, las tres formas de identidad interactúan en la construcción de la identidad étnica.

Canto mágico

Del África vengo,
nieta del muntú,
del África soy: flor en el exilio,
mínima primavera del jardín Marrakech.

MARÍA TERESA RAMÍREZ

En la cosmovisión afroamericana hay una gran fuerza por la vida, los orichas son los ancestrales que se manifiestan en las personas y en la naturaleza. El ancestro es una forma en que el elemento sagrado se perpetúa en la vida de las personas, lo sagrado nace de la vida de las comunidades y se hace presente a través de la naturaleza, de las personas, de las cosas, de la comunidad, de la familia.

La noción de familia (*muntu*) para los bantúes no está circunscrita al núcleo constituido por los padres e hijos, sino que se extiende a los difuntos considerados como seres vivos y actuantes. Vida y muerte se integran en una alianza indisoluble. Además, la hermandad incluye a los árboles, plantas, herramientas y cosas que le sirven al humano, particularmente la tierra donde se nace, siembra y entierra. La vida y la muerte son de origen divino, por eso se condena cualquier violencia contra la vida humana.

En este poema se evidencia cómo el elemento ancestral es fundamental para la comprensión de las cosmovisiones de mundo de los diversos grupos étnicos traídos para América y el Caribe. Lo ancestral hace referencia a los fundamentos primordiales de un grupo, a los elementos que sostienen su identidad.

De una identidad que hoy llora la deforestación y reivindica los principios universales, también llamados elementales: tierra, agua, justicia, vida, fertilidad, amor, paz, riqueza, etc., lo ancestral se entiende también como la manifestación de estos elementos en las personas y la naturaleza, bien como en las cosas construidas por estas, como, por ejemplo, las ciudades. Esto significa que los ancestros se relacionan con

los principios básicos de sobrevivencia, pero que no se agota en ellos, al contrario, se hacen sentir en cada persona, en cada niño, niña, en cada mujer, en cada anciano, anciana, en el gobierno con justicia y así sucesivamente. Un ejemplo de esto se percibe en los orichas, que aunque estén íntimamente relacionados con estos principios universales y con las fuerzas de la naturaleza, se hacen sentir a través de los cuerpos de mujeres y hombres.

Son las mujeres quienes juegan un papel importante en la transmisión, preservación y resistencia de la herencia cultural de origen africana. La obra de Excilia Saldaña, escrita en forma de un diálogo lírico entre la abuela y su nieto, recoge muy bien el papel de las mujeres viejas en esa preservación y transmisión de la palabra. En los pueblos donde predomina la expresión oral, los cantos son muy importantes. Los mitos y la visión del mundo y de la historia están codificados en los cantos, poemas y ritos. La palabra es poder, transmite fuerza, tiene importancia en cuanto a que la oralidad no se agota en las cosas dichas, sino que se extiende al silencio, al cuerpo, al movimiento, a los toques y al no saber.

La preocupación por la vida de las mujeres y la ecología es lo que denominamos *ecofeminismo*. El ecofeminismo es una corriente filosófica que emerge en la década del setenta a partir del feminismo radical de Occidente. No obstante, me atrevería a decir que aunque sea una categoría relativamente nueva, nos remite a una sabiduría ancestral que nuestros pueblos indo-afro-americanos han evocado desde antaño. Mientras que para Occidente sería la toma de conciencia de que el ser humano no es dueño del universo, sino que es una minúscula parte en el entramado de la vida planetaria, para los negros de la diáspora significa la conciencia de que lo divino se revela en comunión con el sol, la tierra, las aguas, los vientos, los animales, en fin, con todos los elementos que conforman la naturaleza y los seres que la habitan. Por tanto, sagrada es la creación y sus criaturas, sagrada es la interrevelación que la conforman.

Conclusiones parciales a fin de polemizar el paradigma narrativo

Todo nuevo giro tiene una irrupción conflictiva, pues ha de luchar contra paradigmas muy entronizados que se oponen a su emergencia, gana espacios y adhesiones y desarrollan con el tiempo todo su arsenal de relatos, medios conceptuales y epistemológicos, amplía su influencia y genera transformaciones en diversos campos del conocimiento hasta ganar un estatuto de reconocimiento, si cabe decirse, universal. Después se instituye y ha de luchar contra las tendencias a formalizarse, institucionalizarse, rutinizarse, esclerotizarse, repetirse.

En este proceso (insistimos en la dimensión procesual de las narrativas, más que referirnos a investigaciones puntuales o finitas, siguiendo a Charles Pierce), todo nuevo giro diluye anteriores oposiciones y genera nuevas. En el caso del giro narrativo, por ejemplo, la dualidad doxa-episteme se diluye, se desplaza. La oposición excluyente entre una y otra se derrumba ante la puesta en evidencia del poder constituyente del lenguaje materno en toda construcción lingüística sistemática y de la narrativa de los sujetos como expresión de un conocimiento profundo y cualitativo de la sociedad y la historia, al que no tienen acceso otros enfoques de conocimiento social.

Pero al mismo tiempo vuelven siempre a aparecer mediante nuevas formas los conflictos clásicos, como recordándonos nuestra condición humana contradictoria y desgarrada y nuestra finitud, y la imposibilidad de trascender ciertos conflictos y tensiones en el mundo social. Así, por ejemplo, nos vuelve a aparecer la conflictividad social y política en el mundo narrativo que retrotrae al investigador a la búsqueda de criterios de discernimiento más allá de los relatos para establecer un diálogo crítico con ellos, dado que desde los mismos relatos se reproducen lógicas de exclusión y se promueven lógicas de inclusión. A pesar de que las narrativas permiten la emergencia de las subjetividades negadas en los estudios estructurales o cuantitativos, esas mismas subjetividades entran en conflicto entre sí y reproducen negaciones arcaicas, al mismo tiempo que potencian la irrupción de una alteridad anteriormente negada. Intentamos escapar al paradigma formalista de la ética promoviendo sentimientos de compasión y de inclusión, pero

al mismo tiempo habremos de dar cuenta de por qué promover unos sentimientos morales y no otros.

Igualmente sucede con las inevitables mediaciones que el giro narrativo ha de desarrollar con el conocimiento social acumulado mediante otros medios y modos, a efectos de construir un pensamiento social complejo, en tanto la propia discursividad requiere mediaciones, algo que en términos de una sociedad compleja llamamos instituciones, que no son otra cosa que formalizaciones, uniformizaciones, normalizaciones de las interacciones y diálogos entre sujetos, pero que terminan determinando ese mundo intersubjetivo que les ha dado origen y aparecen como un *afuera* que impone restricciones y que tiene poder sobre su vida cotidiana. La emergencia de sociedades complejas implica precisamente esto, que la subjetividad humana no solo se difumina discursiva y narrativamente, sino que se formaliza y esa formalización se especializa e institucionaliza cada vez más, alejando cada vez más al individuo del proceso sistémico y sometiéndolo cada vez más a imperativos impersonales de tipo funcional. De manera que así como hay que discernir narrativas de narrativas para un giro narrativo con potencial liberador e incluyente, se requiere un diálogo y mediación con el pensamiento social crítico, aun cuando buena parte de dicho pensamiento se enmarque epistemológicamente en el ‘antes’ del giro narrativo y por tanto mantenga elementos propios de los paradigmas que el giro narrativo critica.

Enfrentados a la emergencia del giro narrativo habría que evaluar la estrategia epistemológica de reconocer que todo conocimiento humano expresado es un relato y que toda episteme es una narrativa, lo cual conduce a una línea investigativa orientada a distinguir los distintos tipos de narrativa vigentes. Pero ello puede desvirtuar propiamente la pretensión de reivindicar el enfoque narrativo y sus estrechos vínculos con la subjetividad profunda del sujeto negado en el pensamiento social que clama por ser visibilizado y, sobre todo, escuchado en su verdad. Este es un tema polémico y abierto, el de la subjetividad que se expresa de modo directo en una narración, y se expresa y se revela como un acontecimiento en un mundo ciego y sordo ante dicha subjetividad, enfrentada a una subjetividad social ya mediada, instituida y establecida como orden, como *ser*, como ‘único mundo posible’, que

reduce el mundo subjetivo a las mediaciones del control y abandona a los sujetos a su propia suerte. El énfasis en las víctimas, en los excluidos, en los sin voz, al que apela el giro narrativo como opción preferencial, se explica perfectamente, pues son las experiencias con dichas comunidades invisibilizadas, negadas, olvidadas, vulneradas sistemáticamente, las que han permitido la emergencia del acontecimiento llamado giro narrativo, puesto que son justamente dichas comunidades las que requieren de este apoyo para su desarrollo, un apoyo y un conocimiento puesto al servicio de la vida humana.

Por otra parte, con el paso del tiempo y el desarrollo de las investigaciones y reflexiones suscitadas por el giro narrativo, van apareciendo problemas y desafíos de la teoría y de la investigación más allá de las grandes aportaciones que dicho enfoque ha significado para la teoría y la investigación social. Naturalmente que este enfoque da acceso a la investigación social a dimensiones del mundo social antes inaccesibles, esto es, a la manera como los sujetos y comunidades interpretan y comprenden su existencia en general, pero también los eventos más significativos que los impactan tanto positiva como negativamente, y cómo lo expresan. Pues no es meramente un expresar, un modo de ver el mundo, el evento o la situación, sino que es un expresar en el que el sujeto además se expone y se presenta a sí mismo en el propio despliegue del relato y la narración. Es además un relato no formalizado, sino vívido en el que se involucran percepciones, ideas, emociones, sentimientos, anhelos, proyectos, reclamos, autorreflexiones, etc.

Esto no significa que hay acceso pleno a la subjetividad. No hay relato transparente ni pleno. En todo relato hay ocultamientos, negaciones, tanto conscientes como inconscientes por parte del narrador, especialmente en narrativas de sujetos anteriormente discriminados, rechazados, invisibilizados, sometidos, hay barreras en la expresión producto del miedo a un poder y una sociedad que los ha oprimido; hay desconfianzas, sobre todo cuando el ocultamiento de sí mismos ha sido una importante herramienta de resistencia y de sobrevivencia. Las comunidades no se abren a sujetos externos, sino tras largos periodos de tiempo, incluso años, cuando esas prevenciones iniciales comprensibles y legítimas se han ido desactivando producto de un compartir

no solo lingüístico, sino especialmente vivencial (convivencia o acompañamiento constante).

Pero el investigador-intérprete tiene así mismo limitaciones para acceder a lo relatado, pues su horizonte de comprensión es limitado. Escucha lo dicho, pero no el decir. Entiende lingüísticamente lo dicho, pero no necesariamente lo comprende al nivel en que se formula. Su hermenéutica es pobre, porque se enfrenta a un mundo de la vida muy distinto, una cotidianidad muy distinta, en la cual los significados trascienden la palabra y la enriquecen de modo no evidente. El acceso a la palabra requiere algo más que la palabra, requiere un compartir, un *vivir-con* en el transcurso del cual las palabras mismas se van revelando, develando, des-ocultando.

Por estas razones, al menos, estas investigaciones cualitativas son tan complejas y demoradas, especialmente cuando se realizan por ‘investigadores sociales’ que generalmente provienen del mundo académico instituido y de un mundo social distinto al que se pretende acceder. Pues el solo relato no da el acceso, ni al relato mismo ni a la narrativa a la que se busca acceder. Independientemente de que el recurso del relato ofrezca muchísimas más posibilidades de comprensión que otros recursos de la investigación social, los procesos de interacción que resultan en las investigaciones narrativas son diversos y diversos sus resultados. El acceso profundo al relato no es una técnica (*tecné*), es un arte que solo se aprende en el convivir entre sujetos a lo largo del tiempo y que no es replicable en comunidades diversas, es un arte específico irrepetible.

Mas esas dificultades y límites no invalidan el hecho de que no hay otro modo de intentar acceder al mundo opaco y complejo de la subjetividad de los actores, agentes y sujetos de una determinada comunidad o acción social, que mediante el acceso narrativo. Sin embargo, la potencialidad del enfoque narrativo para la ‘teoría social’ o para el ‘investigador social’ se ve ampliamente rebasado por su potencialidad en vistas al desarrollo de los propios narradores como sujetos de transformación y de autotransformación y de allí la fortaleza ética del giro narrativo. Porque el relato y la narración disparan procesos de reflexión, debate y retroalimentación para la acción social, en un proceso en el que el decir es un hacer que transforma la acción, y la

acción es un decir que transforma el futuro relato, y en ese proceso es que el sujeto va emergiendo como sujeto transformador y autotransformador en comunidad.

Las narrativas no son plenas, no son transparentes, tampoco son unívocas ni coherentes, porque en estas concurren no solo los elementos de resistencia y de búsqueda de alternativas, sino también prejuicios y autonegaciones heredados de la sociedad, la cultura y el propio lenguaje que discriminan y cuya fuerza discriminatoria se interioriza y se transforma en autocensura en el relato. Pero es la voz de los sin voz, es la expresión de quienes han tenido negada esa posibilidad y es también la apuesta cognitiva y ética del investigador. Por ello mismo requiere una mediación hermenéutica, y en algunos sentidos analítica, aportada habitualmente por el investigador social. De ahí la importancia en esta mediación del manejo del investigador para establecer un diálogo productivo entre narraciones interpretadas y comprendidas de la mejor manera posible, con las ciencias sociales críticas o con los enfoques críticos de las ciencias y el pensamiento social.

Son esas mismas limitaciones de fondo y esa misma necesidad de una hermenéutica y diálogo crítico con los universos narrativos lo que afirma, con mayor claridad, la necesidad de que los propios sujetos implicados no solo sean narradores, sino también intérpretes de sus propias narraciones y relatos y sujetos de la investigación. Es el ideal, el modelo a intentar, pues solo siendo el sujeto narrador, sujeto además de todo el proceso, es más posible vencer en buena medida las barreras de la comprensión y aplicar la crítica productiva de la propia narrativa.

En ese sentido, los enfoques de investigación cualitativa y entre estos las denominadas narrativas tienen como denominador común contar con el relato del sujeto para configurar la realidad que es vivida por él, desde la realidad expresada en tiempos y acontecimientos identificables en contextos particulares de sentido. Hablamos de un proceso sin fin, de constante cambio y en el cual el trabajo narrativo y todas sus implicaciones teóricas y prácticas se terminan convirtiendo nada más y nada menos que en el caminar de un sujeto, un grupo humano, una comunidad o un pueblo a lo largo de su propia historia, con la pretensión de que esa historia propia sea su historia construida.

Los relatos no son unificables y por ello su diferenciación impide trabajar los testimonios como datos, ya que la singularidad es parte de los criterios constitutivos de su esencia. La narración se escapa a esa intención hegemónica de los conocimientos modernos objetivizables en los cuales la recurrencia indicaba la veracidad del hecho.

Su utilidad reside en conocer una forma distinta de configurar el panorama social desde las voces de los actores que aprehenden lo vivido en la experiencia y así configuran sentidos personales y significados colectivos dispersos, marginales y en disenso de un objeto unificado por miradas reduccionistas.

De esta forma las subjetividades se hacen visibles, presentes y escapan a la intención de negarlas y subalternizarlas como en general sucede en otras prácticas investigativas de mayor tendencia codificante como el análisis del discurso o el análisis de contenido, donde la estructura se impone ante el significado.

Según Bruner, citado por Bernasconi (2011, p. 30), lo que suele determinar el poder de una historia no es su verdad o falsedad, sino la coherencia de su entramado. De ahí la capacidad de los relatos para justificar desviaciones con respecto a las normas de una comunidad. De otra parte, las historias constituyen un instrumento importante de negociación social. Una tercera especificidad del conocimiento que provee el análisis narrativo es, como argumenta Ricoeur, que los relatos exhiben explicaciones, reuniendo interpretación y explicación, causas y justificaciones.

Por ello para comprender los sentidos sobre creencias y juicios de valor por medio de la interpretación de narrativas de emociones de compasión e indignación en experiencias de conflicto, el abordaje de una población juvenil en una institución educativa, respecto de sus imaginarios, tiene como punto de partida:

- Identificar a los sujetos educativos como sujetos únicos, individuales, personas diferentes con historias diferentes, en un contexto social y económico que les ha modelado su psiquis, sus gestualidades y ha contribuido a la construcción de múltiples imaginarios en todos y cada uno de ellos.

- Asumir el enfoque de investigación narrativa que permite el abordaje para el investigador externo de las múltiples miradas y reflexiones de cada sujeto, al interior de sí mismo; permite abordar de manera parcial, como un entresacar, los monólogos y diálogos del sujeto consigo mismo, con sus múltiples yos y, por consiguiente, con sus múltiples reflexiones.

De allí que el abordaje investigativo sugiera la entrevista individual de profundidad, el escrito individual a manera de ensayo, el juego de roles, como algunas de las técnicas e instrumentos metodológicos que contribuyan al adentramiento en las individualidades y su puesta en escena para los investigadores.

Es la poesía uno de los baluartes fundamentales para entender una espiritualidad que se teje desde lo cotidiano de la vida de estas mujeres que viven y construyen historia. Una historia que se amplía y profundiza en las calles, plazas, parques, pues es en estos lugares donde hoy en día también podemos encontrar resistencias y anhelos de vida digna para las y los excluidos de la sociedad.

África grita, no para inventariar un pasado infamante
ni hacer recordatorios de humillante racismo.

África grita, para impulsarnos a seguir adelante
para que nuestra identidad no se vaya al abismo.

África grita en la sangre que corre por las venas
y hace del corazón, lugar de confluencia.

Lucrecia Panchano (Guapi, Cauca)

El grito que emana desde el corazón de estas poetisas de la diáspora africana nos impulsa no solamente a reafirmar nuestra identidad, sino también nuestra espiritualidad política de resistencia. Así pues, al hablar de espiritualidad no nos referimos a una denominación eclesial especial, pues somos conscientes de que nuestras espiritualidades hoy transitan entre diversos universos ancestrales: candomblé, santería, vudú, lumbalú, católicos, protestantes, pentecostales, al lado de los amerindios, musulmanes, judíos y otros. En medio de esta pluralidad

religiosa, estas poetisas reconstruyen la realidad, creando nuevas posibilidades de pensar la vida y de resistencia a la monocultura.

Finalmente, la espiritualidad de la diáspora negra que evocamos es una manera de ser y de vivir, es un fuero interno, llamado espíritu o *axe*, fuerza vital, poder generador de vida, que nos invita a tener una postura ética delante de la vida y de los ecosistemas.

Referencias

- Aráoz, A. (2012). *Orígenes, historia y desarrollo de la investigación narrativa*. Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Arango, R. (2011). Emociones y transformación social. *Logos*, 19(1), 199-212.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Barthes, R. (1977). *An Introduction to the Structural Analysis of Narrative*. Hill and Wang.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, (67), 135-154.
- Benjamin, W. (1936). *El narrador*. Traducción de Roberto Blatt. Editorial Taurus.
- Caressa, Y. y Miguez, M. E. (s. f.). *Del giro hermenéutico al giro narrativo: reflexiones en torno a la investigación (auto) biográfica y narrativa en educación*.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1990). Stories of experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Ed.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Dussel, E. (1993). *Apel, Ricoeur y Rorty y la filosofía de la liberación: con respuestas de Karl Otto Apel y Paul Ricoeur*. Universidad de Guadalajara.
- Galvis, I. (2010). *Edgar Garavito y el problema de desprenderse de sí mismo*. http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1306

- Garavito, E. (2010). La libertad convencional. *Revista de la Universidad Nacional* (1944-1992); núm. 16-17 (1977): *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural Universidad Nacional de Colombia* (Ago); 35-48. <http://www.bdigital.unal.edu.co/16801/#sthash.VrlvdWbQ.dpuf>
- Garavito, E. (1997). *La transcurividad. Crítica de la identidad psicológica*. Universidad Nacional de Colombia.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 155-178.
- Garrido D., Antoni. P. Ricoeur: texto e interpretación. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (5), 220-238.
- Gorlier, J. (2004). *Comunidades narrativas. El impacto de la praxis feminista sobre la teoría social*. Ediciones al Margen.
- Gorlier, J. (2008). *¿Confiar en el relato? Narración, comunidad, disidencia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. EUDEM.
- Grondona, A. (2016). El giro narrativo y el lugar de la heterogeneidad discursiva en el análisis de teorías sociológicas. El caso de la teoría de la modernización en Gino Germani. *Cinta de Moebio*, 56, 147-158.
- Hornillo, E. y Sarasola, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373-382.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Labastie, A. (2012). Relación entre los conceptos de historia y memoria en Walter Benjamin. En *Restaurandolalengua*. <https://restaurandolalengua.wordpress.com/2012/12/25/relacion-historiamemoria-en-walter-benjamin/>
- Martin, A. (9 de enero del 2017). Mia Couto, Narrar en la memoria. *El Espectador*. <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/mia-couto-narrar-memoria-articulo-673745>
- Mena, M. (2016). Espiritualidad, ecofeminismo y descolonización. Desde algunas poetizas afrocolombianas, en XII Encuentro internacional de escritoras «Marjorie Stoneman Douglas». <https://milibrohispano.org/conferencias/>
- Pabón, C. (2014). Homenaje a la vida y obra del filósofo Édgar Garavito. *Pedagogía y Saberes*, 40, 133-145.

- Reyes, E. (2009). *Hermenéutica y narrativa en Paul Ricoeur: interpretación a la obra 'texto, testimonio y narración'*. https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/23
- Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración*. Trad. Agustín Neira. Ediciones Cristiandad.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Sierra, J. (2013). Del giro lingüístico al giro narrativo: Rorty, la contingencia del lenguaje y la filosofía como narrativa. *Revista Grafía*, 10(1), 127-147.
- Vásquez, A. (2006). Rorty: la realidad como narrativa exitosa y la filosofía como género literario. Límite. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1(13).
- Velásquez, E. (1999). La transcurividad - aventura de una vida filosófica. *Nómaditas*, 11, 227-235.
- White (2006). La poética irónica de la modernidad tardía, entrevista.

Conclusiones

Este libro recoge el trabajo del posdoctorado, las investigaciones realizadas por sus participantes en un espacio académico que permitió la profundización en las líneas investigativas en el campo educativo, de las ciencias sociales y de la cultura, indagando, poniendo en común reflexiones y formulando, en algunos casos, propuestas en el ámbito educativo y societal para nuestro país y la región.

Los temas abordados desde esta versión del posdoctorado fueron los siguientes y están en íntima relación con los objetivos propuestos, a saber:

La interculturalidad

- Acerca del proceso de constitucionalización del derecho indígena en Colombia.
- La interculturalidad crítica como eje de transformación de la cultura política en América Latina y la emergencia discursiva de las culturas e identidades.
- Las epistemologías emergentes en la enseñanza de las ciencias en educación superior desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural, en el siglo XXI.
- Los enfoques narrativos y su sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo socioeducativo desde una perspectiva intercultural

Educación y gobernanza para la paz

- Los sentidos y significados de la justicia, paz y gobernabilidad, en el posconflicto en el Caribe colombiano a partir de una investigación dialógica, en un resguardo de la Sierra Nevada de Santa Marta.
- Las políticas públicas ambientales en la sostenibilidad de los páramos en una mirada desde la escuela y la educación para la paz.

Tendencias en la educación

- Una propuesta pedagógica para una estética de la existencia en el marco de la racionalidad tecnológica y la creatividad.
- La utilización de la realidad aumentada, la realidad virtual y los dispositivos móviles como apoyo en la enseñanza aprendizaje.
- La indagación profunda y actual sobre la educación a distancia como realización del derecho a la inclusión.

Estos ejercicios investigativos posdoctorales están inscritos en la promoción de una instancia de reflexión crítica en torno a la temática educativa, la interculturalidad y las ciencias sociales en Colombia y Latinoamérica, orientada a realizar propuestas tendientes a optimizar la investigación científica y académica en estas áreas del saber.

Reflejan el intento de reconstruir la posición de mediación de las disciplinas sociales respecto del debate de interculturalidad en contextos de globalización, inclusión y diálogo en nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Se enmarcan en promover un clima de reflexión acerca de la diversidad cultural, la pluralidad social y su visibilización en el mundo académico, conscientes del papel fundamental de la educación superior en desbrozar nuevos cambios hacia transformaciones sociales y políticas en Colombia y el continente latinoamericano. Abordan en suma el complejo fenómeno de la globalización y los problemas y desafíos

que encaran las comunidades en el mantenimiento y reconstrucción de sus identidades en un país y región que asume la interculturalidad como una ruta conceptual y epistemológica para renombrarse y resituarse en el mundo contemporáneo de una manera visible.

Sobre los autores

Edimer Leonardo Latorre Iglesias

Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas por la Universidad Externado de Colombia, posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás. Es investigador adscrito a la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta.

Correo electrónico: edimer.latorre@usa.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5683-6718>

Loida Lucía Sardiñas Iglesias

Doctora en Teología y docente de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás y de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá; es doctora en Medicina por la Universidad de La Habana, Cuba; magíster en Ciencias Teológicas por la Universidad Bíblica Latinoamericana, en San José de Costa Rica; y doctora en Teología por la Universidad de Hamburgo, Alemania.

Correo electrónico: loidasardinas@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6194-0192>

Simón José Esmeral Ariza

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad del Magdalena, con posdoctorado en Educación, Interculturalidad y Ciencias Sociales por la Universidad Santo Tomás. Supervisor de calidad de la Secretaría de Educación del Distrito de Santa Marta. Docente catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena. Investigador del grupo Calidad Educativa en un Mundo Plural-Cemplu, categorizado A1 en Minciencias.

Correo electrónico: sesmeral@unimagdalena.edu.co;
simonesmeral@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-3028>

Luis Alfredo González Monroy

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad del Magdalena, con posdoctorado en Educación, Interculturalidad y Ciencias Sociales por la Universidad Santo Tomás. Docente de la Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera y catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena. Investigador del grupo Calidad Educativa en un Mundo Plural-Cemplu, categorizado A1 en Minciencias.

Correo electrónico: lgonzalezm@unimagdalena.edu.co;
dunkarinca@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7249-4677>

Rosa Nidia Tuay Sigua

Doctora en Lógica, Historia y Filosofía de las Ciencias. Investigadora asociada a la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: rtuay@pedagogica.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2040-2854>

Yolanda Ladino Ospina

Doctora en Educación. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: ladino@pedagogica.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8820-1354>

Marcela Orduz Quijano

Doctora en Educación. Desde 2019 es directora del Doctorado en Educación y Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la Universidad Santo Tomás.

Correo electrónico: marcela_orduz@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9624-6790>

Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED; posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad por la USTA. Docente doctorado en Educación USTA y USB Cali; evaluadora par del Consejo Nacional de Acreditación. Líder 1 de los Grupos de investigación: 1) Educación, Derechos Humanos, Ciudadanías y Política, en la USTA Bogotá; 2) Educación-sociedad y Desarrollo Humano, en la Universidad de Manizales y el Centro de Investigación y Desarrollo Humano (Cinde); 3. Pedagogía, Saberes, Intersubjetividad e Imaginarios en la Universidad San Buenaventura de Cali.

Correo electrónico: claudiavelez@ustadistancia.edu.co;

cvelez02@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-047X>

Maricel Mena López

Posdoctorado en Hermenéutica Feminista Latinoamericana. Docente de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás.

Correo electrónico: maricelmena@ustantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5958-0570>

José Gonzalo Ríos Marín

Ingeniero civil, especialista en Ingeniería de Vías Terrestres, en Gerencia de Proyectos en Ingeniería, en Estructuras y en Docencia Universitaria. Magíster en Docencia y en Administración. Magíster en Ingeniería Civil. Doctor en Educación.

Correo electrónico: jose.rios@unimilitar.edu.co

Édgar Olmedo Cruz Micán

Doctor en Gerencia y Política Educativa por la Universidad de Baja California. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).

Correo electrónico: edocru@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8581-3104>

Índice analítico

C

campesinos 39, 52, 67, 76, 82
ciencias sociales 36, 37, 38, 57, 62, 69, 89,
193, 195, 196, 200, 204, 223, 229, 230
concepto integrador 182
constitucionalización 11, 17, 31
del derecho indígena 17, 22, 23, 31, 229
jurisprudencial 18
del pluriculturalismo
conflicto armado 12, 21, 65, 66, 70, 75,
78, 82, 83, 84
constructivismo 152, 180, 184
consulta previa 23, 24, 31
cultura política 36, 52, 56

D

dispositivos móviles 162, 163, 164, 170,
171, 174, 175, 187

E

enfoques narrativos 192, 198, 200
enseñanza aprendizaje 12, 121, 161,
187, 230
epistemología 28, 37, 55, 62, 140, 142
extractivismo 16, 28

G

ganadería extensiva 16

I

indígena(s) 16-31, 44, 52, 53, 61, 66, 68,
69, 72, 80-83, 85, 216
activistas 28
comunidades 20, 21, 24, 66, 68, 69,
71, 72, 73, 79, 80, 83
Derecho 24, 29, 31
pueblos 25, 26, 31, 53
injusticia 46, 48, 66
interculturalidad 36, 42, 45, 46, 47, 48,
50, 51, 66, 72, 73, 84, 98, 100, 101,
211, 229, 230, 231
crítica 36, 45, 48, 51, 57, 62
funcional 36, 47

J

jóvenes 52, 57, 71, 108, 184, 187, 213
justicia 50, 54, 57, 69, 80, 83, 84, 86, 97,
217, 218, 230
social 57

L

lebenswelt 37, 202

N

navegación de robots 176, 177

P

paradigma(s) 37, 94, 119, 123, 140, 141, 142, 148, 152, 153, 192, 199, 218, 219
 actuación-manifestación 55
 de la ciencia 141, 195
 científico 12, 139, 196
 de conocimiento 200
 constructivos 51
 críticos 37
 de la educación 126, 152
 educativo 120
 epistemológicos 37, 141
 eurocéntrico
 diversidad de
 interculturalidad de
 jurídicos
 moderno
 narrativo
 newtoniano-cartesiano
 occidentalocéntrico

política de la
 tecnológico

paz 69, 78, 79, 83-85, 90, 96-98, 100, 103-105
 acuerdo de 20, 99
 proceso de 79
 posconflicto 13, 69, 83, 84, 90, 101, 111, 230
 praxis 45, 47, 48, 55, 56, 141, 205, 206

R

realidad aumentada 161-172, 174-179, 185, 187, 230
 sistemas de 166, 169, 170, 171
 realidad mixta 165
 realidad virtual 166, 185, 187, 230

S

Sierra Nevada de Santa Marta 66-70, 72, 79, 81, 83-86
 sujetos educativos 200, 209, 224

T

teoría de la instrucción 181
 teoría genética 182



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 280 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabon.
2020

Este libro es un producto del curso del Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás. En este se buscó realizar un ejercicio dialógico a partir de diferentes procesos investigativos y recoger las reflexiones adelantadas por sus participantes sobre sus temas de interés, que abarcan desde aspectos jurídicos hasta desarrollos de temáticas interculturales, ambientales, tecnológicas y pedagógicas.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
DIVISION DE EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA

