

DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN INTEGRAL:

Apuestas formativas de la Universidad Santo Tomás

e-ISBN: 978-958-8477-81-7



Serra, David Jonathan

Desarrollo humano y educación integral : apuestas formativas de la Universidad Santo Tomás / David Jonathan Serra [y otros nueve autores]. -- Bucaramanga (Colombia) : Universidad Santo Tomás, 2020.

148 páginas: ilustraciones, figuras, mapas y tablas a color. -- (Colección Contribuciones de Investigación; 3).

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo

e-ISBN: 978-958-8477-81-7

Contenido: El desafío de la construcción de paz en Colombia: el caso del Catatumbo. -- Etnoeducación e interculturalidad en las trayectorias de estudiantes wayuu de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia. -- Diseño de un plan lector multimodal para estudiantes de quinto de primaria en escuelas públicas urbanas de Floridablanca. -- Las percepciones sobre los migrantes venezolanos y su inclusión laboral en Bucaramanga. -- La teoría del cierre categorial en el análisis de los discursos sobre liderazgo y formación ciudadana.

1. Aculturación 2. Enseñanza vocacional 3. Extensión universitaria 4. Sociología de la educación 5. Trabajadores extranjeros 6. Educación para la paz I. Estévez Pedraza, Olga Lucía II. Romero Rodríguez, María Cristina III. Lozano Jaimes, Carlos Augusto IV. Vanegas Athías, Beatriz V. Cáceres González, Adriana Ximena VI. Chacón Mejía, Catalina VII. Ramírez, María Nathalia VIII. Perea Sandoval, Carlos IX. Riveros Rodríguez, Henry Alberto X. Universidad Santo Tomás. Dirección de Investigación e Innovación. XI. Serie XII. Título.

371.112 SDD 23

CO-BuUST

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga.

DIRECTIVOS

Universidad Santo Tomás

Seccional Bucaramanga

Fray Oscar Eduardo GUAYÁN PERDOMO, O.P.

Rector Seccional

Fray Mauricio GALEANO ROJAS, O.P.

Vicerrector Académico

Fray Rubén Darío LÓPEZ GARCÍA, O.P.

Vicerrector Administrativo y Financiero

e-ISBN: 978-958-8477-81-7

Edición

© Universidad Santo Tomás

Bucaramanga, Colombia 2020

Libro

Desarrollo humano y educación integral:

Apuestas formativas de la Universidad Santo Tomás

Autores

Varios

Compilador

Dirección de Investigación e Innovación

Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga

Dirección de Investigación e Innovación

PhD Yudy Natalia Flórez Ordóñez

Directora

Hilda Luz González Cabanzo

Ingeniera de Soporte

Departamento de Publicaciones

C.P. Freddy Luis Guerrero Patarroyo

Director

Diseño y producción gráfica

Centro de Diseño e Imagen Institucional - CEDII

Dis. Graf. Olga Lucía Solano Avellaneda

Directora

C.S. María Amalia García Núñez

Corrección de Estilo

Dis. Graf. Jhon Fredy Hoyos Pino

Diseño y diagramación

© Derechos reservados

Universidad Santo Tomás

Seccional Bucaramanga, Colombia

Carrera 18 No. 9 - 27

PBX: (57-7) 698 5858

CONTENIDO

Prólogo	7
1. El desafío de la construcción de paz en Colombia: El caso del Catatumbo	15
<i>David Jonathan Serra, Olga Lucía Estévez Pedraza,</i>	
2. Etnoeducación e interculturalidad en las trayectorias de estudiantes wayuu de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia	53
<i>María Cristina Romero Rodríguez</i>	
3. Diseño de un plan lector multimodal para estudiantes de quinto de primaria en escuelas públicas urbanas de Floridablanca	79
<i>Carlos Augusto Lozano Jaimes, Beatriz Vanegas Athías, Adriana Ximena Cáceres González</i>	
4. Las percepciones sobre los migrantes venezolanos y su inclusión laboral en Bucaramanga	109
<i>Catalina Chacón Mejía, María Nathalia Ramírez</i>	
5. La teoría del cierre categorial en el análisis de los discursos sobre liderazgo y formación ciudadana	129
<i>Carlos Perea Sandoval, Henry Alberto Riveros Rodríguez</i>	

Lista de figuras

Figura 1.	
Distribución regional según permanencia del cultivo de coca 2010-2019	39
Figura 2.	
Distribución regional y cifras del conflicto en Norte de Santander	40
Figura 3.	
Salida de campo a la alta guajira	57
Figura 4.	
Análisis Atlas.ti sobre las transcripciones	59
Figura 5.	
Análisis atlas. ti sobre los audios.....	60
Figura 6.	
Puntaje promedio en lectura de las pruebas PISA, Colombia	81
Figura 7.	
Resultados comparados de la prueba Saber 5 en lenguaje, 2017, Floridablanca y Colombia	82
Figura 8.	
Ruta metodológica para la caracterización de la población participante ...	90
Figura 9.	
Tipos de soporte en procesos de lectura	92
Figura 10.	
Ruta metodológica para el diseño del Plan Lector Multimodal	94
Figura 11.	
Percepciones y preferencias de estudiantes sobre la clase de lenguaje	97
Figura 12.	
Secciones del PLM en el espacio “generalidades”	99
Figura 13.	
Banner de presentación del Plan Lector Multimodal	101
Figura 14.	
Enunciados y discursos sobre liderazgo juvenil y la educación para la democracia en los lineamientos curriculares, desde la aplicación de la TCC	134
Figura 15.	
Estructura dinámica de correlaciones discursivas, para el análisis de los discursos relacionados con el liderazgo juvenil y la educación para la democracia	135
Figura 16.	
Estructura dinámica de correlaciones discursivas para el análisis documental de los discursos y enunciados sobre liderazgo y educación para la democracia presente en los documentos oficiales	137

Listas de tablas

Tabla 1.	
Cultivos de coca en Norte de Santander.....	38
Tabla 2.	
Producción de datos etnográficos en la Alta Guajira.....	58
Tabla 3.	
Categorías de análisis de los datos cualitativos.....	61
Tabla 4.	
Preferencias cinematográficas de los estudiantes de quinto grado de primaria	92
Tabla 5.	
Textos del Plan Lector Multimodal	104
Tabla 6.	
Enunciados sobre liderazgo y saber político	138

PRÓLOGO

Desde un paneo general a esta obra que presenta los resultados de varios proyectos de investigación vinculados al área de las Ciencias Sociales y Humanas, desarrollados en el marco de las convocatorias internas organizadas por la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga para promover la función sustantiva que apunta a la innovación y generación de nuevos conocimientos, es preciso subrayar que la mayoría de las contribuciones relacionadas en el contenido se derivan de las iniciativas investigativas avaladas y adscritas al grupo de Investigación en Desarrollo Humano. Por esta razón, antes de realizar el ejercicio de prologuista y presentación general de los aportes, es oportuno reflexionar sobre dos aspectos relacionados con lo inicialmente expuesto para explicar los hilos conductores que articulan este trabajo editorial: el desarrollo humano y la educación integral.

En primer lugar, está claro que la colección de capítulos que estructuran el libro que se me encomendó presentar a los lectores, es una muestra fehaciente y auténtica del compromiso que tiene la Universidad Santo Tomás con la formación profesional y el desarrollo humano, con lo que este histórico claustro de la Educación Superior en Colombia plasmó como su hoja de ruta en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). De acuerdo con la obra *Desarrollo y libertad* de Amartya Sen, aquí es importante aclarar que el desarrollo se entiende “como un proceso de expansión de las capacidades [libertades] reales que disfrutaban las personas”, concibiéndose las libertades tanto fines como medios para lograr el desarrollo

humano, que no es otra cosa distinta al desarrollo de todas las personas que conforman la sociedad. Así las cosas; en correspondencia con las libertades democráticas, la misión institucional y el pensamiento tomista centrado en el humanismo cristiano, la universidad dominica se comprometió con la formación integral que no solo profesionaliza a los jóvenes colombianos, sino que desde la potenciación y el desarrollo de las tres funciones sustantivas (enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social) repuja su empeño de formar a los ciudadanos que se necesitan para afrontar el futuro, responder a las exigencias de la vida y contribuir a la solución de las problemáticas que nos afectan en el mundo actual.

Si bien, la integralidad pareciera figurar como un lugar común en todas las misiones institucionales, para la Universidad Santo Tomás representa un constructo muy bien concebido, que parte del concepto tomasino de la “promoción”, el cual busca llevar al estudiante –y a la persona en general– más allá de su insuficiencia, a un nuevo estadio, un ascenso gradual “hacia el estado histórico de la propia sociedad y de la humanidad”, según quedó planteado en el PEI. Esto no es otra cosa que la constante búsqueda de la perfección de la vida, vista como una existencia individual condicionada por una vida en sociedad, donde las capacidades relacionadas con la autonomía, la responsabilidad y la libertad fundamentan la convivencia. Dicho de otra forma, desde la mirada tomasina, el “estado perfecto” de una persona es el de la formación integral que nos lleva a ser únicos, creativos, libres, dialogales y racionales. Desde esta perspectiva, una persona integral es aquella que logra desarrollar y promover sus capacidades para el “buen vivir”, entendido como la realización del ser humano, pero de manera colectiva.

Ahora bien, dicho compromiso con la formación integral es la apuesta misional que nos lleva a reflexionar sobre un segundo e importante aspecto a la hora de establecer los elementos que articulan el libro. En esta parte, es necesario resaltar el trabajo del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, encargado de liderar, orientar y materializar la integralidad educativa a partir del desarrollo de las capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, la actitud ética y creativa. Es bien conocida la impronta humanista que la Institución deja en los profesionales que forma para el servicio de la sociedad, pues en cuanto al

desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es indiscutible la huella y el peso que deja la ruta formativa del componente socio humanista. Partiendo de un enfoque pedagógico problémico, el Departamento de Humanidades intenta contribuir con la implementación de un proceso formativo más crítico, contextualizado, conectado con los problemas y las necesidades del entorno social, defensor de la naturaleza y de la vida en todas sus manifestaciones.

No obstante, el Departamento de Humanidades también se comprometió con el desarrollo y fortalecimiento de la investigación como función sustantiva, pues la mejor estrategia para comprender las dinámicas sociales es investigando sus problemas, ampliando el horizonte y las miradas epistemológicas, pasando del dicho al hecho. Fue así como en el 2008 se dieron los primeros pasos para transitar de la investigación formativa a la investigación en sentido estricto, conformándose en aquella época el grupo de Investigación en Desarrollo Humano, que diez años después alcanzó su madurez cuando en el 2017 obtuvo la categoría A en la Convocatoria 781 de Colciencias para la medición de grupos de investigación, siendo el tercer grupo de la Seccional Bucaramanga en lograr este importante reconocimiento. Entonces, el compromiso con la formación integral fue más allá del desarrollo de una ruta formativa socio humanista en todos los programas académicos de la Institución, se fortaleció con la ejecución de proyectos de investigación estrictos y científicos que desde los enfoques de las ciencias sociales y humanas estudian e intentan comprender las múltiples problemáticas del contexto social. De hecho, los capítulos que conforman esta obra y que se presentan a continuación, plasman los resultados de las experiencias más genuinas de la investigación social.

El desafío de la construcción de paz en Colombia: el caso del Catatumbo, fue el trabajo seleccionado para la apertura de este libro. Sus autores, el profesor Ph.D David Serra y la profesora Olga Lucía Estévez, registraron en su participación parte de los resultados del proyecto de investigación desarrollado en conjunto por la Universidad Santo Tomás y la Universidad de Bolonia. El objetivo de dicho trabajo se centró en la comprensión del conflicto armado colombiano, la identificación de las causas estructurales de una guerra que por más de cinco décadas ha

golpeado de una forma durísima y dolorosa a la Colombia profunda, territorios de la periferia nacional, que como la región del Catatumbo nortesantandereano, han sufrido históricamente el abandono del Estado y la violencia de todos los actores del conflicto. En estos contextos territoriales específicos, la confluencia de múltiples aspectos relacionados con el narcotráfico, los problemas fronterizos y migratorios, el aislamiento y la pobreza, el tema de la construcción de paz y la transformación de los conflictos sociales representa un serio desafío. En este sentido, las reflexiones generales sobre los orígenes del conflicto, la reconstrucción del contexto histórico de la compleja región del Catatumbo y el análisis del proceso de construcción de paz territorial, son insumos de enorme valor al momento de ampliar los horizontes de comprensión de un problema que sigue estremeciendo a la sociedad colombiana.

Por su parte, la profesora Ph.D María Cristina Romero participó en la presente obra con el capítulo titulado “Etnoeducación e interculturalidad en las trayectorias de estudiantes wayuu de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia”. De acuerdo con el proyecto de investigación biográfica y etnográfica que soporta los resultados socializados por la autora a través de su contribución, llama la atención el tema de la educación intercultural, un craso ejemplo de la integralidad promovida por la Universidad Santo Tomás a partir de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la proyección social y la investigación. El trabajo de campo adelantado por un equipo plural de investigación liderado por la profesora Romero, centrado en el estudio de la cultura propiamente dicha, además de los aspectos relacionados con la religión, el género y la educación, para caracterizar las trayectorias de vida de los jóvenes wayuu que decidieron adelantar su formación profesional en la USTA, representa un claro avance en cuanto a la comprensión de los retos y desafíos de la educación inclusiva de aquellas personas vulneradas por la marginalidad y la exclusión social. En palabras de la autora, su investigación sobre los imaginarios y la configuración de las subjetividades de los estudiantes wayuu la ayudó a identificar los tres lugares de enunciación de esta población: la comunidad y la familia en primer lugar, las instituciones etnoeducativas en la Alta Guajira, y la experiencia universitaria en Bucaramanga. Queda claro que la investigación de la

doctora Romero es un avance en la construcción del diálogo transcultural que las instituciones de educación superior tienen que establecer con los saberes de los pueblos originarios.

Otro aporte que tiene su origen en la investigación educativa, caracterizada por esclarecer los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje o por intervenir este proceso para optimizarlo, es el trabajo titulado *Diseño de un plan lector multimodal para estudiantes de quinto de primaria en escuelas públicas urbanas de Floridablanca*. Como bien lo señalaron sus autores, los profesores Adriana Cáceres, Carlos Lozano y Beatriz Vanegas, lingüistas expertos en la enseñanza del castellano y lenguas extranjeras, su contribución expone los resultados de un proyecto de investigación que planteó como objetivo el mejoramiento de las habilidades relacionadas con la comprensión lectora mediante el diseño e implementación de herramientas para la gestión del aprendizaje. Es indiscutible que las bases de la formación integral se establecen en las primeras etapas de la escolaridad, es aquí donde las instituciones educativas y la sociedad deben concentrar sus esfuerzos para incentivar entre los niños y niñas el hábito de la lectura que los lleve por los diferentes niveles de la comprensión –literal, inferencial y crítica–. De esta manera, los autores del precitado capítulo iniciaron su trabajo caracterizando la población escolar participante y diseñando un plan lector multimodal. En un país que poco lee, enhorabuena por este proyecto que en su segunda fase se compromete con la implementación del plan que con toda seguridad desarrollará las competencias lectoras y la conciencia metacognitiva de los estudiantes de las escuelas públicas de Santander.

En atención a la problemática social y humanitaria que viene afectando a Suramérica a partir de la segunda década del siglo XXI, consecuencia de la crisis política y económica desatada en Venezuela, las profesoras Catalina Chacón y María Nathalia Ramírez, centraron su mirada en el estudio del fenómeno de la migración desde la perspectiva de la inclusión social. Con el capítulo que lleva por título “Las percepciones sobre los migrantes venezolanos y su inclusión laboral en Bucaramanga”, las autoras presentan los resultados de investigación de un proyecto que se interesó por un tópico tremendamente sensible en

la actualidad. Son varios los millones de ciudadanos venezolanos que decidieron abandonar su país en búsqueda de bienestar y de mejores oportunidades, ni siquiera la incertidumbre generada por la pandemia de COVID-19 logró frenar esta ola migratoria, una pandemia que en el caso colombiano vino a agravar y profundizar todos los problemas sociales –la pobreza, el desempleo, la inequidad, la violencia, la corrupción, la xenofobia, etcétera–. Este inmenso flujo de población extranjera puede clasificarse en dos grupos, uno que es denominado como migrantes en tránsito, caminantes que solo van de paso por Colombia hacia otros países de la región, y otro grupo identificado como migrantes con vocación de permanencia. Sobre este segundo grupo de migrantes venezolanos, los que se quedan por algún tiempo, es el que las autoras enfocaron su objeto de estudio. En tal sentido, el capítulo socializa los resultados de un proyecto que intentó establecer las percepciones tanto de los migrantes como de la población receptora, e identificar las estrategias del Gobierno local respecto a la inclusión laboral de la población migrante.

Esta colección de capítulos se completó con la contribución de los profesores Ph.D Carlos Perea y Henry Riveros, su trabajo, “La teoría del cierre categorial en el análisis de los discursos sobre liderazgo y formación ciudadana”, demuestra una vez más el compromiso del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás y del grupo de Investigación en Desarrollo Humano con la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de la cultura política democrática. Es cierto que desde una perspectiva contemporánea la ciudadanía se concibe como un proyecto inacabado, en constante cambio y adaptación, es por esta razón que en los últimos tiempos se habla de nuevas y emergentes ciudadanías. En definitiva, desde la formación de los Estados nacionales hispanoamericanos tras los procesos de independencia a comienzos del siglo XIX, quedó claro que al ciudadano tocaba que hacerlo o construirlo, transformando al individuo en una persona políticamente activa, participativa e inteligente, en actor fundamental de las democracias modernas. Pasados doscientos años, aquel proyecto que prometió construir una verdadera nación de ciudadanos colombianos aún está pendiente, es decir, una nación justa, solidaria e incluyente, donde quepamos todos. Solo a partir

de esta contextualización podemos comprender el valor del estudio realizado por los investigadores Carlos Perea y Henry Riveros, para ellos, la etapa y el espacio colegial representa un escenario oportuno y adecuado para la formación ciudadana, donde las actividades relacionadas con el liderazgo estudiantil, la convivencia y la educación para la democracia, ayudan a identificar las categorías relacionales más importantes y las percepciones sobre lo político.

Una vez presentados los aspectos generales de la obra, no hace falta sino invitar a los lectores al repaso y aprovechamiento de los resultados de estas experiencias de investigación de lo social, que desde un enfoque interdisciplinario, problémico e integral demuestran cómo las ciencias sociales y humanas transitan de la teoría a la práctica. Con suficiencia quedó comprobado que los trabajos aquí publicados intentaron ampliar la mirada sobre varios de los problemas que más afectan a la sociedad colombiana, pues quién podría negar que los temas relacionados con el conflicto armado, la construcción de paz, los asuntos fronterizos, los movimientos migratorios, la educación inclusiva y la formación ciudadana, hacen parte de una agenda social y transformadora que aún está pendiente por resolver e implementar. Desde una perspectiva de la comprensión, quizás la más destacada en los estudios sociales, es que las contribuciones que podrán leer a continuación aportan a la construcción de una sociedad diferente a partir de una formación integral y de los preceptos del desarrollo humano.

Oscar Mauricio Pabón Serrano
Líder del grupo de Investigación en Desarrollo Humano.

1. El desafío de la construcción de paz en Colombia: El caso del Catatumbo

The peacebuilding process in Colombia:
The case of Catatumbo

David Jonathan Serra, 

*Departamento de Humanidades,
grupo de Investigación en Desarrollo Humano,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: david.serra@ustabuca.edu.co*

Olga Lucía Estévez Pedraza, 

*Departamento de Humanidades,
grupo de Investigación en Desarrollo Humano,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: olga.estevez@ustabuca.edu.co*

Introducción

Con el surgimiento, en el siglo XX, del enfrentamiento armado interno, Colombia entró en una etapa sumamente trágica y devastadora de su historia, de enormes costos en términos humanos, materiales, institucionales y morales. Un enfrentamiento armado prolongado que comportó la ruptura del tejido social en su forma más directa y desgarradora e implicó el desmembramiento de familias y comunidades, así como el debilitamiento de los lazos culturales que conformaban su cohesión, dejando una profunda cicatriz en la memoria colectiva del país.

Mas allá de la resonancia mediática que en 2016 produjo la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos

y el grupo guerrillero de las FARC-EP¹, las formas de violencia que ha experimentado Colombia durante la segunda mitad del siglo XX ahondan sus raíces en una compleja sedimentación histórica de elementos interconectados, cuya solución representa un desafío imprescindible para superar las lógicas de la guerra. En este entorno, la presente investigación propone una reflexión sobre las causas estructurales del conflicto armado. Enfocándose en un contexto territorial específico, se analizan las problemáticas que caracterizan la zona del Catatumbo (Norte de Santander, Colombia), donde en los últimos años las tradicionales dinámicas de la guerra colombiana terminaron convergiendo con la crisis venezolana y con el constante flujo de migrantes que transita esta compleja zona de frontera.

En este panorama el presente trabajo, resultado de un proyecto de investigación conjuntamente desarrollado por la Universidad Santo Tomás (Colombia) y la Universidad de Bologna (Italia), propone brindar un aporte a la comprensión del conflicto, incentivando una hermenéutica de las variables que históricamente han dificultado la construcción de la paz en la región del Catatumbo. Entrelazando los testimonios, las historias de vida de los segmentos sociales más afectados por el conflicto armado, con un análisis histórico de amplio respiro, se quiso dar cuenta del papel determinante de algunos elementos transversales en la reproducción de la violencia en la región, con el objetivo de generar un conocimiento más nítido sobre la cotidianidad de la guerra y las posibilidades de recomposición de un tejido social profundamente lacerado por las dinámicas del conflicto.

El presente trabajo se encuentra dividido en tres componentes principales. En la primera parte se plantea una reflexión general frente a los orígenes del conflicto y los desafíos de la construcción de paz en Colombia. Sucesivamente se presenta una reconstrucción del contexto histórico y antropológico que caracteriza la región Norte Santandereana, observando las particulares dinámicas conflictivas del territorio. En la última parte de la obra se exponen algunas conclusiones, con el propósito de

1. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP).

brindar un aporte a la comprensión del complejo proceso de construcción de paz territorial al cual tiene que enfrentarse el país, con la esperanza de que los estragos de la guerra nunca más se repitan.

El desafío de la construcción de paz en Colombia

Espacio, distribución demográfica y territorialidad

Colombia es considerada, junto con Brasil, el país con mayor biodiversidad del mundo y en su perímetro se encuentran los principales elementos geográficos típicos del continente suramericano. Delimitada en la parte septentrional con el Océano Atlántico y al occidente con el Océano Pacífico, proviniendo por América Central la única entrada terrestre está representada por la densa selva del Darién. El lado meridional de Colombia coincide con la Amazonia, mientras el oriental esta caracterizado por las inmensas llanuras de la Orinoquia que, desde Venezuela llegan hasta la cordillera andina, que separa orográficamente los Llanos Orientales de la costa pacífica.

Estas peculiares características topográficas históricamente han influenciado la distribución demográfica. Según los datos propuestos por el historiador Frank Safford (2002, p. 36) en el 15% del territorio colombiano, ubicado arriba de los 1.000 metros sobre el nivel del mar, se concentra alrededor del 60% de la población, mientras en las zonas más cálidas y húmedas vive un tercio del total de los habitantes del país. En los Llanos Orientales y en la Amazonia, que representan más del 50% de la superficie terrestre nacional, está asentado alrededor del 1% de la población y un discurso análogo podría ser extendido también a las selvas tropicales del Pacífico y a la semidesértica región de La Guajira.

En este entorno, no podrá ser considerada casual la continuidad que ha caracterizado la distribución demográfica colombiana, concentrando la mayoría de la población en tres macro regiones —representadas en la Costa Atlántica, las cordilleras Oriental y Occidental— que desde la época precolombina conforman las zonas más densamente pobladas del país. En este contexto se puede ver cómo también el proceso de conquista español —llevado a cabo a través de tres expediciones independientes— provino,

precisamente, de estas tres macro regiones, consolidando la fragmentación territorial originada por las características topográficas (Safford, 2002).

La particular conformación geográfica del territorio ha favorecido la división entre los asentamientos humanos que se encuentran distribuidos en las diferentes regiones del país. Al respecto se podrá evidenciar cómo aún hoy en día la selva que divide la Costa Pacífica de la Cordillera Occidental sigue representando un límite natural para la construcción de infraestructuras. No sorprenderá entonces, que solo dos rutas terrestres conectan las macro regiones del pacífico con el centro del país y una única carretera permite unir los territorios amazónicos con la capital de Colombia, Bogotá.

Estos elementos espaciales y demográficos han contribuido, junto a otras variables antrópicas, a plasmar –en una perspectiva de larga duración– la historia colombiana y representan nociones esenciales para comprender la geografía política nacional, caracterizada por constantes como la división del territorio y la fragilidad institucional, que tradicionalmente han jugado un papel determinante en la reproducción del conflicto armado colombiano.

El territorio como teatro del conflicto

Uno de los ejes fundamentales de la geografía política colombiana puede ser circunscrito en el tema del territorio, en su estrecha relación con las lógicas de poder y las polifacéticas dimensiones económicas, culturales y políticas. El problema de la tierra representa un problema antiguo, que ahonda sus raíces en el remoto período colonial.

Como ha sido ampliamente analizado por varios autores, la invasión y conquista de Latinoamérica, por parte de los españoles, coincidió con un sistemático proceso de expropiación de las tierras ancestrales de las poblaciones indígenas². Estas dinámicas condujeron a la monopolización del territorio por parte de los conquistadores, quienes lo repartieron

2. Para profundizar se recomienda remitirse a: Colmenares (1987); Friede (1978); Avellaneda (1992 y 1995); Bacci (2005).

inicialmente en *encomiendas* y sucesivamente en *haciendas*³. Paralelamente a este proceso de expropiación se asiste, a lo largo del periodo colonial, a la consolidación de una élite española y criolla que detentaba un poder totalizante sobre las clases subalternas.

Este panorama no cambió sensiblemente luego de la declaración de independencia de la corona española. Es menester observar cómo el proceso independentista fue en su mayoría guiado por los exponentes de la élite criolla que, después de la liberación, mantuvieron muchos de sus privilegios, por lo menos durante todo el primer periodo republicano⁴. A esta refractaria élite criolla, al inicio del siglo XX, se sumó el monopolio de la tierra que ejercían algunas empresas multinacionales de la época, como la United Fruit Company que, detentaba más del 59% de los terrenos productivos e improductivos del departamento del Magdalena⁵.

A partir de este macro contexto se puede deducir cómo el control del poder, de la tierra y de sus recursos quedó por mucho tiempo monopolizado por unas pocas familias o empresas, limitando fuertemente el desarrollo de una mayor equidad social y de un pluralismo político en el país. Esta situación se perpetuó por lo menos hasta el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, que desembocó en la *Violencia* y en el *Golpe de opinión* del General Gustavo Rojas Pinilla que, sucesivamente, abriría las puertas al Frente Nacional, un acuerdo político entre liberales y conservadores, que les permitió alternarse el poder durante dieciséis años⁶. Este panorama condujo a la conformación de los primeros grupos guerrilleros y al inicio del actual *conflicto armado colombiano*⁷.

En este periodo algunos campesinos decidieron tomar la vía de la lucha armada, reclamando el derecho de poseer una porción de territorio que les permitiera emanciparse de la subordinación a la hacienda, así

3. Se recomienda ver el texto de Rodríguez (1996).

4. Para profundizar: Mcfarlane (1997); Guillén Martínez (1996); Colmenares (1997).

5. Ver: Brungardt (1987).

6. Para profundizar sobre este acontecimiento se recomienda: Braun (1986); Torres Del Río (2010).

7. Para una contextualización sobre el origen del conflicto se recomienda: Sánchez y Peñaranda (1986); Estévez Pedraza (2016).

como de los terratenientes. Si los temas de la reforma agraria y de una distribución más equitativa de los recursos representan elementos imprescindibles para la comprensión de la génesis y desarrollo del conflicto armado colombiano, es oportuno evidenciar cómo también la dimensión territorial jugó un rol determinante a través de la histórica condición de abandono estatal en la cual, aún hoy en día, permanecen muchas regiones del país.

Como se ha evidenciado en las páginas anteriores, la particular conformación física del territorio colombiano históricamente ha representado un obstáculo para la conexión de las diferentes regiones geográficas del país. A esta manifiesta condición territorial, durante el primer periodo republicano, se suma una política marcadamente centralista que, en muchos casos, se reflejó en una sistemática falta de incentivos para las zonas más aisladas.

La convergencia de estos dos factores ha dado forma a una condición de abandono institucional, en la cual han permanecido muchas regiones de Colombia. Como ejemplo, se podrá tomar los casos de los Llanos Orientales, del Catatumbo, de la Costa Pacífica y de las regiones amazónicas, como Vichada, Vaupés, Guaviare, Caquetá y Putumayo. Solo estas regiones constituyen más del 50% de la superficie total del país y representan un ejemplo concreto de zonas históricamente abandonadas por el Estado, caracterizadas por la falta de infraestructura y de presencia institucional (Serra, 2017).

Todos estos elementos, que pueden ser resumidos con el término *abandono institucional*, participan en la conformación de un particular ecosistema, ideal para el desarrollo de los grupos armados y de las economías ilícitas que, en las últimas décadas, han alimentado la guerra y han permitido el largo desarrollo del conflicto.

Economías de guerra y mundo globalizado

El discurso desarrollado en las páginas anteriores nos permite introducir el delicado tema de las drogas ilícitas y de las economías de guerra, en su relación con el panorama geopolítico internacional⁸.

8. Una mirada global sobre el tema la aporta el texto de: Leal Buitrago (2002).

1. El desafío de la construcción de paz en Colombia: El caso del Catatumbo
The peacebuilding process in Colombia: The case of Catatumbo

En una perspectiva histórica se puede definir la explotación de materias primas como uno de los elementos clave de la economía colombiana que, concretamente, se traduce en la amplia utilización de los recursos mineros y de la agricultura extensiva. Estos tipos de economías fueron jalonadas, durante el periodo colonial, por el sistema de la hacienda y de la encomienda y, durante el primer periodo republicano, por la élite criolla y las empresas transnacionales.

En muchos casos la explotación de materias primas ha orbitado alrededor del control violento del territorio y de las clases subalternas, utilizadas durante el proceso productivo. Un ejemplo de estas economías puede ser representado por el caso de la explotación del caucho⁹ entre el siglo XIX y XX o de la *Masacre de las bananeras*¹⁰.

En los últimos cincuenta años también el conflicto armado ha sido alimentado por economías que dependen de la explotación de materias primas: como las esmeraldas, la minería ilegal y la producción de cocaína. Productos aprovechables solamente a partir del control violento del territorio y de sus habitantes. En este contexto resulta evidente la estrecha relación que existe entre abandono institucional, control violento del territorio por parte de los grupos armados y economías ilícitas. De estos tres factores convergentes el abandono institucional tiene un valor causal fundamental, porque es precisamente por causa de la ausencia del Estado que los grupos armados han podido tomar el control del territorio e implementar estos tipos de economías ilegales, que permitieron el largo desarrollo del conflicto.

A partir de los años ochenta la cocaína se ha transformado en una economía transnacional, cotidianamente comercializada dentro del mercado global, mediante articuladas redes criminales que obtienen, a través de este negocio, enormes ganancias. En diferentes niveles, este dinero entra en el circuito financiero internacional acabando por trascender, ampliamente, la dimensión regional de los lugares de producción. Para

9. Para profundizar el tema de la explotación del caucho en la Amazonia colombiana, se remite a: Taussig (1984) y Pineda Camacho (1983 y 2005).

10. Para profundizar sobre el tema: Posada Carbó (1998); Aguilera Peña (2010).

hacerse una idea de la importancia de esta economía paralela, también fuera de las fronteras de los países productores, será suficiente mencionar el caso del banco norteamericano Whachovia, el cual –entre el primero de mayo de 2004 y el 31 de mayo de 2007– lavó dinero proveniente del narcotráfico de cocaína, por la cuantiosa suma de 378.3 billones de dólares (Vulliamy, 2011, pp. 36-43).

El Proceso de Paz de La Habana

Cuando en 2010 Juan Manuel Santos fue elegido, por primera vez, presidente de Colombia (2010-2018), pocos pronosticaban que en solo seis años lograría negociar el fin de uno de los más longevos conflictos del mundo, llegando incluso a recibir el Nobel de la Paz.

De hecho, hasta la legislatura precedente, como ministro de Defensa del gobierno Uribe, Santos fue uno de los principales artífices de la estrategia bélica que, con el apoyo económico y militar norteamericano, infligió un golpe sin precedentes a las FARC-EP¹¹. Sin embargo, pocos años después, Juan Manuel Santos decidió empezar un proceso de diálogo con el grupo que él mismo había reiteradamente definido como terrorista.

Con este perfil, el 23 de febrero de 2012, en algunos ambientes despertó estupor la decisión del presidente Santos de dar inicio, en la ciudad de La Habana (Cuba), a una fase de exploración que, el 26 de agosto del mismo año, culminó en la firma –por parte del Gobierno colombiano y de las FARC-EP– de un *Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Este primer acuerdo dio inicio, el 18 de octubre de 2012, a una larga etapa de negociación que, después de medio siglo de hostilidades, habría tenido que conducir al fin del más largo conflicto del continente americano.

El proceso, iniciado en 2012, representaba –desde el asesinato, en 1957, del comandante de la guerrilla liberal Guadalupe Salcedo– el séptimo intento, en los últimos sesenta años, de pacificar el país a través del diálogo. No obstante, los antecedentes poco favorables y un clima

11. Para profundizar el tema de la cooperación norteamericana, implementada mediante el Plan Colombia: Rojas (2016); Estévez Pedraza (2016); Tate (2015).

político no siempre condescendiente, las negociaciones de La Habana avanzaron con regularidad hasta desembocar en el histórico momento en que, el 23 de septiembre de 2015, el comandante de las FARC-EP Rodrigo Londoño y el presidente de la República de Colombia Juan Manuel Santos se estrecharon la mano. Este fuerte gesto simbólico fue el preludio del anuncio del fin de las hostilidades y de la firma que, el 26 de septiembre de 2016, habría debido conducir –en frente del secretario general de las Naciones Unidas Ban Ki-moon y cientos de representantes de la comunidad internacional– a la desmilitarización de las FARC-EP y al fin de uno de los más longevos conflictos de la historia contemporánea.

En este contexto, el 2 de octubre de 2016, una semana después de la firma en Cartagena de Indias, el pueblo colombiano fue llamado a las urnas para sufragar el Acuerdo de Paz de La Habana. Aquel día el 50.21% de los colombianos expresó una opinión negativa respecto a la implementación de los acuerdos pactados, rechazando, consecuentemente, los seis puntos que habrían debido guiar la desmovilización del grupo insurgente más antiguo del continente.

El sismo político producido por los resultados del plebiscito puso en evidencia la marcada polarización política del país, manifestando las dificultades que implicarían llegar a una verdadera reconciliación nacional sin el apoyo de un amplio segmento de la población. Si las causas del “no al acuerdo de paz” pueden en parte ser encontradas en un modelo de *justicia transicional* que a muchos debe haber parecido demasiado blando, para explicar los resultados del plebiscito del 2 de octubre es, también, importante considerar el rol central de la retórica que, frecuentemente, caracteriza el debate político nacional.

Si en términos generales no es obvio que una víctima logre perdonar a sus victimarios, en Colombia la situación se complica aún más a causa de la polarizada retórica política que envuelve el espacio público, obstaculizando la construcción de una verdad compartida, en la cual pueda reflejarse la consciencia de todos aquellos que han vivido la guerra a partir de su particular experiencia personal. En este delicado contexto, el debate mediático acaba alimentando un revisionismo histórico, muchas veces incentivado por los particulares intereses políticos, que termina por

reproducir las lógicas del conflicto y obstaculizar la construcción de una paz concertada. Sin embargo, solamente a través de la construcción de una verdad crítica y compartida será posible matizar la dicotomía que permea la retórica del conflicto y llegar a una verdadera reconciliación nacional (Serra, 2017).

En este panorama, los resultados del plebiscito del 2 de octubre abrieron un escenario por muchos aspectos inesperado. En frente de un país dividido y de una comunidad internacional perpleja, el presidente Santos anunció el proseguimiento del cese al fuego bilateral con las FARC-EP y paralelamente hizo explícita la propia disponibilidad para abrir un diálogo con los representantes del “No”. El veredicto de las urnas proyectó la paz en un limbo desde el cual volvió a presentarse la sombra de la guerra. En este contexto el Nobel de la Paz otorgado al presidente Santos llegó como un *deus ex machina*, restituyendo credibilidad al proceso. Tomando provecho de esta coyuntura favorable, los delegados del Gobierno y de las FARC-EP introdujeron algunas modificaciones al primer acuerdo de Cartagena de Indias y presentaron un nuevo *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, que fue firmado el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón de Bogotá (Serra, 2017).

Posteriormente a estos acontecimientos se abrió una compleja fase mediante la cual comenzó el delicado proceso de promulgación e implementación de los seis puntos que constituyen el Acuerdo de La Habana, a saber:

1. Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral.
2. Participación política: Apertura democrática para construir la paz.
3. Fin del Conflicto.
4. Solución al Problema de las Drogas Ilícitas.
5. Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto: “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición” incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz y Compromiso sobre Derechos Humanos.
6. Implementación, Verificación y Refrendación.

El caso del Catatumbo

Oyó hablar a los indios de un relámpago sin trueno
que no terminaba jamás.

Los nativos, tal vez para compensar esta falta de sonido en
un relámpago eterno, le habían dado a la región nombre
de trueno y la llamaban Catatumbo.

William Ospina, 2018.

Algunos elementos históricos y geográficos

San José de Cúcuta es la capital del departamento de Norte de Santander, esta ciudad posee una ubicación geoestratégica por tener una zona de frontera con Venezuela y por las posibilidades de conexión con el Magdalena Medio, la Costa Atlántica, el sur de Cesar y los Llanos Orientales, lo que permite el tránsito comercial de diversos productos al igual que actividades de contrabando y narcotráfico. Cuenta con un área metropolitana que comprende a Cúcuta como núcleo principal y los municipios de Villa del Rosario, El Zulia, San Cayetano, Los Patios y Puerto Santander.

La ciudad de Cúcuta se encuentra dentro de las diez ciudades más pobladas de Colombia. Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) la población, para 2018, estaba proyectada en 763 mil habitantes; sin embargo, debido a la llegada masiva de venezolanos y el retorno de colombianos por la crisis económica del vecino país, dicha población superaría la cifra aproximada, de manera que para el 2019 se proyectó en 1.402.695 habitantes, de los cuales el 79,17% se refiere a población urbana y el 20,83% a rural. La región cuenta además con población indígena, 7.247 personas, situada prevalentemente en el Catatumbo, afrodescendiente 22.022 personas, raizal 98 personas y rom 187 personas (DANE, 2019).

En el departamento de Norte de Santander se encuentra la región del Catatumbo¹², “Casa del trueno” en lengua de los indígenas Barí. Desde

12. La región del Catatumbo está conformada por once (11) municipios: Ábrego, Convención, El Carmen, El Tarra, Hacarí, La Playa, Ocaña, San Calixto, Sardinata, Teorama y Tibú.

una perspectiva geográfica, su suelo es fértil, posee una gran diversidad de cultivos y cuenta con un territorio compuesto por cadenas montañosas, zonas selváticas y recursos minerales. Como analizaremos más adelante, en las últimas décadas la zona ha sido objeto de disputa de los grupos armados, con el objetivo de asegurarse el aprovisionamiento de tropas y el control de corredores que permiten el tráfico de estupefacientes y el contrabando. La complejidad antrópica de la región se manifiesta en una pluralidad humana que comprende una minoría afrodescendiente y exponentes de la etnia indígena Barí, cuyo territorio ha sido sistemáticamente ocupado por los actores del conflicto, provocando un acelerado proceso de disgregación social.

El territorio nortesantandereano en el periodo precolombino estuvo poblado por indígenas Chitarreros y Motilones, pertenecientes a la familia lingüística Chibcha. Estas poblaciones se asentaron en las orillas de los ríos Zulia, Tarra, Sardinata, Catatumbo, Pamplonita y Táchira. El primer europeo que pisó estas tierras fue el alemán Ambrosio Alfínger, quien en 1530 partió de Santa Ana de Coro (Venezuela) con su tropa y sus esclavos a territorios aún inexplorados en busca de El Dorado (Safford, 2002).

El valle de Cúcuta, como menciona el historiador Silvano Pabón (1996), fue un territorio de contrastes entre lo hispánico y lo amerindio no sometido, en suma, un cruce de caminos que hacen parte de la historia de la independencia y la construcción del Estado Nación. En el siglo XIX fue teatro del Congreso de Cúcuta donde nació el sueño unificador de Bolívar y se definieron los primeros lineamientos para superar las instituciones políticas, económicas y sociales heredadas de la época colonial. El Departamento fue también escenario de la Guerra de los Mil Días, la última de las nueve guerras civiles que caracterizaron la historia republicana colombiana durante el siglo XIX.

Desde las primeras décadas del siglo XX, la instalación de compañías multinacionales especializadas en la extracción de hidrocarburos produjo en la región una profunda transformación territorial y social. Esta coyuntura fomentó a nivel local la creación de infraestructuras, que se desarrollaron fundamentalmente para impulsar la labor de la compañía

petrolera. En este entorno la instalación de carreteras, hospitales, viviendas y escuelas participaron en la conformación de una división estratificada de la población, que evidenciaba privilegios para los trabajadores de la multinacional y condiciones precarias para la población originaria del Catatumbo. En este periodo se registraron también acciones de violencia y exterminio del pueblo Barí, provocando una profunda modificación de las ancestrales formas de movilidad seminómada que hasta el momento habían caracterizado esta población indígena (Aponte, 2012).

La Colombian Petroleum Company (Colpet) en Norte de Santander obtuvo concesiones por parte del Gobierno para la explotación del crudo desde el año 1931. Como estipulado por la Ley:

El Gobierno les prestará a las Compañías contratantes la protección debida para prevenir o repeler la hostilidad o los ataques de las tribus de motilones o salvajes que moran en las regiones que hacen parte de los terrenos materia de este contrato, lo que hará por medio de cuerpos de policía armada o de la fuerza pública en cuanto sea necesario (Ley 80, 1931).

La presencia de la compañía petrolera comportó también un rápido incremento demográfico, que se reflejó en la llegada de personas a la región en busca de oportunidades laborales, quienes se fueron instalando como colonos en las zonas rurales del departamento; así se crearon poblados como los de Tibú y El Tarra, entre otros. De manera que las empresas petroleras asumieron por un tiempo los vacíos de la ausencia de instituciones estatales. De esta situación surge la organización de los trabajadores y el desarrollo de grupos sindicales en el Catatumbo que, desde los años treinta, conformaron agrupaciones comunitarias locales a través de sindicatos y posteriormente mediante las Juntas de Acción Comunal (JAC), tiendas comunitarias y cooperativas.

Alrededor de la mitad del siglo XX la violencia bipartidista impulsó un considerable flujo migratorio que desde el centro del país se dirigió hacia otras zonas de Colombia. Este fenómeno determinó, en buena medida, tanto la forma de colonización del territorio como las futuras dinámicas de los grupos guerrilleros en distintas regiones del país.

La fertilidad de la tierra y la abundancia de recursos hídricos permitió a los colonos impulsar la economía y construir lazos con el territorio. Organizaron asociaciones de pescadores, agricultores y madereros, y poco a poco crearon sus costumbres en torno a la vida cotidiana, como la “Fiesta del Campesino”, celebrada cada año en La Gabarra. A pesar de subsistir en el tiempo, hoy en día, esta fiesta cuenta con una connotación particular porque conmemora la violencia vivida entre los años 1999 y 2004 a la que nos referiremos más adelante (CNMH, 2014, p. 108).

A finales de los años setenta la región aún no contaba con una infraestructura que le permitiese a los colonos y campesinos comercializar fácilmente los productos cultivados, tampoco contaban con escuelas, hospitales o acceso a servicios básicos de salud. Esta situación afianzó la actividad de las organizaciones sociales antes mencionadas. Las JAC, creadas por la Ley 19 de 1958, serían la fuerza organizacional del incipiente trabajo colectivo del Catatumbo. Por medio de estas organizaciones, los campesinos buscaron presionar a las autoridades departamentales para trabajar conjuntamente por el mejoramiento de las condiciones de vida de la región (CNMH, 2014, p. 121). En este proceso se vincularon algunas comunidades eclesíásticas que, paralelo al ejercicio de evangelización, apoyaron proyectos productivos de las cooperativas campesinas.

La organización social fue también el escenario para la llegada de movimientos políticos, que poco a poco ingresaron al territorio, como en los casos del Partido Liberal, Partido Conservador, Partido Comunista, Unión Patriótica (UP) y el Partido A Luchar. Los dos últimos surgen, en la década de los años ochenta, en el marco de los diálogos de paz entre el presidente Belisario Betancur y los grupos guerrilleros.

Los orígenes del conflicto armado en el departamento de Norte de Santander pueden ser rastreados a caballo entre el fin de los años setenta y el inicio de los ochenta del siglo XX, fecha en la cual se registró la

llegada de tres grupos guerrilleros a la región¹³: el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y las FARC¹⁴.

El ELN hizo su arribo a Convención el 31 de enero de 1979, considerándose esta toma como el primer acto de la guerrilla en el territorio. El 4 de noviembre de 1985, el EPL atacó la estación de policía en Hacarí. Sin embargo, antes de realizar estas acciones las distintas guerrillas habían llegado a la región de forma no violenta e intentaron acercarse a la población a través de estrategias que implicaban la presencia en la vida cotidiana de las personas y la organización de reuniones. La guerrilla de las FARC, por su parte, se instaló en el municipio de La Gabarra a mediados de los años ochenta y fue fortaleciendo su presencia en el territorio. De manera que cada una de estas guerrillas aumentaba su presencia a través de las acciones políticas, militares y, posteriormente, económicas en un territorio rico de recursos y con una posición geográfica privilegiada. El interés por la zona generó incluso acciones conjuntas mediante la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB), esta unión de las guerrillas fue disuelta, en los años 90, durante el intento de acuerdo de paz impulsado por gobierno de Cesar Gaviria¹⁵.

Don Rafael, una de las personas entrevistadas durante el trabajo de campo, con nostalgia afirma:

En el Catatumbo se dañó todo cuando llegó la famosa mata [coca], esa semilla llegó por allá de Saravena, empezaron los cultivos ilícitos y fue cuando se nos dañó todo, porque ya la gente no quería sembrar la cosechada, sino que querían sembrar aquello. Por la lejanía, porque me echo un kilo aquí al hombro y camino seis horas, pero con la carga no se puede. Esa bendita droga nos dañó todo.

13. En este contexto las organizaciones políticas y sociales se consolidaron a nivel territorial, hasta desembocar, en 1987, en la organización de un paro cívico conocido como Paro del Nororiente. Para la época en la región las guerrillas ya hacían presencia en el territorio, incluso a pesar de ser un paro liderado por los campesinos mediante las JAC, se afirma que las guerrillas pudieron haber tenido cierta injerencia en su organización y en la intimidación a la población para convocarlos a marchar (CNMH, 2014).

14. Para profundizar en el contexto histórico de la región se recomienda: Aponte (2012); Centro Nacional de Memoria Histórica (2018 y 2014); Asociación Minga y Fundación Progresar (2008); Ordóñez (2007).

15. Para profundizar: Aguilera (2014).

Finalizando la década del noventa la presencia guerrillera en Catatumbo se había consolidado mediante el control del territorio y del narcotráfico. En este periodo los grupos armados cambiaron profundamente la estructura de la organización social local, en un contexto territorial caracterizado por una presencia institucional frágil y fragmentada. En este entorno los grupos guerrilleros sustituyeron las JAC en la regulación de los conflictos comunales, y empezaron a administrar justicia e imponer castigos a su manera (Aguilera, 2014).

Así nos narra Juan la situación en su testimonio:

La presencia de la guerrilla ha sido histórica desde finales de la década del setenta, hoy en día tenemos una población que ha aprendido a convivir con la ilegalidad, porque la gente está expuesta, en algunas zonas la autoridad es la guerrilla, decide los problemas de la cotidianidad de la gente porque ahí no hay un comisario de familia, o un juez que dirima una disputa entre ciudadanos. Eso ha generado que cualquier burócrata desde Bogotá sugiera que ese campesino es aliado de la guerrilla, pero si va allá, a vivir allá, se dará cuenta que la autoridad y la fuerza es el armado ilegal, y veamos si es capaz de decir algo o acudir a la autoridad. Tenemos unas comunidades organizadas que han sufrido el destierro, la amenaza, la sentencia de los grupos, tenemos comunidades que han soportado y sufrido, pero también han aprendido y se han parado para decirle a las guerrillas ¡No más!

Doce mil hombres del Ejército están en el Catatumbo, pero la gente lo que necesita es inversión institucional para educación, salud, empleo, etc. En el Catatumbo se producen alrededor de 80 toneladas de coca y solo hay una carretera por la que se mueve el narcotráfico y el contrabando. En términos generales la institucionalidad es frágil, vinculada con la ilegalidad y no ha sido controlada a nivel estatal.

La disputa por el territorio y la cotidianidad de la guerra

Insertando el discurso en una perspectiva más amplia, será oportuno subrayar cómo desde el inicio de los años sesenta el panorama geopolítico internacional fue profundamente marcado por las asimétricas relaciones interestatales típicas de la Guerra Fría. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, Washington comenzó a implementar en América Latina

una política definida como de *Seguridad Nacional*. Con este concepto se designaba la defensa militar y la seguridad interna de la nación como medida preventiva contra amenazas revolucionarias, nucleares o factores de inestabilidad del capitalismo. La *Seguridad Nacional* fue en síntesis una estrategia que nació en una lógica anticomunista –típica del periodo de la Guerra Fría, caracterizado por una contraposición política bipolar– con el objetivo de homogeneizar la geografía política global mediante la asimilación de los países no alineados. Según esta estrategia geopolítica el enemigo era representado por la expansión del comunismo internacional. En este contexto los Estados suramericanos debían ocuparse de la gestión del *enemigo interno*, figurado concretamente en los movimientos guerrilleros que surgían en el territorio nacional¹⁶.

En este panorama geopolítico, desde 1978 el Estado colombiano se había enfocado en la necesidad de combatir al “enemigo interno”, mediante una política antisubversiva que intentaba “quitarle el agua al pez”, debilitando los lazos que los movimientos guerrilleros estaban tejiendo con la población civil. En este contexto, desde el principio de los años ochenta, en varias zonas del país empezaron a conformarse grupos paramilitares, con el objetivo de contrastar la expansión de las guerrillas en el territorio nacional¹⁷.

Durante la segunda mitad de los años ochenta, en Catatumbo, este fenómeno se tradujo en la conformación de algunos grupos de civiles armados, en la lógica antisubversiva precedentemente delineada. Con la aparición de estos “escuadrones de la muerte”, como son denominados por la misma población, se intensificó la persecución a supuestos colaboradores de las guerrillas y paralelamente aumentaron los casos de desplazamiento, detenciones arbitrarias y los asesinatos selectivos. Estas primeras experiencias de autodefensas, en los años siguientes dejaron espacio a grupos paramilitares mayormente estructurados, iniciando una de las épocas más sangrientas experimentada por la región.

16. Para profundizar sobre el tema: Estévez Pedraza (2016); Rojas (2016); Leal Buitrago (2002); Randall (1992).

17. Para profundizar sobre los orígenes del paramilitarismo en Colombia: Ronderos (2015); Medina Gallego (1990); Duncan (2006); Urueña Sánchez (2009).

En los noventa los grupos paramilitares que operaban en Santander y Norte de Santander, dirigidos por Guillermo Crisncho Acosta y por Nelson Zabala Vergel, comenzaron a colaborar con las Autodefensas Campesinas del Sur del Cesar (Acsuc) y en 1999 se registra la llegada a Tibú del Bloque Catatumbo, comandado por Salvatore Mancuso, Juancho Prada y Jorge 40.

Así lo recuerda Gladys:

La primera vez que llegaron los paramilitares la recuerdo como si fuera ayer, ellos llegan por la carretera por el km 25, ahí hicieron una masacre. A un señor de Villa del Rosario lo abrieron y le sacaron el corazón y dijeron que los que iban a mandar eran ellos, eso lo pusieron en un aviso y pusieron unos nombres de personas que fueron exterminando. Ese día yo vi el letrero y le dije a un señor que conocía que él estaba en el listado, y dijo que hablaría con el comandante de los paramilitares, pero no quedo uno de los que yo vi en el listado, eso fue en el 99. La primera entrada fue el 29 de mayo de 1999, en las veredas, para el día de las madres.

Las acciones del Bloque Catatumbo, encaminadas al control del territorio y sus recursos, se llevaron a cabo con la intención de infundir terror en la población mediante el uso de la violencia y la estrategia de la masacre. La expansión era proyectada desde Urabá hacia los departamentos de Córdoba, Norte de Santander y Arauca. En una entrevista realizada por el diario *El Tiempo* a Carlos Castaño, en marzo de 1999, el comandante de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) afirmó:

El Ejército no podrá entrar allá, pero nosotros tenemos una obligación natural, moral, de perseguir a estos bandoleros [...] Este año [1999] va a haber una fuerte confrontación con el ELN. Nuestras tropas están avanzando en este momento hacia el norte, en Santander y el mayor escenario de confrontación se va a establecer en las riberas del río Tarra, donde permanecen Gabino y Antonio cuando no están vacaneados en el extranjero (El Tiempo, 1999, 15 de marzo).

Como se menciona en el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), a pesar de haber sido anunciada la incursión paramilitar en la zona, ni las Fuerzas Armadas ni las instituciones del Estado actuaron de forma oportuna para proteger a la población civil:

En la ejecución de lo que Carlos Castaño denominó proyecto Catatumbo, doscientos veinte paramilitares integrantes de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) partieron desde Los Guayabos, vereda del municipio de Tierralta y pasaron –sin ser detenidos– por cuatro departamentos: Córdoba, Sucre, Bolívar y Magdalena, hasta llegar a Pelaya, en el Cesar, en donde se instalaron antes de llevar a cabo su sangrienta incursión en el municipio de Tibú. A ellos se sumaron cincuenta paramilitares más designados por alias Julián Bolívar y los quince que llegaron antes a Cúcuta con Jorge Laverde Zapata, alias El Iguano, excomandante del Frente Fronteras que incursionó en mayo de 1997 en la capital (CNMH, 2015b, p. 64).

María, una de las sobrevivientes de la masacre que los paramilitares que perpetraron en el corregimiento de La Gabarra durante la noche del 21 de agosto de 1999, relata así los acontecimientos:

La masacre comenzó a las 8:30 de la noche, los paramilitares en complicidad con el Ejército, porque si aquí está el pueblo y está vigilado por el Ejército por las dos salidas, cómo es posible que entren. Fue tan grave el error del Ejército que nos quitaron la luz esa noche. Los nervios hicieron que la gente saliera corriendo. Yo estaba en un grupo sentada al frente del parque, para gloria de Dios que todavía estoy aquí es porque un hombre que no supe si era paramilitar o soldado me prendió del cuello y me dijo: “quítate de ahí que te van a matar”. Todos los que estaban ahí sentados murieron, era tan escalofriante que cuando llegó la luz veía uno cómo le colocaban sapos en la boca a la gente, ¡sapos!, ¡sapos muertos!

Teresa recuerda así los estragos de la guerra:

No es como dicen 78 personas, no, eso fue un río de personas. Al Estado le dio por decir que eran solo 78. Pero uno allá hasta donde yo alcancé a contar, conté 120 personas, hasta donde tuve fuerzas, conté 120, porque yo iba caminando, encima de los muertos y buscando entre todos esos muertos a mis familiares. Cuando encontré algunos de mis familiares con vida no quise seguir contando.

Debido a esos acontecimientos violentos fueron condenados, por las masacres perpetradas en La Gabarra y Tibú, el excapitán Alexander Gutiérrez Castro –excomandante del Distrito de Policía de Tibú–; el exmayor Mauricio Llorente –excomandante del Batallón de Contra-guerrillas Héroes de Saraguro en Tibú– y el exteniente Luis Fernando

Campuzano Vásquez –excomandante de la base militar en La Gabarra– (CNMH, 2018).

Las razones de la incursión paramilitar en la región orbitan alrededor de distintos intereses económicos y estratégicos, como: el objetivo de debilitar los grupos guerrilleros que operaban a nivel local; obtener el control de un corredor geoestratégico que desemboca en la frontera con Venezuela; monopolizar los recursos de la zona (cultivos ilícitos, palma de aceite, petróleo y carbón) y adquirir el control del territorio, mediante el desmoronamiento de las organizaciones sociales.

Según los datos de la Fiscalía, durante el año 2000 solo en el departamento de Norte de Santander, las autodefensas controlaban un promedio mensual de 1.750 kilogramos de coca. En el 2001 el promedio incrementó a 2.500 kilogramos; en el 2002 a 2.700 kilogramos; en el 2003, 1.500 kilogramos y en el 2004, 1.100 kilogramos (CNMH, p. 315).

Entre 1985 y 2017, se calcula que 166.295 personas fueron desplazadas del departamento, de las cuales el 59,5% es atribuido al accionar paramilitar, durante los siete años de presencia en la región, siendo el 2002 el año con el pico más alto, calculado en 40.062 personas (CNMH, p. 321).

A continuación, presentamos algunos testimonios que nos acercan a las dinámicas de abandono a la que se enfrentan las víctimas del conflicto:

Flor:

Ellos atacaron la guerrilla, se enfrentaron en combates constantes para evitar la entrada, hubo masacres, eso fue terrible. Nadie cuenta, uno veía el río y en el río solo veía cabezas, el río Catatumbo tiene muertos en cantidad asombrosa.

María:

Las prácticas para matar a la gente fueron atroces, porque picaban gente, en un balneario que se llama El Caracol. Había gente que la mataban, le quitaban la cabeza y la cabeza la tiraban al río, o les sacaban el corazón, cortaban un arbolito y lo clavaban ahí, en una cancha de fútbol del barrio El Silencio jugaron fútbol con una cabeza. En esa misma cancha...

Flor narra su experiencia:

Nunca les dije a mis hijos que perdimos todo por los paramilitares, jamás. A mi hijo menor, de 7 años, cuando nos desplazamos, caminando, le dije hijo hoy cómo suena de fuerte el río, y al otro día le dije imagínese que a la finca se la llevó el río, él me dijo: “¿cómo así?” y le dije: “sí se la llevó el río”. Y con esa idea llegué yo a Cúcuta y eso se lo gravé a mis hijos, yo no volví por allá, porque el que reclamé la finca se muere.

Si bien en el bajo Catatumbo se vivió mayor afectación en comparación con los municipios del medio y alto Catatumbo, en toda la región la violencia y la muerte se manifestaron diluidas en el tiempo y la cotidianidad de la guerra continúa dejando a su paso una estela de terror. Las huellas del conflicto quedan marcadas en la memoria de hombres, niños y mujeres, cuyos cuerpos fueron violados e instrumentalizados por los perpetradores. A continuación, se dejará espacio a la voz de mujeres que han sufrido los vejámenes de la guerra, no solo por la pérdida de sus seres queridos o el desplazamiento, sino también por causa de la violencia sexual.

Teresa, víctima de abuso sexual por parte de los grupos armados:

En la historia de dolor que tiene este paramilitarismo se encuentra también la violación de las mujeres, una sola mujer con 500 hombres, a lo último la persona se desmayaba. Si no cumplía la meta de atender a todas esas personas la picaban, porque hay muchísimas mujeres picadas, en el km 60. Como había mucha plata llegaron las mujeres a trabajar como trabajadoras sexuales, pero muchas otras mujeres que no eran trabajadoras sexuales que estaban en su finca en donde está el esposo y la esposa durmiendo y hacen que ella atienda a la gente mientras el esposo era obligado a quedarse ahí quieto.

Gladys, menciona que su hermana no ha podido superar lo que le ocurrió y que ella prefiere no preguntarle para no causarle más dolor:

Una hermana mía fue retenida en una finca como mes y medio, algunas personas las iban dejando ir porque estaban por ejemplo enfermas o querían dejarlas ir. A los últimos que soltaron, eran como diez personas, entre ellas mi hermana y el esposo, y me cuenta que a la mayoría de las mujeres las violaron y a muchas después las mataron.

Catatumbo, la casa del trueno, ha padecido formas de violencia continuas y sistemáticas, que han dejado una profunda cicatriz en la memoria y en los cuerpos de sus habitantes. El abandono estatal y las lógicas de los grupos armados han producido una profunda ruptura del tejido social y arrasado con un territorio que, aún hoy en día, se resiste a ser destinado al éxodo o exterminio de su población.

En palabras de Juan se expresa el sentir de los habitantes de la región:

El gobierno envió 5 mil hombres del Ejército, una fuerza que se llama Vulcano, pero no han garantizado nada, están solo defendiendo el tubo [la infraestructura petrolera] y ha habido enfrentamientos sangrientos. Catatumbo es una bomba de tiempo, está caliente...

Conforme al Derecho Internacional Humanitario los Estados tienen la obligación de adoptar medidas para prevenir o disuadir violaciones de derechos cometidas por otros actores, incluidos grupos armados, así como de proporcionar acceso a recursos efectivos cuando se vulneren derechos. Los Estados deben adoptar medidas proporcionales a los riesgos identificados y previsibles con el objetivo de prevenir pérdidas de vidas o interferencias en la seguridad personal o integridad física de las personas (Human Rights Watch, p. 58).

Sin embargo, no obstante la firma de los Acuerdos de Paz de La Habana, en Catatumbo la población sigue experimentando una violencia constante y silente.

Ante este escenario de olvido, los ejercicios de construcción de memoria permiten, no solamente conocer acerca de los acontecimientos ocurridos, sino también restituir verdad y dignidad a las víctimas. Uno de los elementos que probablemente más ha contribuido a la indiferencia con respecto al conflicto armado interno colombiano hace referencia, precisamente, a la falta del conocimiento de la historia, una herramienta imprescindible mediante la cual comprender el ámbito nacional y construir una sociedad donde los estragos de la guerra nunca más se repitan.

La Memoria Histórica es un proceso colectivo, una construcción de lenguajes y significados comunes que le permiten a los miembros de la sociedad acercarse al pasado como parte fundamental de su identidad. Como afirma Halbwachs (1968), el pasado se actualiza desde el presente y

en este encuentra sus principios de selección, descripción e interpretación; es a partir de las dinámicas sociales contemporáneas que se reconfigura la memoria histórica.

Dicen que a las víctimas les dan todo, pero es que a nosotros no nos están dando nada, nosotros lo perdimos todo, que es diferente. Perdimos hasta lo integral de nosotros mismos, psicológicamente es muy duro, uno a todo momento está llorando (Flor, víctima del conflicto armado en Colombia).

Exclusión y resiliencia: el desafío de la construcción de paz en Catatumbo

Con la firma de los Acuerdos de Paz en el año 2016 entre el Gobierno colombiano y los delegados de las FARC, este grupo guerrillero comenzó una fase de concentración y desmovilización que en 2017 culminó en el proceso de entrega de armas y desmilitarización. En Norte de Santander las FARC se concentraron en la Zona Veredal de Transición y Normalización de Tibú (actual Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación Caño Indio). Es necesario mencionar cómo en el departamento algunos sectores de este grupo guerrillero –comúnmente definidos como “disidencias”– decidieron no participar de los acuerdos de La Habana y aún hoy en día continúan ejerciendo influencia armada en las zonas rurales, manteniendo concretamente el control sobre amplios segmentos territoriales, en su mayoría dedicados al proceso de producción de sustancias ilícitas. En este escenario de posacuerdo se está asistiendo también a un gradual incremento de la presencia de una pluralidad de grupos delincuenciales, interesados en tomar el control territorial de las zonas dejadas por las FARC.

A lo largo de la frontera hemos identificado doce grupos: guerrillas (FARC, ELN, EPL), paramilitares o bandas criminales (Rastrojos, Gaitanistas y un grupo que se hace llamar los Urabeños), dos grupos de narcotráfico: el cartel de Sinaloa y un grupo local que se denominan Los Pepes; dos grupos locales asentados en la frontera (que se llaman Los Canelones y Los Cebolleros) y tres bandas locales armadas muy fuertes: La línea, La frontera y no recuerdo el nombre de la otra (entrevista a Juan).

La presencia a nivel territorial de esta pluralidad de actores armados se debe al hecho de que el Catatumbo representa el primer nivel de aquella ramificada economía ilícita transnacional que desde las zonas más remotas de Colombia llega a abastecer los mayores centros urbanos de Estados Unidos y Europa¹⁸. Los datos del sistema de monitoreo de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) arrojan que Nariño, Putumayo y Norte de Santander continúan siendo los departamentos más afectados por cultivos de hoja de coca; en estos tres departamentos se concentra el 63% de toda la producción de coca del país. Para Norte de Santander los registros de UNODC (UNODC, 2017) y ODC (Observatorio de Drogas en Colombia) indican lo siguiente:

Tabla 1.
Cultivos de coca en Norte de Santander

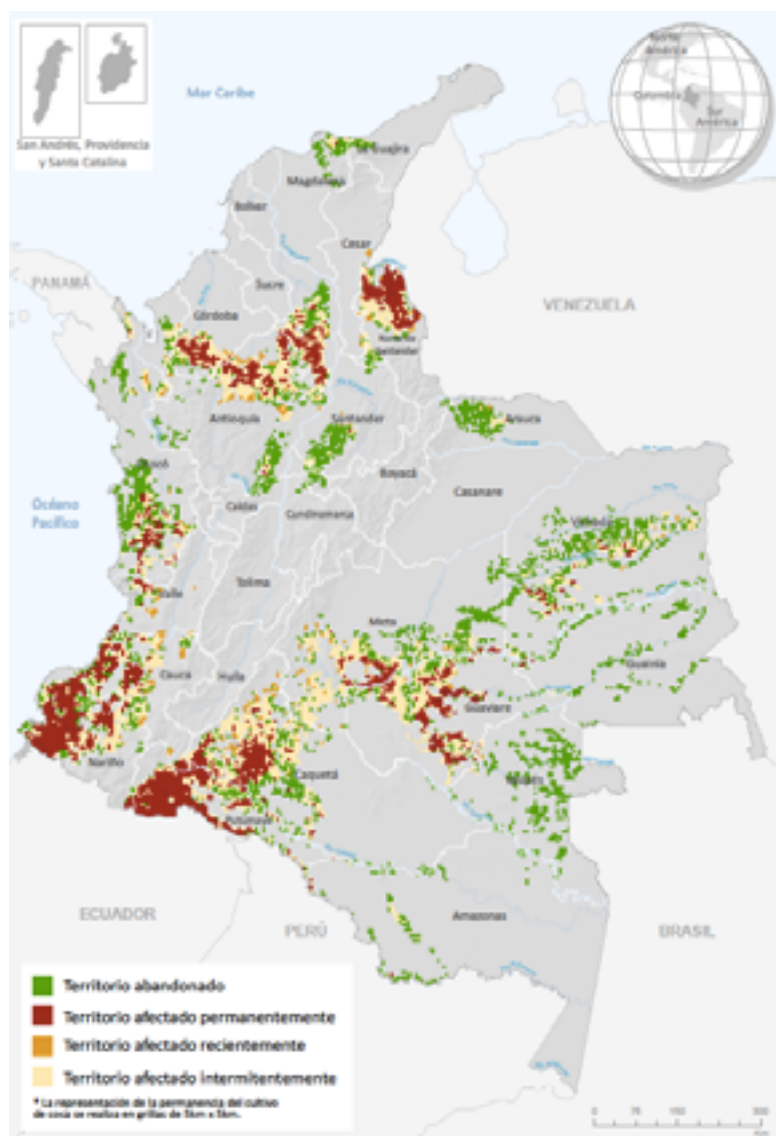
Hectáreas sembradas de coca	2015	2016	2017	2018	2019
	11.527	24.831	28.244	33.597	41.711

Fuente: Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos (SIMCI).

18. En este espacio valdrá la pena evidenciar cómo para la mayoría de los campesinos del Catatumbo la coca representa concretamente un tipo de cultivo que garantiza mejores ganancias respecto a otros productos, como el plátano o el cacao. Sin embargo, es evidente cómo los cocaleros de la región no conforman el sector social que mayormente se enriquece mediante esta economía global. En promedio un kilo de pasta de coca es pagado al campesino a un precio cercano a los 500 dólares, a los cuales hay que sustraer los gastos de producción; una vez que este producto llega a los mercados occidentales es vendido al detalle a un precio que varía desde los 50/100 dólares por gramo. En este escenario resulta evidente cómo las utilidades más significativas quedan en las manos de los grupos armados y de la criminalidad organizada internacional.

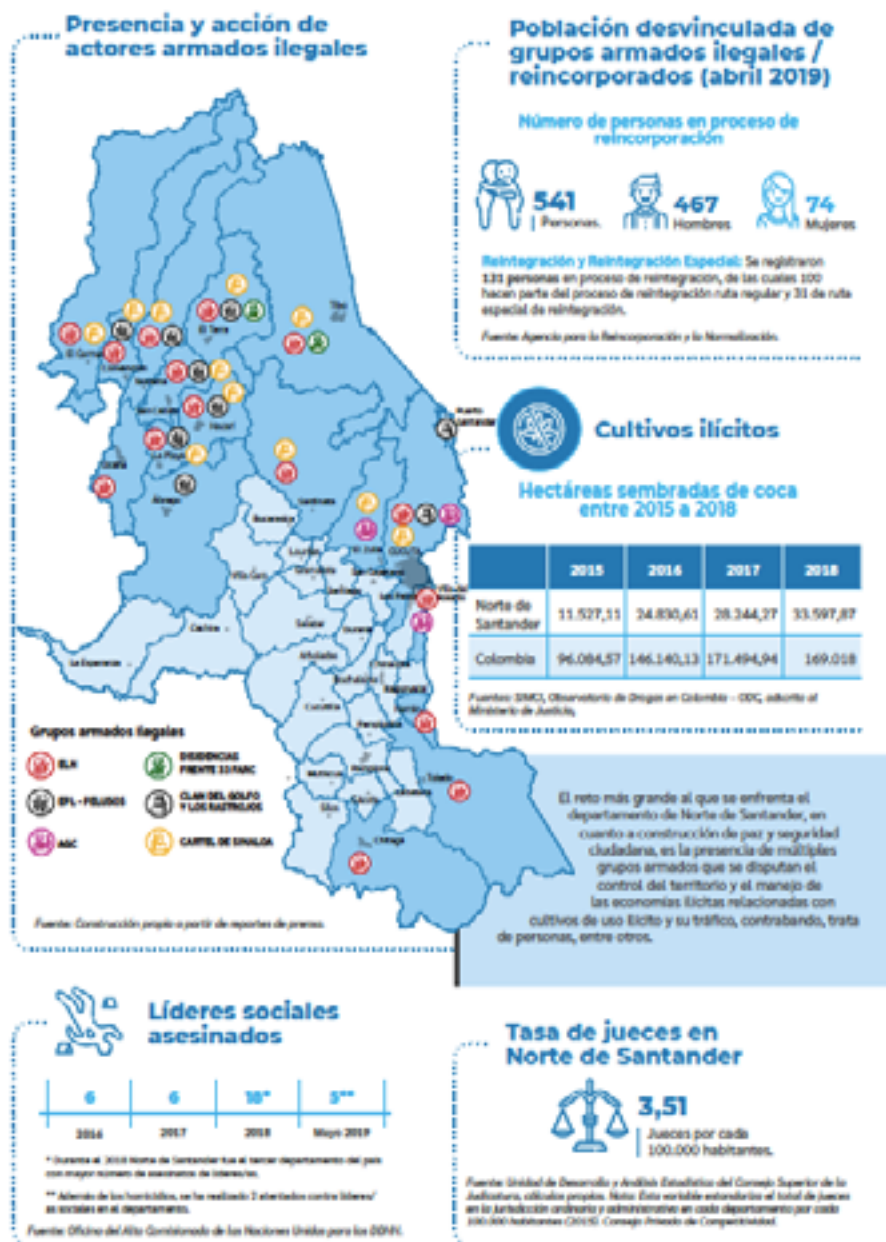
Figura 1.

Distribución regional según permanencia del cultivo de coca 2010-2019



Fuente: Gobierno de Colombia – Sistema de monitoreo apoyado por UNODC-SIMCI.

Figura 2.
Distribución regional y cifras del conflicto en Norte de Santander



Fuente: PNUD. Norte de Santander, Retos y desafíos para el Desarrollo Sostenible, 2019.

En este contexto vale la pena subrayar cómo el interés estratégico de la región nortesantandereana se debe a la confluencia de una serie de variables interconectadas que, en su conjunto, participan en la conformación de un particular ecosistema, ideal para la proliferación de los grupos armados y de las economías ilícitas, como el narcotráfico y el contrabando. Estas variables pueden ser sintetizadas en los siguientes elementos:

1. Abandono estatal: las zonas rurales del departamento carecen sistemáticamente de infraestructuras y presencia institucional. Esta variable favorece la expansión de los grupos armados y la difusión de los cultivos ilícitos. Actualmente se estima que existen más de 40.000 hectáreas de cultivos de coca en la región.
2. Cercanía con la frontera venezolana: esta particularidad geográfica representa una ventaja para los grupos relacionados con el narcotráfico porque agiliza el proceso de adquisición y transporte de armas, drogas, gasolina y otros insumos químicos, fundamentales para el procesamiento de la cocaína. Adicionalmente, la presencia de una frontera internacional obstaculiza las operaciones militares y judiciales contra los exponentes de los grupos armados.
3. Presencia de oleoductos: la presencia de petróleo en el territorio permite a los grupos armados realizar ataques directos contra el oleoducto, con el objetivo de extraer el crudo y refinarlo para el procesamiento de la coca. Además, la cercanía con Venezuela permite contrabandear combustible a un precio reducido. Cabe mencionar que la gasolina es uno de los insumos más costosos para la producción de la cocaína, debido a la gran cantidad que requiere el proceso de refinación.

La convergencia de todos estos elementos, sumados a la alta presencia de actores armados, hace del Catatumbo y en general del departamento de Norte de Santander un lugar ideal para el proceso de producción y distribución de cocaína. Paralelamente, la sistemática

falta de oportunidades laborales y educativas¹⁹ termina alimentando la industria del narcotráfico, que concretamente representa una de las pocas oportunidades económicas para sus habitantes.

Al respecto, la narración de Juan, defensor de Derechos Humanos, presenta una panorámica general de las dinámicas del conflicto en la región:

Somos un territorio muy complejo, se ha construido una narrativa moderna de lo que supuestamente se sufre actualmente en el territorio y en la frontera, pero eso no es cierto, nosotros tenemos desde hace más de treinta años problemas estructurales sin respuesta.

Las guerrillas no nacieron con el Chavismo, se encuentran en el territorio desde finales de los años setenta, el narcotráfico llegó a mediados de los años ochenta, los paramilitares en la década del noventa, las actividades de contrabando tienen más de cincuenta años funcionando, hemos identificado 64 trochas de contrabando. Nosotros tenemos una serie de problemas de ilegalidad, criminalidad, corrupción al lado y lado de la frontera que no es nuevo.

La frontera nuestra es una frontera abandonada por el Estado colombiano, quien nunca ha tenido una política que permita crear programas de desarrollo económico, los problemas de desempleo y delincuencia que tenemos son de los más altos del país y no surgieron hace cinco años, tenemos tres décadas de problemas de pobreza y desempleo. La crisis migratoria del 2015 agrava los problemas, pero no los crea. El 71% de la población activa para trabajar vive en la calle del contrabando. Hemos identificado 22 actividades de contrabando, como el contrabando de combustible, carne, fruta, medicinas, insumos químicos, minerales, etc., y nadie dice nada porque estamos acostumbrados a hacerlo, ha sido un proceso histórico. Existe el pequeño contrabandista que sobrevive con el contrabando y las mafias de contrabando que operan con los grupos armados ilegales. Hace tres años en el municipio de Cúcuta no había hoja de coca, hoy tenemos tres mil hectáreas de cultivos de hoja de coca.

19. En el 2018 se registró una tasa de desempleo de 13,4%, para el 2019 aumentó a 14,6%, en cuanto al trabajo infantil la Alcaldía de Cúcuta registra en la ciudad 540 niños, afirmando que el subregistro de casos es considerablemente más alto.

La relación entre miseria y conflicto es muy fuerte, tenemos tres municipios que tienen los índices de necesidades básicas insatisfechas más altos del país. No tenemos resuelto ni siquiera el tema del agua potable, muchas personas no tienen acceso. Cúcuta no tiene acueducto, el agua se lleva en carro tanque, hay pilas públicas donde la gente va a recoger el agua, hasta hace poco tiempo en el gobierno de Santos se destinó una partida presupuestal para la construcción del acueducto. Tenemos unos problemas graves, no hay posibilidades de que un joven que termina su colegio o universidad tenga posibilidades de acceder a un empleo y eso es caldo de cultivo ideal para la ilegalidad. Hoy la crisis migratoria se convierte también en un problema de reclutamiento para los grupos armados, porque los jóvenes migrantes no logran conseguir trabajo y los grupos se alimentan de la población migrante.

El desafío de la construcción de la paz, en la región somos escépticos, apoyamos el proceso de La Habana y los diálogos con el ELN, pero vemos que realmente no hay voluntad. El gobierno Santos quería que las FARC se desarmara y lo logró, pero no es suficiente para crear un escenario de posconflicto y paz. Ven el problema de la existencia del grupo, pero no el problema de la gente que pide que haya escuelas, presencia de jueces, que el hospital funcione, la posibilidad de cultivar y que tengan carreteras para sacar los productos, etc. La paz tiene que ver con la solución de esos problemas básicos.

Somos un departamento que no ha tenido un día de respiro en temas de violencia, aquí la dinámica de violencia ha sido continua y resistimos.

Como emerge nítidamente del testimonio de Juan, en la zona se evidencia una particular dinámica reflejada en altos índices de delincuencia común, debido a factores relacionados con la elevada movilidad de personas —a través de la frontera— y la presencia de diversos actores armados al margen de la ley como: el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y las disidencias de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). En el territorio se registra a su vez la presencia de heterogéneos grupos delincuenciales residuales del paramilitarismo, como: los Rastrojos, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia, Los Urabeños, el Clan del Golfo, las Águilas Negras, las Autodefensas Nortesantandereanas, el Bloque Frontera y el Ejército Paramilitar Nortesantandereano. Según registros de la Unidad de Víctimas el 27,74% de la población de la región ha sido víctima directa del conflicto armado (CNMH, 2018).

Según el testimonio de don Rafael, perteneciente a la segunda generación de pobladores del Catatumbo, nos ofrece una visión particular del contexto:

La ola de violencia en Colombia, de tantos años, lo más grave que ha causado es la desintegración familiar. Si hay una ruptura se acaba la cultura, los valores, hay desarraigo, el resentimiento y el dolor. En Colombia no hay programas que garanticen el restablecimiento de esos derechos y eso ha generado más violencia. Un niño que ha salido de una zona de conflicto y llega a otra donde no solo hay conflicto sino hay hambre, le queda la desolación de que por ejemplo ya no tenga a sus papás juntos, qué esperamos, eso ha generado más violencia. Niños que se criaron en ese ambiente también terminaron allá [en los grupos armados], ese reclutamiento no es forzado aparentemente, pero son niños que fueron motivados por lo económico, los compraban para que hicieran favores, les pagaban y al final terminaron reclutados. Se sigue alimentado la violencia por la no presencia del Estado.

En la región nortesantandereana, a las problemáticas domésticas precedentemente mencionadas, en los últimos años se ha añadido el profundo impacto de la crisis venezolana. La frontera entre Colombia y Venezuela tiene una geografía compleja y comprende una extensión de 2.219 km de longitud. De acuerdo con los datos de Migración Colombia, en 2018 se estimó que estaban ingresando a Colombia más de 40 mil personas diariamente²⁰, a las cuales hay que añadir el tráfico clandestino. En este panorama la crisis venezolana se transforma en una oportunidad económica para los grupos armados colombianos, los cuales cobran impuestos sobre el flujo migratorio clandestino, reclutan jóvenes como sicarios y gestionan el tráfico de personas y la explotación sexual de niñas y mujeres procedentes del otro lado de la frontera.

Teresa, víctima de desplazamiento forzado, nos comparte una imagen de la situación a través de su testimonio:

Tenemos presencia de delincuencia común y grupos armados, los venezolanos son ahora usados como *gatilleros*, también hay mucha prostitución. Hace 15 días me mataron un familiar, una china que no tenía

20. Para revisar las estadísticas de flujos migratorios: Unidad Administrativa Especial Migración Colombia (2019).

nada que ver en nada, pero por ser gorda y amarrarse el pelo igual a otra gordita llegaron y ta ta ta. El papá muy berraco se fue por allá para averiguar con ese grupo y al final le dijeron que pena nos equivocamos, no era a ella, el *pelao* que mandamos nos hizo la vuelta mal. Con eso le salieron. Hay dos policías para defender cinco barrios grandes ¿qué pueden hacer cuando las bandas criminales tienen armas de largo alcance?

Para comprender las dificultades que comporta el proceso de “pacificación” y “formalización” del Norte de Santander, es imprescindible tener en cuenta cómo en este departamento han históricamente confluído todos aquellos elementos que, en su conjunto, conforman el ecosistema del conflicto armado colombiano. El Catatumbo carece totalmente de infraestructuras, variable que facilita el desarrollo de economías ilícitas y la supervivencia de los grupos armados. La falta de infraestructuras se traduce en un sistemático abandono de las zonas rurales, donde el Estado empíricamente nunca ha logrado una presencia estable. En este contexto los grupos armados encuentran un entorno ideal para encubrirse y ejercer las propias actividades económicas. En las zonas más aisladas no llegan ni instituciones ni Fuerzas Armadas y consecuentemente el poder jurídico, legislativo y ejecutivo es monopolizado por los grupos armados, los cuales acaban cumpliendo de hecho el rol del Estado, imponiendo reglas y dando solución a problemas cotidianos en zonas donde juzgados, Policía y Fiscalía no tienen acceso. A esta situación hay que añadir los relevantes recursos económicos presentes en el territorio (cocaína, contrabando y minería ilegal) que siguen alimentando las lógicas del conflicto.

Así relata Flor, una mujer desplazada por la violencia, la presencia de las economías ilegales en el territorio:

En la Gabarra había mucha plata, la gente tenía mucho oro, todo el mundo tenía su cadena, eran lazos que se veían, anillos en todos los dedos, incluso de los pies. Ellos [los paramilitares] se robaron todo, veían a una persona y le quitaban todo. Es una zona muy rica, yo vivía bien, tenía lo necesario. Ellos llegaron a controlar el territorio para adueñarse de todo. En el Catatumbo hay minería y hay coca.

A todos estos factores se suma una arraigada cultura de la ilegalidad y “del dinero fácil” interiorizada por amplios segmentos poblacionales

durante más de tres décadas de abandono estatal, conflicto y economías ilícitas. Es importante subrayar cómo muchos habitantes de la región se criaron en un contexto caracterizado por la “bonanza de la coca” y el contrabando. Estos factores tuvieron un rol preponderante en la conformación de un particular microcosmos cultural, caracterizado por patrones comportamentales marcadamente refractarios a la legalidad.

Marina:

En el tiempo que yo dicté clase en el Catatumbo había niños que me decían: “no profesora, yo apenas terminé quinto de primaria me busco un cultivo de coca, un fúsil”, le decían a uno, es que eso es tan bonito. Si ve la cultura, la parte cultural de ellos que se han criado en ese ambiente los lleva a eso. Construyen su futuro, su proyecto de vida con eso...

Don Rafael:

Porque es que el tema es cultural, porque un chino que se crio sin educación... o un *pelao* que estudia 5 años de primaria, 6 de bachillerato y más o menos 5 años de universidad, son 16 años estudiando, para salir a un mercado laboral y empezar ganándose un millón de pesos, en cambio un chino que trabaja con la coca se saca dos o tres millones mensuales. No va a querer estudiar sino tener la plata. Y cuando el chino ya está enseñado a ganarse esa cantidad de plata no va a buscar la legalidad. Es como una cultura emergente de plata que mantiene a la sociedad en un nivel económico.

Todas estas variables hacen del Catatumbo un territorio extremadamente complejo, donde la convergencia de elementos heterogéneos como la particular conformación geográfica del territorio, la falta de infraestructuras, el abandono estatal, la amplia presencia de grupos armados, cultivos ilícitos y una difusa “cultura de la ilegalidad”, dificultan los diferentes intentos de pacificación del territorio que se están implementando en esta delicada etapa que se abrió posteriormente a la firma de los acuerdos de La Habana.

Conclusiones

Durante su larga trayectoria el conflicto armado colombiano ha producido más de nueve millones de víctimas, en un país que tiene una

población total menor a cincuenta millones de habitantes. Esto significa que, en Colombia, aproximadamente, una persona de cada cinco sufrió de manera directa la violencia de la guerra. Cuando se habla de “víctimas” hay que tener presente que en el lenguaje institucional con este concepto se hace, frecuentemente, referencia a las “víctimas registradas” y por consiguiente a todas aquellas personas oficialmente censadas y catalogadas por los organismos encargados, bajo el estatus de víctima. A esta condición corresponde el reconocimiento de determinados derechos materiales e inmateriales, que tienen el objetivo de “resarcir” simbólica y económicamente al sujeto victimizado. Sin embargo, a este grupo hay que añadir todas aquellas personas que han vivido directa o indirectamente la guerra y que, por diferentes razones, no entran en esta definición. Esto significa, concretamente, que a las cifras de víctimas registradas se suma un considerable número de personas que por muchos años han vivido en carne propia los estragos de la guerra. Esta reflexión nos permite tener una percepción más objetiva de la dimensión que, en más de cincuenta años, ha adquirido el conflicto armado colombiano y del desafío que implica el proceso de construcción de la paz en el país.

En los años pasados la ineficiencia que en muchos casos ha caracterizado las políticas institucionales, frecuentemente, ha dejado el complejo proceso de reconciliación a la deriva de las esporádicas iniciativas de resiliencia individual. Por cuanto el proceso de pacificación tendrá que pasar, necesariamente, a través de un espontáneo esfuerzo colectivo que, en su conjunto, debería involucrar a toda la sociedad colombiana, en esta particular coyuntura será de igual importancia poder contar con una clara y efectiva política nacional, capaz de canalizar y valorar las experiencias singulares. Tantos años de guerra han dejado una profunda cicatriz colectiva, cuya recomposición social tendrá que pasar a través de una estrategia política adecuada, que permita intervenir de manera concreta sobre las causas estructurales que históricamente han alimentado el conflicto.

La historia de Norte de Santander demuestra cómo, para poner fin a la larga confrontación será fundamental realizar unas transformaciones estructurales, capaces de mitigar las causas que históricamente han alimentado el conflicto armado colombiano. Como emerge del caso del

Catatumbo, las formas de violencia que ha vivido Colombia, durante la segunda mitad del siglo XX, ahondan sus raíces en una compleja sedimentación histórica de elementos interconectados, cuya solución representa un desafío que trasciende ampliamente la mera dimensión legislativa. Para poner fin a este largo conflicto será, antes que todo, necesario iniciar un proceso de transformación de larga duración, a través del cual resulta indispensable involucrar a todos los segmentos de la sociedad en la difícil obra de modernización de las zonas atávicamente excluidas del país. Solamente restituyendo dignidad a las personas que han vivido la guerra e incluyendo positivamente en las dinámicas nacionales a los exponentes más humildes de la sociedad, será posible reconstruir aquel tejido social profundamente lacerado por más de cincuenta años de conflicto. Un proceso necesariamente pausado que, en parte, tendrá que coincidir con la inclusión y el desarrollo de aquellas regiones habitadas por una humanidad invisible, históricamente relegada a la violencia y al olvido.

Referencias

- Aguilera, M. (2014). *Contrapoder y justicia guerrillera, fragmentación política y orden insurgente en Colombia (1952-2003)*. IEPRI, Debate Penguin Random House.
- Aguilera, M. (2010, enero). Bananeras. Huelga y masacre. 80 años. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, [S.l.], v. 37, n. 1, pp. 289-292.
- Amnistía Internacional. (1995). *Colombia: Aumenta la violencia política en el departamento de Norte de Santander y en el sur del departamento de Cesar*. Amnistía Internacional. <https://www.amnesty.org/es/documents/amr23/037/1995/es/>
- Aponte, A. (2012). *Cúcuta y el Catatumbo: entre la integración y la marginalización*. En González, F. Gutiérrez, O. Nieto, C. Aponte, A. Rodríguez, J. (2012). *Conflicto y territorio en el Oriente colombiano*. Odecofi-Cinep.
- Asociación Minga y Fundación Progresar. (2008). *Memoria puerta a la Esperanza. Violencia sociopolítica en Tibú y El Tarra. Región del Catatumbo. 1998-2005*. Comunicación gráfica.
- Avellaneda, J. I. (1992). *La expedición de Sebastián de Belalcázar al Mar del Norte y su llegada al Nuevo Reino de Granada*. Banco de la República.
- Avellaneda, J. I. (1995). *La expedición de Gonzalo Jiménez de Quesada al mar del sur y la creación del Nuevo Reino de Granada*. Banco de la República.
- Bacci, M. L. (2005). *Conquista. La distruzione degli indios americani*. Il Mulino.

- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Braun, H. (1986). *Los mundos del 9 de abril, o la historia vista desde la culata*. En Sánchez, G., Richard, P. *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Fondo Editorial CEREC.
- Brungardt, M. (1987). *La United Fruit Company en Colombia*. En Dethloff, H., Pusateri, J. *American Business History: Case Studies*. Harlan Davidson.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Hacer la guerra y matar la política. Líderes políticos asesinados en Norte de Santander*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Con licencia para desplazar. Masacres y reconfiguración territorial en Tibú, Catatumbo*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Catatumbo: memorias de vida y dignidad*. CNMH.
- Colmenares, G. (1987). *La formación de la economía colonial (1500-1740)*. En Ocampo, J. A. *Historia económica de Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Colmenares, G. (1997). *Partidos políticos y clases sociales*. Tercer Mundo Editores.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018). <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190806-CNPV-presentacion-Norte-de-Santander.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2019a). *Informe Mercado laboral por departamentos*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/mercado-laboral-por-departamentos>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2019b). *Proyecciones de población*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Diario Oficial. (25 de junio de 1931). República de Colombia, Ley 80 de 1931 “Por la cual se aprueba un contrato sobre explotación de petróleo nacional de yacimientos del Norte de Santander”. Imprenta Nacional, Año LX-VII-Número 21723.
- Duncan, G. (2006). *Los señores de la guerra. De paramilitares, mafiosos y autodefensas en Colombia*. Editorial Planeta.
- Estévez, O. L. (2016). *Una guerra de origen campesino inmersa en un mundo cambiante. La influencia de Estados Unidos en la construcción del enemigo en Colombia. El caso de las FARC-EP (1948-2016)*. Universidad Autónoma de Colombia.

- Friede, J. (1978). La conquista del territorio y el poblamiento. En *Manual de Historia de Colombia*. Colcultura.
- Guillén, F. (1996). *El poder político en Colombia*. Editorial Planeta.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoria colectiva*. Presses Universitaires de France.
- Human Rights Watch. (2019). *Informe: La Guerra en el Catatumbo. Abusos de grupos armados contra civiles colombianos y venezolanos en el noreste de Colombia*. Impreso en Estados Unidos.
- Leal, F. (2002). *La Seguridad Nacional a la deriva. Del Frente Nacional a la Postguerra Fría*. Editorial Alfaomega.
- Mcfarlane, A. (1997). *Colombia antes de la Independencia. Economía, sociedad y política bajo el dominio borbón*. Banco de la República.
- Medina, C. (1990). *Autodefensas, paramilitares y narcotráfico en Colombia: origen, desarrollo y consolidación: el caso Puerto Boyacá*. Ediciones Documentos Periodísticos.
- Mesa de Conversaciones. (2017). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Presidencia de la República, Alto Comisionado para la Paz.
- Migración Colombia. (2019). Comunicados 2015-2020. <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/content/144-comunicados-2018>
- Ordoñez, F. (2007). “Notas para una aproximación a la dinámica del conflicto armado en El Catatumbo. La seguridad democrática y las transformaciones de la guerra”. En *Ciencia Política* 4, 151-189. Universidad Nacional de Colombia.
- Ospina, W. (2018). *Ursúa*. Penguin Random House.
- Pabón, S. (1996). En sus Orígenes, Cúcuta ni es Ciudad ni fue Fundada. En: *Revista Cámara de Comercio*, Núm. 22.
- Pineda, R. (1983). *Etnohistoria de las caucherías del Putumayo: informe final*. Fundación para la Promoción de la Ciencia y la Tecnología, Banco de la República.
- Pineda, R. (2005). *La casa Arana en el Putumayo. El Caucho y el Proceso Esclavista*. Biblioteca Virtual del Banco de la República.
- Posada, E. (1998, mayo). La novela como historia. Cien años de soledad y las bananeras. En *Journal of Latin American Studies*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Catatumbo: análisis de conflictividades y construcción de paz*. Embajada de Suecia, PNUD.
- Randall, S. (1992). *Aliados y distantes. Historia de las relaciones entre Colombia y EE. UU. desde la Independencia hasta la guerra contra las drogas*. Tercer Mundo Editores.

- Revista Semana. (2 de noviembre de 2018). *La diáspora venezolana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/un-millon-de-venezolanos-han-llegado-a-colombia/556620>
- Rodríguez, P. (1996). La vida cotidiana en las haciendas coloniales. En Castro, B. *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. Ed. Norma.
- Rojas, D. M. (2016). *El Plan Colombia. La intervención de Estados Unidos en el conflicto armado colombiano (1998-2012)*. Editorial Debate, IEPRI, Universidad Nacional de Colombia.
- Ronderos, M. T. (2015). *Guerras recicladas. Una historia periodística del paramilitarismo en Colombia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Safford, F., Palacios, M. (2002). *Colombia país fragmentado sociedad dividida*. Editorial Norma.
- Sánchez, G., Peñaranda, R. (1986). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Fondo Editorial CEREC.
- Serra, D. J. (2015). Herencias coloniales y violencia simbólica en el conflicto armado peruano. En: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Universidad Santo Tomás.
- Serra, D. J. (2017). *L'Eldorado e il mito dell'eterno ritorno. Eziologia della guerra e prospettive di pace in Colombia*. unibo - amsdottorato.
- Tate, W. (2015). *Drogas, bandidos y diplomáticos: formulación de política pública de Estados Unidos hacia Colombia*. Universidad del Rosario.
- Taussig, M. (2005). Cultura del terrore, spazio della morte. En Dei, F. *Antropología della violenza*. Meltemi Editore.
- Taussig, M. (1984b). Culture of Terror-Space of Death. Roger Casement's Putumayo Report and the Explanation of Torture. *Comparative Studies in Society and History*, 26(3). Cambridge University Press.
- Torres Del Río, C. (2010). *Colombia siglo XX. Desde la guerra de los Mil Días hasta la elección de Álvaro Uribe*. Editorial Norma.
- Torres, E., Restrepo, O. (15 de marzo de 1999). Persecución en caliente a ELN hasta Caracas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-879162>
- UNDODC. (2017). *Informe. Colombia, monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos*. http://www.unodc.org/documents/colombia/2017/julio/CEN-SO_2017_WEB_baja.pdf

- Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. (2019). *Boletín anual de estadísticas de flujos migratorios*. República de Colombia: https://www.migracioncolombia.gov.co/2018/documentos/estadisticas/publicaciones/Bolet%C3%ADn%20Estad%C3%ADstico%20Flujos%20Migratorios%202018_032019.pdf
- Urueña, M. I. (2009). *El dilema de la hidra: evolución del paramilitarismo contemporáneo en Colombia desde una perspectiva explicativa*. Universidad La Gran Colombia.
- Verdad Abierta. (11 de agosto de 2019). <https://verdadabierta.com/la-hoja-de-coca-echo-raices-en-diez-municipios-de-colombia/>
- Vicepresidencia de la República. (2007). *Dinámica reciente de la confrontación armada en el Catatumbo*. Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH.
- Vulliamy, E. (2011). La banca dei narcos. *Rivista Internazionale*, No. 22/28.

2. Etnoeducación e interculturalidad en las trayectorias de estudiantes wayuu de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia

María Cristina Romero Rodríguez, 

*Departamento de Humanidades,
grupo de Investigación en Desarrollo Humano,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: cristina.romero@ustabuca.edu.co*

Introducción

El reconocimiento de la diversidad étnica y racial en la Constitución Política de 1991 implicó para el Estado colombiano el diseño y la implementación de políticas públicas orientadas a la protección y preservación de los grupos étnicos originarios. En el sector educativo, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- mediante la Ley General de Educación incorporó modelos etnoeducativos en los que los pueblos indígenas, apoyados por el Ministerio, están facultados para crear por sí mismos sus proyectos etnoeducativos que integren su cosmovisión indígena, sus prácticas de enseñanza y evaluación y que, a la vez, si así lo desean, se articulen también a la cultura occidental (MEN, 1994). Tal es el caso del pueblo Wayuu que en su proyecto etnoeducativo *Anaa Akua'ipa* (PEW, s.f.) contempla la posibilidad de realizar estudios de nivel superior definidos por el MEN a nivel nacional, por lo que es cada vez más frecuente la migración de jóvenes wayuu a las capitales de otras zonas del país en busca de universidades para continuar con la educación iniciada en sus territorios, enfrentándose a un entorno urbano muy diferente a sus formas de entender el mundo (Álvarez, Anctil y Argüello, 2015).

Es en este contexto, que en el 2010 llega a la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga -USTABU- un grupo de estudiantes wayuu a los programas de Administración Agropecuaria, Negocios Internacionales, Derecho y Odontología, que son el testimonio de las tensiones que emergen del choque entre la cultura occidental y la wayuu. En estas tensiones de encuentro cultural, nace el proyecto de investigación “Trayectorias de vida y formación profesional: indígenas wayuu en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia”²¹, guiado por el interés de comprender cómo se realizan los procesos de constitución de subjetividades wayuu, a partir de las trayectorias educativas originadas en los territorios de la Alta Guajira y continuadas en la formación profesional urbana impartida en la USTABU. Esta iniciativa es de suma importancia como insumo para programas educativos de educación superior que deben contemplar la diversidad étnica y racial de nuestro país, dado que ayuda al conocimiento de las dinámicas de interacción, en este caso, de los estudiantes wayuu con el resto de comunidad universitaria, así como establece los vínculos necesarios para iniciar un diálogo intercultural con los diferentes pueblos originarios y afrodescendientes en general, y en particular con el pueblo wayuu. En este marco, la primera etapa del proyecto se centra en el trabajo de comprensión desde los puntos de vista tanto del acá como del allá de los estudiantes wayuu, para luego, a partir de este conocimiento adquirido y en fases posteriores, diseñar programas en el interior de la universidad, constituir las redes necesarias, así como participar en la política pública de diversidad étnica y cultural del país (Álvarez et al., 2105).

Tomando como eje fundamental de comprensión las narrativas de los estudiantes wayuu de la USTABUCA, el proyecto de investigación define como objetivo general analizar el proceso de constitución del sujeto indígena wayuu en las dimensiones pedagógicas, de género, religiosas y de cultura propiamente dicha de los estudiantes wayuu, a partir de las

21. Proyecto aprobado en la IX Convocatoria Interna Universidad Santo Tomás – Modalidad B, 2015, código GIDPTOHUMANIDP12016. Equipo de trabajo 2015-2016: Adriana Marcela Álvarez Suárez (investigadora principal), Priscyll Ancil Avoine y Jaime Andrés Argüello Parra (coinvestigadores). Equipo de trabajo 2017 a la fecha: María Cristina Romero Rodríguez (investigadora principal).

trayectorias educativas originadas en los territorios de la Alta Guajira y continuadas en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga (Álvarez et al., 2105). Asimismo, define los siguientes objetivos específicos. Primero, identificar los procesos de formación de subjetividad (dimensiones religiosas, de género, pedagogía y cultura propiamente dicha) vinculados a la constitución de identidades indígenas a partir de la conformación de trayectorias educativas. Segundo, describir los componentes centrales de la pedagogía indígena wayuu como modelo de formación y de desarrollo alternativo para enriquecer las propuestas didácticas, los enfoques epistemológicos, los niveles de impacto profesional y los planos de relación con la sociedad, establecidos en la propuesta universitaria vigente. Tercero, indagar en el modelo de educación superior de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga en particular, a la luz de las categorías de la interculturalidad, la decolonialidad y las sociedades definidas por el principio de pluralidad y pluridiversidad. Por último, aportar al proceso de construcción conjunta de conocimiento sobre interculturalidad en el ámbito de la educación profesional, para fomentar e incentivar la etnoeducación en las instituciones universitarias (Álvarez et al., 2105).

A la luz de los intereses investigativos anteriormente expuestos, los conceptos que sustentan la investigación y que conforman el marco teórico son la decolonialidad, complejidad, interculturalidad y etnoeducación (Álvarez et al., 2105). La teoría de la decolonialidad visibiliza la exclusión de las epistemologías de los pueblos originarios de los actuales modelos de educación occidental hegemónica (García, 2018; Bautista y Letona, 2019), a la vez que permite reflexionar sobre los ejes de dominación estructural de la modernidad: el poder (Quijano, 2000), el saber y el ser (Maldonado-Torres, 2007), y el género (Lugones, 2008). La teoría de la complejidad (Morin, 2001) entiende que la construcción de las subjetividades requiere aceptar que las personas están inevitablemente relacionadas con el planeta, y que los cambios culturales, los contextos sociales, y las relaciones de alteridad les modifican constantemente, de manera que estas transformaciones van configurando cambios en las identidades de las juventudes étnicas contemporáneas latinoamericanas (Urteaga y García, 2015). La noción de interculturalidad hace referencia a las relaciones existentes entre los grupos socioculturales diferentes que

conforman una sociedad (Dietz, 2017), problematizando la simetría de esta relación en tanto exista una revalorización de la identidad, en este caso indígena, que suponga una interculturalidad descentrada y crítica (Acosta, 2019). Asimismo, se toman como referencia los debates en torno a los pueblos indígenas y las políticas de escolarización estatales en contextos interculturales (García, Hecht y Enriz, 2015; Quilaqueo y Sartorello, 2018). Por último, la etnoeducación es la estrategia para las comunidades étnicas de Colombia estipulada en la Ley General de Educación, la cual debe estar

Orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculos, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (MEN, s.f, p.1).

Diseño metodológico de investigación

El diseño metodológico parte de la premisa del reconocimiento de la diferencia cultural entre el equipo investigador y el pueblo wayuu, resaltando la noción de otredad (Álvarez et al., 2015). A partir de esta consideración, la metodología propuesta de investigación es cualitativa al estar basada en el análisis de contenido y narrativas desde el enfoque aportado por los métodos biográficos, proponiendo como fuente de indagación las historias de vida (Shoreman-Ouimet, 2018; Moriña, 2016) que posibilitan el reconstruir las trayectorias mediante la realización de entrevistas en Bucaramanga y una salida de campo a la Alta Guajira (Álvarez et al., 2015).

Durante el periodo de mayo a octubre de 2015 se hicieron entrevistas biográficas a cuatro estudiantes wayuu: Sergio, Carmen, Gabriel y Miriam²². Adicionalmente, en octubre de 2017 se llevó a cabo una entrevista

22. El proceso de contacto con los estudiantes, diseño del guion, así como la realización, transcripción y análisis de las cuatro entrevistas individuales fue realizado por Adriana Marcela Álvarez Suárez, Priscyll Anctil Avoine y Jaime Andrés Argüello Parra. A

a una docente²³ que los acompañó en el primer año de estudios en la USTABUCA. A partir de las entrevistas hechas en Bucaramanga, en el mes de agosto de 2017 se planeó una salida de campo²⁴ a la Alta Guajira colombiana para comprender las trayectorias educativas en este territorio. En esos días de trabajo de campo se produjo material etnográfico²⁵ en audio, fotos y vídeo, utilizando métodos cualitativos como entrevistas a profundidad, grupos focales y observación participante en los lugares recorridos, así como se establecieron los contactos institucionales para la conformación de redes y posibles convenios (figura 3).

Figura 3.

Salida de campo a la alta guajira



Fuente: Elaboración propia a partir de *Google Maps*.

petición de los estudiantes se utilizan pseudónimos para proteger su identidad, y se firmaron los respectivos consentimientos informados.

23. El proceso de contacto, guion, realización y análisis de la entrevista a la docente fue realizado por María Cristina Romero Rodríguez (investigadora principal, Departamento de Humanidades de la USTABUCA).
24. El equipo de investigación que diseñó e implementó la salida de campo a la Alta Guajira estuvo conformado por Óscar Cabeza (líder investigación del Departamento de Humanidades de la USTABUCA), Marielis Castañeda (estudiante wayuu de Derecho de la USTABUCA), Fernando Lores Masip (profesor del Departamento de Antropología de la Universidad Complutense de Madrid) y María Cristina Romero Rodríguez (investigadora principal, Departamento de Humanidades de la USTABUCA).
25. El material etnográfico recabado (audios, entrevistas, vídeos) se obtuvo con el debido consentimiento informado firmado por los participantes en el proyecto de investigación.

Las narrativas producidas tanto en las entrevistas como en los grupos focales fueron fundamentales en la comprensión de las trayectorias educativas vividas en la Alta Guajira. De este modo, se establecieron espacios de diálogo y de observación participante en las diferentes instituciones referenciadas por Sergio, Carmen, Gabriel y Miriam en sus relatos recabados en Bucaramanga. La Tabla 2 presenta el lugar geográfico, la institución educativa (básica, media y superior), y los datos etnográficos obtenidos en cada una de ellas.

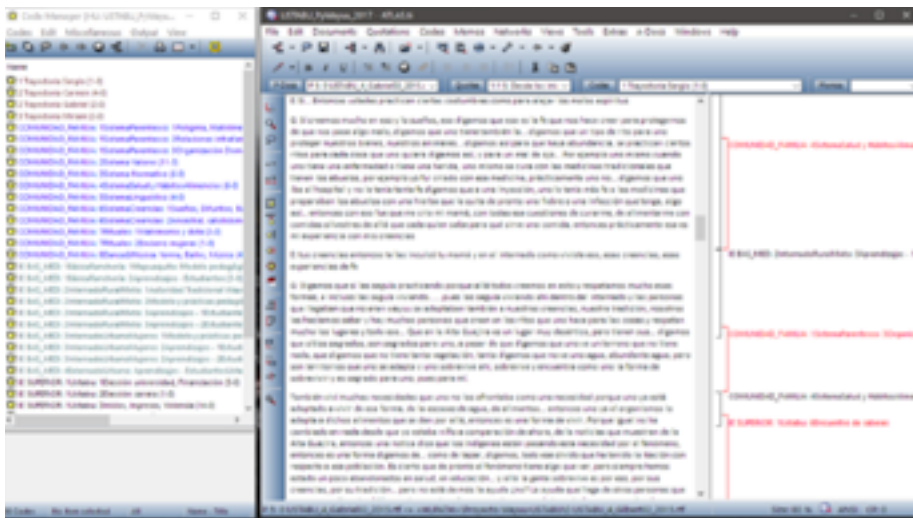
Tabla 2.
Producción de datos etnográficos en la Alta Guajira

Lugar	Institución	Datos etnográficos
Mapuaquito	Institución Básica Primaria de la Ranchería de Mapuaquito	Una entrevista con la docente a cargo de la institución de educación básica.
Siapana	Internado Indígena de Siapana, Institución Etnoeducativa Integral Rural	Una entrevista con personal administrativo.
		Un grupo focal mixto con docentes.
		Tres grupos focales mixtos con estudiantes de 11 grado mayores de 18 años.
		Una entrevista con una autoridad indígena.
Uribia	Institución Educativa Internado Indígena San José	Una entrevista con cuidadoras del internado.
		Un grupo focal solo mujeres con estudiantes mayores de 18 años.
		Una entrevista con personal docente.
Uribia	Fundación Universitaria Claretiana	Una entrevista con personal administrativo.
		Una entrevista con la coordinadora de la seccional de Uribia.
Riohacha	Universidad de La Guajira	Una entrevista con dos investigadoras del Centro de Investigaciones de la Universidad.

Fuente: Elaboración propia.

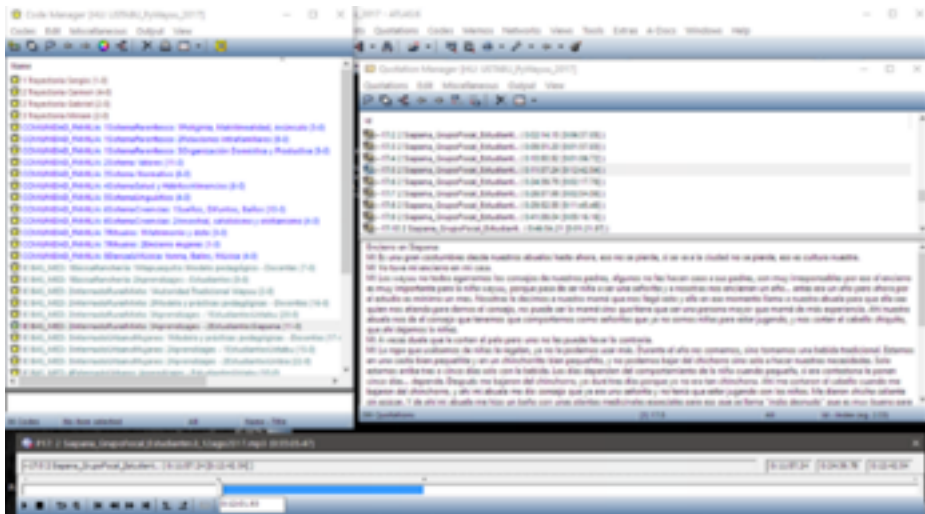
El material etnográfico producido por el trabajo de campo a lo largo de la ejecución del proyecto fue analizado durante los meses de septiembre y octubre de 2017 en el *software* especializado en datos cualitativos Atlas.ti (Friesse, 2019), bajo dos estrategias. Por una parte, las entrevistas de Sergio, Carmen, Gabriel y Miriam se analizaron sobre las transcripciones hechas durante el 2015 (figura 4) y, de otra parte, el material producido durante el 2017, tanto en la Alta Guajira como en Bucaramanga se analizó directamente sobre las pistas de audio (figura 5).

Figura 4.
Análisis Atlas.ti sobre las transcripciones



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.
Análisis atlas. ti sobre los audios



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías asignadas durante el proceso de análisis de los datos cualitativos están en directa relación con los intereses de la investigación de comprender las trayectorias educativas de los estudiantes wayuu de la USTABUCA. En este sentido, se configuran tres categorías principales definidas por los espacios imbricados y constitutivos de formación: la comunidad y la familia, las instituciones de educación básica y media, y las instituciones de educación superior. En cada una de estas categorías, de los relatos iban emergiendo las correspondientes subcategorías sistematizadas en la tabla 3.

Tabla 3.
Categorías de análisis de los datos cualitativos

Categorías y subcategorías	Citas
Trayectorias	
1 Trayectoria Sergio	1
2 Trayectoria Carmen	4
2 Trayectoria Gabriel	2
3 Trayectoria Miriam	2
Comunidad y familia	
1 SistemaParentesco: 1 Poliginia, Matrilinealidad, Avúnculo	5
1 SistemaParentesco: 2 Relaciones intrafamiliares	8
1 SistemaParentesco: 3 Organización doméstica y productiva	9
2 Sistema Valores	11
3 Sistema Normativo	6
4 SistemaSalud y Hábitos Alimenticios	6
5 SistemaLinguístico	4
6 SistemaCreencias: 1Sueños, Difuntos, Baños	10
6 SistemaCreencias: 2Ancestral, catolicismo y cristianismo	4
7 Rituales: 1Matrimonio y dote	3
7 Rituales: 2Encierro mujeres	1
8 Danza&Música: Yonna, Bailes, Música	4
Instituciones de educación básica y media	
1 BásicaRanchería: 1 Mapuaquito: Modelo pedagógico – Docentes	7
1 BásicaRanchería: 2 Aprendizajes – Estudiantes	3
2 InternadoRuralMixto: 1 Autoridad Tradicional Wayuu	2
2 InternadoRuralMixto: 2 Modelo y prácticas pedagógicas – Docentes	16
2 InternadoRuralMixto: 3 Aprendizajes – 1 EstudiantesUstabu	20

Categorías y subcategorías	Citas
2 Internado Rural Mixto: 3 Aprendizajes – 2 Estudiantes Siapana	11
3 Internado Urbano Mujeres: 1 Modelo y prácticas pedagógicas – Docentes	17
3 Internado Urbano Mujeres: 2 Aprendizajes – 1 Estudiantes Ustabu	15
3 Internado Urbano Mujeres: 2 Aprendizajes – 2 Estudiantes Uribia	22
4 Externado Urbano: Aprendizajes – Estudiantes Ustabu	10
Instituciones de educación superior	
1 Ustabu: 1 Elección universidad, Financiación	5
1 Ustabu: 2 Elección carrera	1
1 Ustabu: 3 Inicios, Ingresos, Vivienda	14
1 Ustabu: 4 Docente Español	7
1 Ustabu: 4 Rendimiento académico	10
1 Ustabu: 5 Relaciones interpersonales	4
1 Ustabu: 6 Encuentro de saberes	18
1 Ustabu: 7 Expectativas a futuro	13
2 Uniclaretiana Uribia	16
3 UniGuajira Riohacha	7

Fuente: Elaboración propia.

Resultados de investigación

El trabajo de campo realizado tanto en Bucaramanga como en la Alta Guajira define como eje fundamental de interpretación las narrativas de los estudiantes y comunidad wayuu que, sin pretender tener el alcance de una etnografía sobre este pueblo (Chacín, 2016; Serrano, 2018; Melo, 2019; Guerra, 2016; Barrios, 2018; García, 2018; Armenta, 2019), sí busca comprender cómo las trayectorias educativas originadas en los territorios de la Alta Guajira y continuadas en la USTABU han configurado las subjetividades de los estudiantes wayuu de esta universidad. En

este sentido, del análisis de las narrativas emergen tres trayectorias que dan forma a estas subjetividades: comunidad y familia como núcleo del proceso de formación; etnoeducación básica y media en la Alta Guajira y, estudiantes wayuu en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga.

Comunidad y familia como núcleo del proceso de formación

El núcleo constitutivo de transmisión de la cultura wayuu es la comunidad y la familia, espacios en los que se socializan patrones culturales como las relaciones de parentesco, la organización doméstica y productiva, los valores y normas, el sistema lingüístico, y las creencias y rituales. Las relaciones de parentesco en la cultura wayuu se basan en la matrilinealidad, es decir, el linaje por la vía materna, conservando una figura de autoridad avuncular ejercida por el hermano o tío de la madre, y con la práctica de la poliginia, en la que el hombre establece simultáneas familias con diferentes mujeres. En esta estructura de parentesco, se describe al padre como la persona que está pendiente de suplir las necesidades básicas, tratando por igual a todos los hijos, aunque al mismo tiempo se reconoce su ausencia al tener otras familias. Al contrario, a la madre se le refiere como la persona que siempre está presente y la proveedora de la cultura y los afectos.

En cuanto a la organización doméstica y productiva, los hombres de la familia (padre, tíos, abuelos, hijos, primos) están a cargo de actividades como la caza, el pastoreo de animales desplazándose hasta conseguir el alimento y agua para los rebaños, y las estrategias de supervivencia en el medio desértico en el que habitan, tales como buscar agua y leña en el monte para cocinar. En época de lluvia se dedican a la siembra, y viven del trueque, de cambiar animales por comida, y de recoger los alimentos silvestres cuando hay abundancia de ellos. Aprenden tanto a hacer artesanías como sombreros, alpargatas, manillas, que a la vez utilizan y son formas de subsistencia económica, como a tocar los instrumentos tradicionales que imitan los sonidos de la naturaleza, y que interpretan en los diferentes ritos y durante el pastoreo para relajarse y aclarar las ideas. Las mujeres de la familia (madre, abuelas, tías, hijas, primas) se encargan de las actividades de la casa: preparar los alimentos, lavar, estar al frente

de los hijos, y a trabajar la arcilla para hacer tinajas y herramientas de uso doméstico. Asimismo, tienen actividades que generan ingresos para la familia como el tejido artesanal de mochilas y chinchorros, y la venta de dulces y de ropa en pequeñas tiendas en las mismas rancherías o yendo de comunidad en comunidad. En algunos casos, también son maestras en los centros rurales de educación y etnoeducación básica primaria. Cuando una mujer es la mayor de los hijos tiene que colaborar recogiendo los chivos y cuidando a los hermanos menores. En este sentido, el estatus de la mujer wayuu obedece al alto compromiso en la responsabilidad de sus actos y del cuidado de su familia.

En la comunidad y la familia wayuu se aprende el respeto a las personas mayores, a mantener los vínculos en familias muy grandes, a ayudar a quien lo necesite, a ser valiente, y a no conseguir las cosas de forma fácil sino con sacrificio para sobrevivir, porque es una tierra muy desértica. La disciplina en el ámbito doméstico está a cargo de los mayores y está basada en los consejos y las charlas, y en raras ocasiones en la violencia. La mujer es la portadora de la cultura y la que inculca los valores y la disciplina, aconsejando a los hombres cuando están exaltados para que se calmen, asimismo, guarda la simbología espiritual wayuu, el conocimiento de los rituales y la protección espiritual. El padre tiene el liderazgo y la palabra, la gente lo escucha y le pide consejo, y enseña a tocar los instrumentos musicales. El wayuunaiki como lengua materna es aprendido de forma oral y escrita en la familia para no perder la tradición, y por la cercanía a Venezuela también se utilizan ciertas palabras de allí, así como el acento al hablar. El español se aprende de forma incipiente en la familia y comunidad, y se perfecciona en las instituciones de educación básica y media. De otra parte, el sistema normativo está basado en procesos de diálogo entre las partes y mediado por el palabrero quien establece el pago de compensaciones por las faltas de sangre, robos, agresiones verbales, o maltrato del hombre hacia la mujer, y no existen castigos con penas privativas de la libertad como en la cultura alijuna²⁶. Por esta razón, se consideran personas honestas porque tiene unas reglas

26. Término con el que el pueblo Wayuu se refiere a las personas que no pertenecen a su comunidad.

que les obligan a pagar con lo que más les importa, que son las riquezas materiales en un entorno natural tan hostil.

En cuanto a los rituales y creencias, para el pueblo wayuu las personas difuntas son sagradas porque se convierten en almas protectoras, y este ritual de paso de la vida a la muerte tiene dos velorios: uno en el momento de la sepultura, y el otro, cuando se hace la exhumación de los restos donde se reúne toda la familia y se hace una fiesta con comida y bebida en abundancia. El matrimonio es otro rito de paso de gran importancia y que tiene que ser concertado primero con las familias. En el caso de que un hombre esté interesado en una mujer se lo comunica primero a su tío materno, para que este hable con el tío materno de la mujer y acuerden la dote, que es el pago de una indemnización que se le da a la familia, la cual consiste en ganado y collares, principalmente. Si el matrimonio se realiza sin consentimiento de los tíos maternos, se impone una dote más costosa en compensación a la falta cometida.

Por último, el rito del encierro es el espacio liminal que implica el paso de la niñez a la adultez en las mujeres y está marcado por la primera menstruación. En este rito las niñas son aisladas de la comunidad para prepararlas para los roles que deben desempeñar en la vida adulta.

Etnoeducación básica y media en la Alta Guajira colombiana

Continuando con la comprensión de las trayectorias educativas de los estudiantes wayuu que hacen parte de esta investigación, los centros del Ministerio de Educación Nacional de educación básica y media son parte importante en la configuración de sus subjetividades. Las instituciones de las cuales provienen los estudiantes wayuu de la USTABUCA son dos internados con modelos de etnoeducación ubicados en la Alta Guajira colombiana: el Internado Indígena de Siapana Institución Etnoeducativa Integral Rural y la Institución Educativa Internado Indígena San José en la ciudad de Uribia, capital indígena del departamento de La Guajira.

El internado rural mixto en Siapana está ubicado a nueve horas por trocha de Uribia y solamente se puede transitar en tiempo de sequía. Contempla como modelo pedagógico la formación de seres integrales y

sociales, resaltando los valores de la cultura wayuu, con especial énfasis en el logro de la autosuficiencia económica de los estudiantes, y se rige por los fundamentos de la educación propia entendida como el respeto a la cultura wayuu a la par que se siguen los lineamientos del MEN. Si bien las instalaciones cubren todos los servicios educativos, dada su ubicación rural y remota, adolecen de recursos y dotación, principalmente en las bibliotecas, la infraestructura para TIC y servicios públicos continuos, como la luz eléctrica. De otra parte, el internado femenino de Uribia tiene como énfasis la formación de las niñas wayuu en un modelo etnoeducativo que se caracteriza por responder a un estilo de vida que preserva la cultura wayuu y, a la vez, aprovecha para sí la educación de occidente. Los contenidos académicos son los definidos por el MEN para todo el país, y las estudiantes manifiestan dificultades en asignaturas como química e inglés. Al estar ubicado en una ciudad, tienen la infraestructura necesaria para relacionarse con las TIC. Ambas instituciones son bilingües wayuunaiki español.

En cuanto a los cambios en las tradiciones wayuu, en ambos internados se transmiten y respetan las creencias ancestrales, si bien la mayoría de las familias son católicas o cristianas. Sin embargo, una de las rupturas que se presenta con mayor fuerza es la relacionada con las estructuras familiares en cuanto a la práctica de la poliginia, al número de hijos, la generación de ingresos de la mujer, y a la edad en que las mujeres contraen matrimonio. En este sentido, otro cambio importante ha sido el rito del encierro que tradicionalmente es de un año, pero para que las estudiantes wayuu no pierdan el curso académico se hace de tres meses o menos, bien sea en el internado o con las familias.

Estudiantes wayuu en la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga

El último tramo de las trayectorias educativas es la realización de estudios superiores en la Universidad Santo Tomás en la ciudad de Bucaramanga (Santander), fuera de su territorio wayuu en la Alta Guajira. Del análisis de los relatos del trabajo etnográfico se establecen dos fuentes de financiación. La primera de ellas hace referencia a los estudiantes wayuu que cubrieron los costos de su carrera y manutención, a través del

convenio gestionado por el Internado Rural de Siapana con el respaldo económico del ICETEX y de la USTABUCA. La segunda trayectoria contempla la financiación de los estudios universitarios con recursos propios, tanto para la matrícula como para la estadía en Bucaramanga.

En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes wayuu llegaron a la Universidad con deficiencias en matemáticas, ciencias básicas e inglés, así como en el uso cotidiano de computadores y entornos de aprendizaje TIC. En este sentido, al inicio se presentaron dificultades en el proceso de adaptación al encontrarse con una infraestructura en la que tenían que gestionar muchas asignaturas de alta complejidad con docentes diferentes para cada una de ellas. Algunos de los estudiantes no hablaban ni escribían con suficiencia el español y lo combinaban con el wayuunaiki, lo cual no les permitía alcanzar un buen nivel de comprensión en las clases. Para solucionar esta situación, la Universidad abrió un curso especial de español para mejorar las competencias en lectura, escritura y comprensión textual. Dadas las bajas competencias en inglés, los estudiantes solicitaron que la Universidad aceptara el wayuunaiki como primera lengua y el español como segunda. En esos primeros años de difícil adaptación al nivel de estudios de la educación superior, las narrativas expresan que el acompañamiento permanente de los docentes, de Bienestar Universitario y de los compañeros de clase fue fundamental para mejorar las competencias y continuar con éxito su formación académica. Las relaciones con los compañeros de clase se expresan en clave de extrañamiento, es decir, preguntándoles cómo es la vida allá, lo que se puede o no hacer, etc., pero siempre en términos cordiales, de respeto y de solidaridad, presentándose muy pocos casos de situaciones de discriminación.

El desarraigo inicial de su región, del contexto cultural y social, y de la protección de las familias y la comunidad fue particularmente complejo, sumado a que algunos de los estudiantes habían salido muy poco de La Guajira. En Bucaramanga tuvieron que adaptarse al cambio de clima, de alimentación, a la dinámica de la ciudad con el tráfico y la contaminación, a dormir en camas y no en chinchorro, a aprender a comer verduras, y a no poder recorrer su territorio. Sin embargo, este proceso se hizo más fácil gracias al apoyo de la Universidad, así como al hecho de que vinieran

en un grupo consolidado y que los primeros años vivieran en la misma casa, apoyándose unos con otros. Con el tiempo y con el diario transitar en la Universidad y en Bucaramanga, los estudiantes wayuu empezaron a cambiar. En un principio venían con sus trajes típicos y al ver que los demás se vestían diferente comenzaron a modificar muchos hábitos, al final ya usaban jeans e iban a fiestas. Perfeccionaron otras danzas como la champeta, aunque siguen practicando las danzas y música ancestral. El vivir en la ciudad y en la Universidad ha significado el aprendizaje de prácticas culturales que les eran desconocidas, de tal forma, que cuando van a su “*tierra*” chocan, porque ya han cedido a muchas cosas de la ciudad. Sin embargo, continúan conservando su cultura, y siguen siendo parte de las familias cumpliendo los roles y las actividades domésticas y productivas tradicionales, siendo esperados por estas con mucha ilusión. Los estudiantes wayuu reconocen la falta de presencia del Estado en su territorio en términos de infraestructura de salud, educación, y vías, entre otros, y ante este abandono tienen la firme convicción de volver, ya como profesionales, a ayudar a su comunidad.

Discusión de resultados

Una vez realizado este primer acercamiento etnográfico a la comprensión de las trayectorias vitales y educativas originadas en los territorios de la Alta Guajira y continuadas en la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga, a continuación se presentan las acciones que a corto, mediano y largo plazo han planeado, diseñado y desarrollado para asumir los retos interculturales los estudiantes wayuu a la Institución.

Acciones a corto plazo

Este proyecto de investigación es en sí mismo una estrategia apoyada por la USTABUCA para adecuarse a contextos interculturales, al tomar como eje central de trabajo la comprensión de las trayectorias educativas de los estudiantes wayuu desde sus propias experiencias y punto de vista situado. Solo de esta forma fue posible identificar los procesos de formación en las instituciones educativas básica, media y superior que han configurado sus vidas, así como evidenciar las rupturas que han ido emergiendo con la cultura wayuu ancestral, principalmente en términos

de creencias y de relaciones y roles de género. Asimismo, el proyecto permitió el acercamiento a los componentes centrales de la pedagogía wayuu en relación con las propuestas de etnoeducación y educación propia que se están realizando en las instituciones educativas de la Alta Guajira. Estos modelos, a pesar de los aspectos por mejorar, permiten a los estudiantes wayuu, por una parte, conservar su cultura, y de otra, interactuar con la cultura occidental en un mundo intercultural y globalizado.

Con respecto a la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga, el modelo pedagógico contemplado en su Proyecto Educativo Institucional (USTA, 2004) ha posibilitado generar un espacio en el que los estudiantes wayuu han podido enfrentar el difícil proceso de adaptación a la Universidad y a la ciudad. De esta forma, la institución ha propiciado un ambiente en un marco de creencias común, al cual han podido articularse fácilmente, porque hace parte de su comunidad, sus familias y sus historias vitales. Asimismo, la comunidad universitaria ha brindado el acompañamiento para la nivelación de las competencias básicas de lenguaje, matemáticas, inglés y manejo de TIC, así como de los contenidos propios de cada carrera. No obstante, en el tiempo que los estudiantes wayuu han estado en la Institución no se ha alcanzado el impacto suficiente para modificar los programas curriculares de las diferentes carreras enriquecidos por la epistemología del pueblo Wayuu. En este sentido, en la USTABUCA no se ha realizado un proceso de interculturalidad, quizás por el hecho de que la ciudad y la región no tienen presencia de estudiantes de pueblos originarios de Colombia.

A la par de los resultados obtenidos frente a los objetivos propuestos para el proyecto, se han llevado a cabo acciones en torno a la difusión de los conocimientos adquiridos a través de esta investigación. En este sentido, se ha publicado un artículo en la línea de género en el cual se analiza cómo se define lo femenino y lo masculino en relación con los cambios territoriales, epistemológicos, pedagógicos y socioculturales a los cuales se ven enfrentados los estudiantes en su nuevo escenario de aprendizaje (Álvarez y Ancil, 2016), y en la actualidad está en proceso de publicación en la línea de etnoeducación y política pública en contextos interculturales, el artículo *“Es como estar entre dos mundos”: las experiencias de estudiantes wayuu en*

*centros educativos de La Guajira y Santander (Colombia)*²⁷. Asimismo, se ha participado con ponencias en cuatro congresos: i. XVI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Lecturas actuales de la filosofía latinoamericana: género, cultura y poscolonialidad, con la ponencia “El feminismo desde lo indígena: trayectorias de estudiantes wayuu en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga”²⁸; ii. XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica, con la ponencia “Transiciones pedagógicas, dislocaciones identitarias: indígenas wayuu en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia” (Arguello, 2016); iii. XV Congreso Internacional de Humanidades Educación y Democracia: hacia nuevos tiempos de paz, con la ponencia “Cuando wayuus y alijunas comparten las aulas de aprendizaje. Retos interculturales y etnoeducativos en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga”²⁹; y iv., IV Congreso Internacional de Antropología AIBR Encuentros, Diálogos y Relatos desde los Sures, con la ponencia “Profesiones liberales como expectativa laboral en las actuales generaciones jóvenes wayuu de los internados etnoeducativos de la Alta Guajira colombiana”³⁰.

Líneas de acción a mediano y largo plazo

El proyecto de investigación plantea varios frentes de trabajo a mediano y largo plazo para ser ejecutados en fases posteriores.

Conformación de redes institucionales

La salida de campo realizada a La Guajira en el 2017 incluyó las experiencias en educación superior en esta región de dos instituciones: la Fundación Universitaria Claretiana en Uribia y la Universidad de La Guajira en Riohacha. La Fundación Universitaria Claretiana es una

27. Autoría de Fernando Lores y María Cristina Romero.

28. Universidad Santo Tomás, julio 2015, Bogotá (Colombia). Autoría de Adriana Álvarez y Priscyll Anctil.

29. Universidad Santo Tomás Seccional Tunja, septiembre 2017, Tunja (Colombia). Autoría de María Cristina Romero.

30. Universidad de Granada, septiembre 2018, Granada (España). Autoría de Fernando Lores y María Cristina Romero.

institución privada de la comunidad católica de los claretianos que atiende población altamente vulnerada en diferentes zonas del país. En ese momento, en la sede de Uribia había 37 estudiantes matriculados en Trabajo Social, en la modalidad semipresencial con un encuentro mensual de un fin de semana y el resto del tiempo en ambientes virtuales. Tanto los estudiantes como los docentes son de la región, lo que fomenta que puedan vivir en sus lugares de origen y estudiar y trabajar allí mismo, evitando los costos de desplazamiento a otra ciudad para continuar con sus estudios. El valor del semestre para el 2017 era de un millón de pesos y estaba financiado por las familias y en algunos casos por los ingresos laborales de los estudiantes. La proyección para abrir otros programas en la modalidad semipresencial estaba orientada a las licenciaturas de matemáticas, sociales y naturales para fortalecer a las instituciones educativas y etnoeducativas del departamento con docentes wayuu; en el área de salud con enfermería; y, en programas administrativos con contaduría, administración de empresas y administración de informática. En la experiencia de la Universidad, las familias wayuu no pueden costear el estudio de sus hijos fuera de La Guajira, así que una muy buena opción serían los programas semipresenciales en la región con el respaldo de universidades de alto prestigio y experiencia como la Santo Tomás.

De otra parte, la Universidad de La Guajira en Riohacha es la institución pública más importante del departamento, y en concordancia con la diversidad étnica de la región Caribe colombiana, la mayoría de sus estudiantes pertenecen a los pueblos Wayuu, Arhuaco, Kogui, y Afrocolombiano. Sin embargo, paradójicamente no es un centro etnoeducativo, las asignaturas son impartidas en español bajo los lineamientos del MEN, y solo cuenta con algunos programas de licenciatura en etnoeducación. Al ser mayoría en esta universidad, los estudiantes wayuu se encuentran distribuidos en todas las carreras, y dado que es una universidad pública, las matrículas, la alimentación y el transporte están altamente subsidiados. Si bien no es una universidad con un modelo de etnoeducación, en el reglamento estudiantil están contemplados los permisos por calamidad doméstica para garantizar la asistencia a los rituales de su comunidad, y se han diseñado acciones concretas con el pueblo Wayuu como la legalización de la actividad de los palabreros. En este sentido, la USTABUCA

podría establecer convenios con la Universidad de La Guajira relacionados con el intercambio de docentes y estudiantes, así como proyectos de investigación conjuntos, vinculándose a la red de universidades que trabajan en esta temática en el país.

Acciones encaminadas a la interculturalidad y pluridiversidad

A partir de la experiencia con los estudiantes wayuu, la USTABUCA se plantea iniciar procesos de etnoeducación e interculturalidad, entendidos como el diálogo con las epistemologías de los pueblos originarios que pueden enriquecer profundamente los contenidos de las carreras. En este sentido, el proyecto propone a mediano y largo plazo las siguientes acciones (Álvarez et al., 2105):

- Escribir artículos con los estudiantes wayuu que hicieron parte del proyecto para fortalecer la investigación colaborativa que redunde en su beneficio y en el de su comunidad.
- Iniciar el proceso para la creación de un observatorio intercultural.
- Crear una cátedra sobre interculturalidad y pluridiversidad.
- Posicionar como temas de interés y discusión académica las concepciones sobre género, religión y cultura propiamente dicha que comparte el pueblo wayuu y otros pueblos originarios.
- Fomentar la formación docente en relación con la etnoeducación, la interculturalidad y las epistemologías indígenas en el marco de las pedagogías emergentes.
- Integrar en los currículos la etnoeducación con enfoque intercultural.
- Realizar una feria de la pluridiversidad y el pensamiento intercultural.

Acciones con la comunidad wayuu

Mediante procesos de concertación entre la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga y el pueblo wayuu, se podría estudiar la viabilidad de desarrollar programas de educación superior de pregrado y posgrado mediados por TIC y orientados a las necesidades propias de La Guajira colombiana y de los pueblos originarios que allí residen. Con esta estrategia se podría participar como institución universitaria de alta calidad en coadyuvar a dar solución a la sentida y legítima preocupación sobre el futuro de los jóvenes wayuu, expresada desde las instituciones etnoeducativas básica y media de una región tan olvidada por el Estado colombiano como lo es la Alta Guajira:

Ojalá que ustedes [USTABUCA] sean los voceros de esas necesidades que tenemos de tipo académico, que se les dé la oportunidad en la universidad de ustedes a más estudiantes wayuu. [...] Podrían sacar como un programa especial donde favorezcan a la mujer y hombre wayuu para que sigan sus estudios universitarios. Abrir un espacio para aquellas personas que necesitan y quieren abordar el conocimiento para cambiar sus estilos de vida, porque hay muchas niñas que quieren estudiar, pero no saben cómo hacerlo, porque su situación económica es muy baja, para que así las niñas tengan una oportunidad más de engrandecerse académicamente (docente wayuu, Alta Guajira, 2017).

Conclusiones

El proyecto de investigación ha logrado un primer acercamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes wayuu de la USTABUCA, sin pretender tener el alcance de una etnografía sobre este pueblo originario de La Guajira colombiana. En este sentido, el interés de investigación se ha centrado en la realización del trabajo de campo, trazando la trayectoria entre el “allá” Alta Guajira y el “aquí” Bucaramanga, que nos permitiera como institución de educación superior entender las trayectorias transitadas por nuestros estudiantes wayuu en los diferentes espacios de formación en/de la cultura wayuu desde su punto de vista situado. A la luz de esta intencionalidad, a partir de la información recabada fue posible analizar el proceso de constitución del sujeto indígena wayuu en las

dimensiones pedagógicas, de género, religiosas y culturales propiamente dichas de los estudiantes wayuu. De esta forma, el proyecto evidencia la importancia de la investigación colaborativa con los estudiantes para co-crear y co-innovar “otras” prácticas educativas y etnoeducativas en el marco de la interculturalidad.

Las trayectorias transitadas por nuestros estudiantes wayuu configuran tres espacios imbricados de formación: la comunidad y la familia; las instituciones de etnoeducación básica y media de la Alta Guajira y, las experiencias universitarias en la USTABUCA. Vale la pena resaltar algunos puntos de inflexión en estas trayectorias. Primero, la fuerte motivación de las familias, especialmente de las madres como pilares de transmisión de la cultura wayuu, hacia la educación de sus hijos fuera de las rancherías, es decir, en instituciones occidentales. Segundo, el modelo pedagógico de las instituciones de educación básica y media que se fundamenta en la modalidad de internado, dada las características de lejanía de la región, que subsidia la estadía de los estudiantes, y con una estructura formativa basada en la etnoeducación entre las culturas occidental y wayuu en un contexto de globalización. Tercero, la voluntad del internado rural de Siapana en la Alta Guajira y de la USTABUCA, por una parte, para cofinanciar con el Estado el acceso de un grupo de bachilleres wayuu a la universidad, y de otra, para poner a disposición todos los recursos posibles para facilitar el proceso de adaptación al medio universitario y a la ciudad de Bucaramanga.

Sin embargo, este convenio terminó y no volvieron a llegar bachilleres wayuu a iniciar sus estudios universitarios, situación que se superaría con aunar esfuerzos para que programas como este sean parte de la política pública del Ministerio de Educación Nacional como estrategia para el cumplimiento del mandato constitucional de un país reconocido por su diversidad étnica y racial. Asimismo, en el marco de la interculturalidad, el impacto de la presencia de los estudiantes wayuu en la USTABUCA fue significativo en las aulas y demás espacios de la Universidad en los que compartieron procesos de aprendizaje con docentes y estudiantes alijuna, no obstante, no alcanzó a ser lo suficientemente fuerte para influir en los programas curriculares de las carreras de la Universidad. En este sentido, las acciones propuestas en el proyecto para el mediano y largo

plazo están encaminadas a fortalecer el enfoque intercultural a través de estrategias que incluyen cátedras, observatorios, redes institucionales y formación docente, así como presencia de la USTABUCA en territorio wayuu con programas de pregrado y posgrados mediados por TIC, con la firme convicción de que estableciendo un diálogo transcultural con las epistemologías de los pueblos originarios se coadyuvaría a la superación de las graves problemáticas contemporáneas de la sociedad occidental.

Referencias

- Acosta, Y. (2019). Interculturalidad y transición a la transmodernidad. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* (1), 28-42.
- Álvarez, A., y Ancil, P. (2016). El feminismo desde lo indígena: trayectorias de estudiantes wayuu en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga. *Revista Asparkia*, 29, 109-125.
- Álvarez, A., Ancil, P., y Argüello, J. (2015). Trayectorias de vida y formación profesional: indígenas wayuu en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia (documento técnico de formulación del proyecto). Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga.
- Argüello, A. (2016). Transiciones pedagógicas, dislocaciones identitarias: indígenas wayuu en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia. En *Actas del XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica* (pp. 172-182). Universidad de Antioquia.
- Armenta, L. (2019). *Etnia wayuu: análisis desde el enfoque de las capacidades* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Barrios, H. (2018). Las tortugas marinas y los pueblos Wayuú: Una historia de ritos, creencias y usos tradicionales. *Ecotropicos* (30), 1-5.
- Bautista, A., y Letona, A. (2019). La colonialidad del poder y sus efectos problemáticos en la educación. *Revista de Sociología* (28), 105-124. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i28.16898>
- Chacín, H. (2016). *Asombros del pueblo Wayuu*. UNERMB.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2017.156.58293>

- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. SAGE Publications Limited.
- García, C. (2018). La representación social de los indígenas Wayuu. *Perspectivas* (9), 60-69.
- García, M. (2018). Colonialidad y epistemologías: el impacto de los modos coloniales en la invisibilización de los conocimientos indígenas. *Anales de la Universidad de Chile* (13), 115-132. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2017.49000>
- García, M., Hecht, A.C., y Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad, XII*(12), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2015-121204>
- Guerra, S. (2016). Roles y relaciones de género en el pueblo indígena wayuu. *Praxis investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 8(15), 79-92.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa* (9), 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- MaldonadoTorres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu. *Educación y educadores*, 22(2), 237-255. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4>
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Atención educativa a grupos étnicos*. Ministerio de Educación Nacional.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio Nacional.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.
- PEW. (s.f). *Anaa Akua'ipa: Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu*. Ministerio de Educación Nacional.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 203-241). CLACSO.

- Quilaqueo, D., y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha (Osorno)* (47), 47-61. <https://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163>
- Serrano, S. (2018). Nos morimos de sed y de hambre: reflexiones sobre la realidad del pueblo wayuu y su futuro en el país. *Oraloteca* (9), 6-14.
- Shoreman-Ouimet, E. (2018). Personal History Ethnography in Environmental Anthropology: A Methodological Case Study. *Journal of Ecological Anthropology*, 19(1), 64-71. <https://doi.org/10.5038/2162-4593.19.1.1207>
- Urteaga, M., y García, L. (2015). Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. *Cuicuilco*, 22(62), 7-35.
- Universidad Santo Tomás - USTA. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad Santo Tomás.

3. Diseño de un plan lector multimodal para estudiantes de quinto de primaria en escuelas públicas urbanas de Floridablanca

Carlos Augusto Lozano Jaimes, 

*Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras - ILCE,
grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa – ESPIRAL,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: carlos.lozano@USTABUCA.edu.co,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-7607>*

Beatriz Vanegas Athias, 

*Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras - ILCE,
grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa – ESPIRAL,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: beatriz.vanegas@ustabuca.edu.co,*

Adriana Ximena Cáceres González, 

*Departamento de Humanidades,
grupo de Investigación en Desarrollo Humano,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: adriana.caceres01@ustabuca.edu.co,*

Introducción

En la actualidad distintos estudios en educación enfocan su interés en responder a las necesidades académicas, en afinidad con las políticas educativas públicas, las características del contexto sociocultural y el acelerado desarrollo tecnológico; este último siendo de gran importancia, ya que ha transformado los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje de la educación presencial a una educación mediada por las TIC. Las nuevas generaciones de estudiantes están más conectadas a la cultura digital, lo que conlleva movilizar recursos y mediaciones pedagógicas que propendan por un aprendizaje presencial con acompañamiento virtual. Sin embargo, así como sucede en los modelos

educativos completamente presenciales, en aquellos con mediación de las TIC, las brechas socioeconómicas influyen significativamente en el acceso a plataformas digitales educativas y, por lo tanto, en el acceso a recursos educativos de calidad.

En esta perspectiva, el capítulo expone resultados de una investigación cualitativa aplicada a la educación, cuyo propósito es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de primaria de instituciones públicas urbanas del municipio de Floridablanca, Santander, mediante el uso de herramientas de gestión del aprendizaje, específicamente, con la implementación de un plan lector multimodal en un entorno virtual. Conviene subrayar que este proyecto de investigación se dividió en dos fases de desarrollo ajustado a las circunstancias (lugar, modo y tiempo) de las instituciones educativas públicas y de las dinámicas sociales, por lo cual esta comunicación describirá solo la primera fase que corresponde a la caracterización lectora de la población participante, las estrategias para la selección de los textos del plan lector multimodal y el diseño del entorno virtual de aprendizaje; la segunda etapa, que se desarrollará en otra investigación, constituye la implementación del plan lector multimodal y la evaluación del objetivo principal.

Contextualización del problema

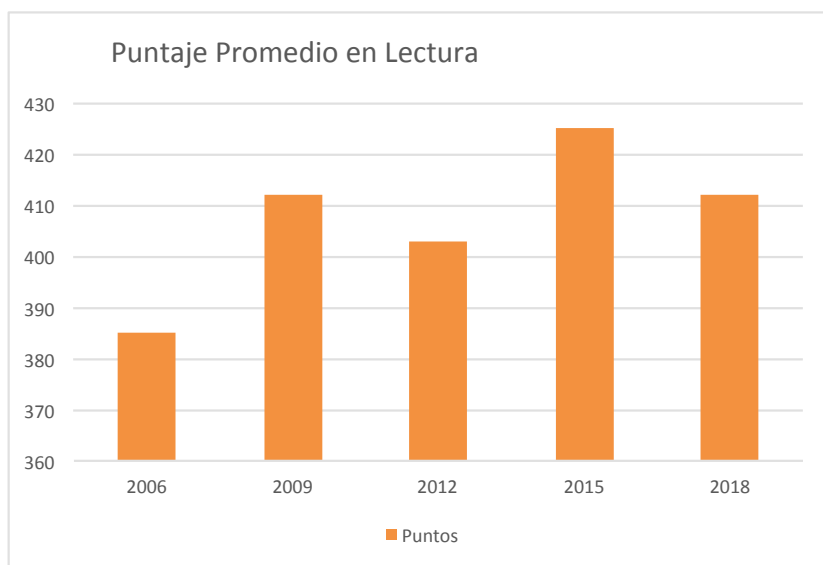
En el área del lenguaje es una constante el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos que presentan pruebas a nivel local, nacional e internacional. Los resultados de estas apuntan a que existe una necesidad imperante hacia el fortalecimiento de la lectura, ya que, de alguna manera, esto incide en su rendimiento académico y en la falta de dominio de las otras habilidades en lengua (escucha, oralidad y escritura) que les permite desenvolverse adecuadamente en distintos contextos comunicativos.

En el marco internacional, la prueba PISA es una evaluación trienal que se realiza a estudiantes de 15 años matriculados en colegios públicos y privados seleccionados por la OCDE (pertenecientes a sistemas educativos de 72 países), cuyo objetivo consiste en valorar las competencias en

distintas áreas de desempeño: lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2016). Particularmente, los resultados de las dos últimas pruebas en el área de lenguaje³¹ (figura 6) muestran que Colombia decreció moderadamente 13 puntos para el año 2018 (412 puntos) en comparación a la prueba del 2015 (425 puntos); y frente al promedio de los países asociados a la OCDE las brechas fueron más amplias, 75 puntos de diferencia en 2018 (ICFES, 2020). Lo cual se infiere que el desempeño de los estudiantes colombianos se clasifica por debajo del promedio en comparación con la media OCDE.

Figura 6.

Puntaje promedio en lectura de las pruebas PISA, Colombia



Fuente: Elaboración propia con datos del Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA, 2018 (ICFES, 2020).

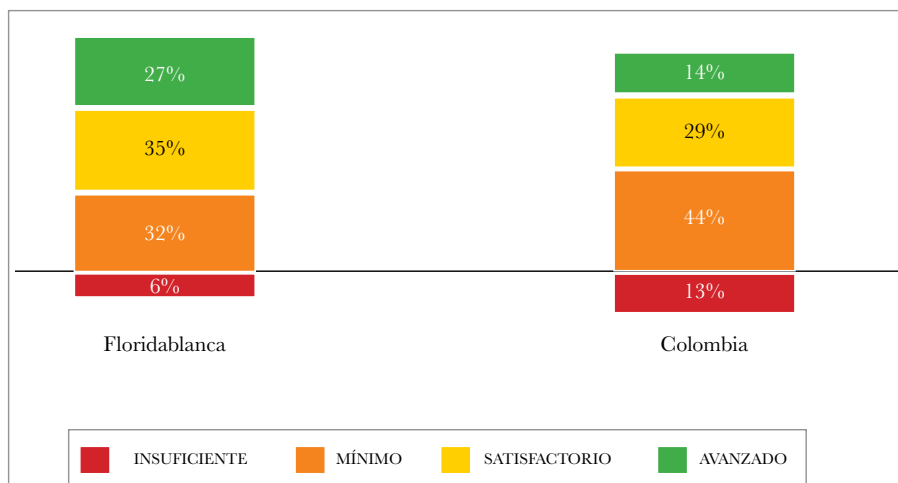
A nivel nacional con las pruebas Saber (ICFES, 2017), el porcentaje según el nivel de desempeño en el área del lenguaje de los estudiantes

31. Aquí es relevante mencionar que en lectura, las instituciones educativas del sector privado en Colombia superan a las del sector oficial en zonas urbanas y rurales, esta posición se ha mantenido durante las cinco aplicaciones PISA (ICFES, p. 40, 2020).

de quinto grado fue 44% mínimo y 13% insuficiente, lo que equivale a un 57% de desempeño bajo, en comparación con los resultados de Santander que fue 39% mínimo y 10% insuficiente con un total de 49%. Y en Floridablanca con 32% de desempeño mínimo y 6% insuficiente que en suma es 38% (figura 7). Por consiguiente, se puede afirmar que en la prueba de lectura a nivel nacional los estudiantes de quinto grado cerca del 57% no alcanzan un nivel de desempeño satisfactorio en el país, 49% en Santander y 38% en Floridablanca.

Figura 7.

*Resultados comparados de la prueba Saber 5 en lenguaje, 2017,
Floridablanca y Colombia*



Fuente: ICFES, comparación de porcentajes según niveles de desempeño en la entidad territorial certificada y el país en lenguaje, quinto grado, 2017.

Como se puede apreciar, existe una correlación entre las pruebas internacional PISA y nacional Saber 5° en cuanto al bajo desempeño en el área de lenguaje. Sin mencionar detalladamente que de acuerdo con el nivel socioeconómico (NSE) el desempeño satisfactorio y avanzado en lenguaje, grado quinto, es más alto en los estratos 4 y 3 (80% y 56%) que en los estratos 1 y 2 (26% y 36%) a nivel nacional (ICFES, 2017); es decir, los estudiantes que cuentan con mayores recursos económicos

logran obtener mejores resultados que los estudiantes en condición de pobreza o vulnerabilidad. Y en el panorama local sucede lo mismo con las instituciones educativas públicas y privadas de educación básica, por ejemplo, el porcentaje de desempeño satisfactorio y avanzado en lenguaje, Saber 5°, es más alto en los establecimientos privados de Floridablanca con un 80%, mientras que los establecimientos públicos urbanos de este mismo municipio cuentan con el 53% (ICFES, 2017).

Por todo lo anterior, se evidencian brechas prácticas, teóricas y socioeconómicas en el sector educativo público que influyen negativamente en el desempeño lector de los estudiantes, pues en el contexto actual, las formas de lectura evolucionan como lo hace la sociedad y la cultura, y esas formas se orientan hacia la interpretación y valoración de textos tradicionales pero además digitales, dinámicos, con múltiples lenguajes y formatos; sin embargo, en la mayoría de las instituciones oficiales no cuentan con material educativo digital disponible ni con los suficientes recursos económicos. De ahí que este proyecto de investigación en educación aplicada sea pertinente y responda a las necesidades institucionales con el diseño e implementación del plan lector multimodal en un entorno virtual de aprendizaje.

De manera análoga, en la educación superior también se identifican necesidades y retos de mejora en la competencia de lenguaje. Una muestra de ello se puede evidenciar en las pruebas diagnósticas de comprensión lectora que se realizan a estudiantes de primer semestre, en la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga, las cuales indican que las falencias en esta área tienen su origen en la educación básica y media. En las últimas pruebas diagnósticas aplicadas se evidencia un desempeño bajo del 68% en promedio general³², lo cual advierte que más de la mitad de los estudiantes que ingresan a un programa académico no demuestran suficientes competencias en procesos de lectura. En este sentido, el plan lector también justifica su desarrollo, puesto que, al impactar a la población de primaria se puede estar aportando a la mejora

32. Resultado promedio general de las Pruebas de Comprensión Lectora a Neotomasinos aplicadas en el 2018 y 2019. Fuente directa: Dpto. de Humanidades, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga.

de los procesos lectores de los futuros estudiantes universitarios. Adicional a esto, se convierte a mediano plazo en material didáctico para los cursos de extensión que ofrece el Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad Santo Tomás a estudiantes extranjeros que quieren aprender español (niveles A1 y A2, Marco Común de Referencia para las Lenguas). Como resultado, la implementación de este proyecto aporta varios beneficios alternos que fortalecen los procesos institucionales académicos y misionales de la Universidad.

Fundamentación teórica

El enfoque del plan lector multimodal apunta al desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas, primordialmente, hacia la lectura. En un sentido holístico se puede afirmar que las otras habilidades, tales como escuchar, escribir y hablar son también formas de lectura. Así, al escuchar —quienes poseen este sentido íntegro— los oídos se convierten en otros ojos que leen el significado de las palabras y de discursos completos que se presentan en distintos contextos comunicativos. Diariamente se lee con los oídos: en clase, ante un expositor, en los diálogos domésticos, laborales y fraternales; ante una pantalla de cine, del televisor, de un teléfono móvil. Incluso al leer en silencio se escucha la voz del autor. En fin, escuchar es otra manera de leer al otro que se comunica.

Escribir también es otra manera de leer, porque el proceso de configurar hechos, ideas, reflexiones y argumentos exige al escritor y al redactor —dos categorías distintas— que durante la estructuración de las ideas en la pantalla del computador o del móvil o en el papel, realice un riguroso diálogo consigo mismo y con la información, narración o argumentación que está plasmando; es decir, escribe y lee lo escrito y viceversa. Hablar implica también un acto de lectura porque cuando se responde a un interlocutor ya se ha escuchado —leído— antes. Igualmente, cuando se expone ante un público o ante una amiga o ante diversos interlocutores que exigen cambios de roles, se exterioriza todo lo leído en diferentes contextos y códigos, y se escoge el discurso.

Al respecto, precisamente el texto multimodal presenta códigos y formatos que en conjunto configuran nuevas formas de leer e involucra todas

las habilidades comunicativas, por lo que es necesario educar al niño como un futuro “lector polivalente y multimedial; esto es, flexible, versátil, capaz de dominar distintos registros de lectura y soportes o lenguajes” (Martos y Martos, 2006, p. 19) con la capacidad de reflexionar frente a la información que recibe y valorar su contenido. En este sentido, el plan lector se apoya en los presupuestos metodológicos de la perspectiva semiótica dado que los textos multimodales han de ser leídos a partir del lenguaje verbal, pero también del lenguaje visual y sonoro, desde los diferentes sistemas de significación; múltiples códigos que con el apoyo de herramientas tecnológicas crean una sinergia de sentido y enriquecen los modos de representación de la realidad. Pues, así como avanzan los procesos sociales y se producen cambios culturales, maneras de ver la realidad y acceder a ella; así también cambian las formas de difusión de la información y con ella los tipos de receptores.

Por otro lado, el plan lector multimodal también promueve la lectura de textos literarios, porque la educación debe asumir un compromiso con la alfabetización artística y se sabe que la literatura es una de las bellas artes. De la misma manera, se trata de construir un puente entre el maestro, el niño y el adulto a cargo, en el hogar en que habita el niño. Un puente mediado por la palabra creativa y llena de imaginación que se halla a la espera de ser liberada y liberar al lector en potencia que es todo niño. Por ello, este trabajo se cimentó en los cruciales aportes de investigadores y escritoras de literatura infantil y juvenil, como: Paulo Freire, Michèle Petit, Graciela Montes, Yolanda Reyes y María Teresa Andruetto.

En este punto cabe preguntarse con Michèle Petit: “¿para qué sirve leer, por qué leer hoy, por qué incitar a los niños a que lo hagan? Y: ¿Cuáles son los fundamentos de la importancia de la literatura, pero también, de manera más general, de la transmisión cultural?” (Petit, 2016, p. 15); pues bien, al nacer de inmediato surge el otro misterio que justamente sirve de combustible para insistir en estar vivos. Ese misterio es la muerte. En medio de esos dos misterios o extremos, o polos se debate el ser. Y en el trayecto entre uno y otro está el amor, el odio, la guerra, la paz, el miedo, la alegría, la soledad, las injusticias. Y cada uno de estos estados o sentimientos suponen un misterio o enigma que se debe descifrar. Y para ello está la literatura. Para ello, el ser humano ha inventado, ha creado, ha

fabulado, para tratar de entender estos misterios. Para que leyendo sobre la muerte esta se postergue o sobre el amor, se pueda descifrar porqué si es sublime es posible compararlo con la guerra.

Por consiguiente, los textos literarios que se comparten en el Plan Lector Multimodal, diseñado de acuerdo con el contexto y a las necesidades de los estudiantes de quinto grado de primaria están acompañados del placer y la ensoñación y del descubrimiento de que, a través de las historias leídas, hallarán muchas preguntas y cuestionamientos sobre la vida, pero también muchas respuestas. Urge pues, preguntarse:

(...) Por qué razón sigue tan vigente en nuestras prácticas y en nuestros currículos esa otra idea según la cual lo que debe saberse de literatura es tanto de lo que sobra y tan poco de lo que basta: es decir, definiciones, actividades, etiquetas... –‘Deber antes que vida’–, como dijo alguno de nuestros ilustres próceres. La letra muerta primero y después cuando aprendamos bastante, si acaso, vendrá el placer. Pero el problema es que ‘después’ puede ser demasiado tarde. La literatura, así enseñada, con sus listas de autores y de obras, no da segundas oportunidades (Reyes, 2016, p. 24).

En este sentido, el plan lector centra su metodología en mejorar la comprensión lectora de niños de quinto de primaria de escuelas públicas de Floridablanca, estructurado con la conciencia de que más allá de la eficacia característica de un currículo con metodología de pregunta-respuesta preconcebida porque lo que no es visible, evaluable y medible no da puntos y como afirma Yolanda Reyes: “lo que no puede evaluarse a corto plazo es como si no existiera” (2016, p. 25). Se trata de que: “leer puede reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, suscitar intercambios; recordando que el lenguaje y el relato nos constituyen” (Petit, 2016, p. 14), en una concepción amplia, liberadora y placentera de qué es comprender críticamente un texto literario. Que, como se entiende hasta lo aquí expuesto, no constituye una creación humana decorativa, ni inútil, ni superflua: la literatura y el acceso a ella desde edades tempranas, prepara al sujeto para asumir con lucidez y creatividad los pasos que inician al nacer y culminan con la muerte.

Este plan lector multimodal involucra también a los padres o al adulto responsable de los niños, porque el lugar de los primeros cuentos e historias ocurre gracias a la voz que acaricia desde que se está en el vientre materno y crece como árbol que dará frutos de la futura capacidad de imaginar, en las historias orales escuchadas en el hogar durante la primera infancia. Es necesario en este sentido que los padres sean lectores potenciales –esto es, sensibles y críticos– de los libros y textos que se ponen al alcance de sus hijos en edad escolar. Ello porque como afirma el pedagogo Paulo Freire (2010, p. 27) es menester reeducar a los padres para que los saberes promovidos en la escuela no se desconfiguren en el tiempo que el niño o niña vive en el hogar. Porque, aunque como afirma la escritora y pedagoga María Teresa Andruetto “volverse adulto es también haber migrado” (2018, p. 14), se requiere para el éxito del aprendizaje del niño, que ese adulto, a pesar de haber migrado hacia ámbitos menos propensos a la creatividad e imaginación, retome los caminos diversos y luminosos del discurso literario que educa y forma a su hijo.

Es crucial, también, el postulado de Yolanda Reyes:

Y aunque leer literatura no cambie el mundo, sí puede hacerlo más habitable, porque el hecho de vernos en perspectiva y de reconocernos en la experiencia de otros contribuye a abrir nuevas puertas para la sensibilidad y el entendimiento de nosotros y de los otros (Reyes, 2016, p. 27).

Para Aristóteles, el arte era a la vez *poesis* (o construcción: ficción) y *mimesis* (emulación de la vida).

Ha existido siempre un problema de lenguaje con esta palabra *mimesis*, un problema de traducción, que, en general se prefiere tomarla, literal de su idioma original que es el griego. Pero se tiene presente este concepto retórico primigenio porque Aristóteles alude cómo, a pesar de que el arte es un artificio creado por el ser, ha ejercido desde siempre un poderoso efecto sobre las personas. En ese sentido del arte propuesto en *La Poética*, Aristóteles confirma que el hombre es un ser de lenguaje y de ficción que se desenvuelve por la influencia de modelos estéticos universales que logra crear la obra de arte: las fábulas, los cuentos de tradición oral, las historias que dan cuenta de las teogonías de todas las culturas, las canciones de cuna, los poemas rítmicos, los cuentos de autor,

las narraciones épicas antiguas y contemporáneas. Afirma la escritora y pedagoga Graciela Montes, que:

Esa idea de verosimilitud –ligada fuertemente a la capacidad artística, al buen oficio del poeta (y a Aristóteles lo irritaban mucho los malos poetas)– parece una regla de oro: ‘Es preferible imposibilidad verosímil a posibilidad increíble’. Y la verosimilitud termina recalando en esa belleza que se alcanza con el buen oficio: la coherencia de los personajes, el acierto en la elección de la palabra precisa (1999, p. 31).

Los seres humanos son guiados por los comportamientos fantásticos pero verosímiles que el arte literario ofrece. Las distintas narrativas definirán posiblemente los rasgos emocionales y conductuales en los ámbitos y espacios que se transitan desde que se nace hasta que se muere. Muchos de los niños y jóvenes seducidos por la radicalización, están profundamente desculturalizados. Tal vez, debido a la carencia de una cultura, de que ellos reivindican una identidad-slogan y un código de conducta. Porque cuando se carece de una alfabetización cultural, de una mirada holística y multidisciplinaria, el estudiante y futuro profesional corre el riesgo de casarse con prejuicios y con miradas y posturas unilaterales, producto de la ausencia de un pensamiento crítico que lo lleve a examinar con atención o considerar con prudencia las ventajas y los inconvenientes de algo, o su importancia y trascendencia. Para estos fines, los múltiples y disímiles relatos que estructuran el Plan Lector son esenciales para organizar y reconfigurar la experiencia de vida de docentes, niños y padres de familia.

En definitiva, para poner en marcha esta investigación educativa se formuló la siguiente pregunta ¿cómo puede influenciar la implementación de un plan lector mediante el uso de herramientas de gestión del aprendizaje la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de primaria en colegios públicos urbanos de Floridablanca?, y los objetivos de la primera fase:

Objetivo general (objetivo establecido para las dos fases): mejorar los niveles de desempeño en lectura de los estudiantes participantes de quinto grado de colegios públicos urbanos de Floridablanca a través de la implementación de un plan lector multimodal.

Objetivos específicos para la primera fase:

- Caracterizar la población muestra del proyecto de investigación.
- Diseñar un plan lector multimodal para los estudiantes participantes del proyecto.

Metodología

Como se mencionó anteriormente, esta investigación cualitativa aplicada a la educación tiene el objetivo de mejorar los niveles de desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de primaria, de colegios públicos urbanos del municipio de Floridablanca, con la implementación de un plan lector multimodal mediado por herramientas de gestión del aprendizaje. No obstante, la primera fase de este proyecto se desarrolló en dos etapas: 1. Caracterización de la población participante a fin de elaborar un análisis preliminar; y 2. Diseño del plan lector multimodal en concordancia con los resultados del diagnóstico, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias (EBC), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las Mallas de Aprendizaje en lenguaje 5°.

Etapas 1: Caracterización de la población participante y análisis de datos

En este orden de ideas, esta pesquisa se llevó a cabo en el municipio Floridablanca, departamento de Santander, con la participación de estudiantes de quinto grado de primaria de colegios públicos urbanos, quienes fueron seleccionados bajo el método de muestreo estratificado intencional (Patton, 2002). De las 14 instituciones educativas oficiales presentes en este municipio se realizó la visita a 4 de ellas³³, las cuales sirvieron de fuente para la recolección de la muestra. Previamente, se

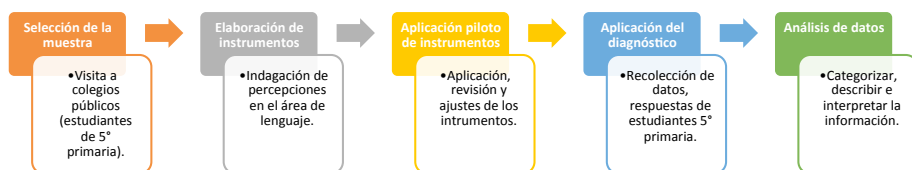
33. Para la recolección de la muestra fue necesario tener en cuenta las disposiciones institucionales, ya que estas cuentan con un calendario académico que deben asumir, y las intervenciones para la aplicación del instrumento diagnóstico estaban fuera de su planeación inicial, por tanto, la participación fue voluntaria y con un alto grado de interés por el desarrollo de la investigación.

diseñó el instrumento de caracterización y se aplicó una prueba piloto a un grupo de estudiantes con el fin de establecer los aciertos y desaciertos en las preguntas, como la adecuación del lenguaje. Luego, al aplicar la técnica de muestreo planeada se escogieron a 74 estudiantes entre los 9 y 12 años de edad, la mayoría con un nivel socioeconómico de estratos 1 y 2, a quienes se les aplicó el instrumento diagnóstico cuyo contenido indagó las preferencias literarias, las percepciones y las prácticas de lectura en el área de lenguaje.

A continuación, la siguiente ruta metodológica expone los pasos que se llevaron a cabo en la primera etapa, fase 1 del proyecto investigativo (figura 8):

Figura 8.

Ruta metodológica para la caracterización de la población participante



Fuente: Elaboración propia.

Una vez recolectados los datos, estos fueron analizados mediante la técnica de agrupamiento para determinar las categorías emergentes (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014) en cuanto a las percepciones que tienen los estudiantes de quinto de primaria en el área del lenguaje y sus preferencias literarias.

En un primer nivel de análisis emergieron los siguientes resultados:

1. En cuanto a la utilización del tiempo libre, la mayoría de los estudiantes eligió practicar deportes o video juegos (77%); como segunda opción, escuchar música; y como tercera opción, leer y estudiar. Por lo cual se puede inferir que entre sus preferencias de aprovechamiento del tiempo se encuentran, principalmente, las actividades lúdicas; el gusto por la música y el interés de aprender a través de la lectura.

2. Respecto a las percepciones sobre el área de lenguaje, los niños manifestaron que les gusta la clase porque les parece fácil leer y les encantan las historias. Expresan que “es entretenida”, “me gusta leer”, “por las historias”, “enseñan a leer y a escribir”, “aprendo ortografía”, entre otras. Además, reconocen que el lenguaje es importante porque les permite comunicarse y acceder al conocimiento: “aprendo el idioma”, “aprendo de mi país”, “aprendo cosas”, “sin ella no sabríamos cosas” y tendremos “una vida mejor”. En resumen, manifiestan ávido interés por la literatura y por el ejercicio de la lectura, dado que esta les permitirá aprender conocimientos para su crecimiento personal y mejorar su calidad de vida.
3. En relación con las actividades que se desarrollan en la clase prefieren los talleres grupales, escuchar narraciones y hacer lecturas de textos; sin embargo, entre las que menos les gusta se encuentran los dictados, exámenes acumulativos, actividades de escritura en el tablero y transcripciones de libro, por lo cual se evidencia bajo interés en el ejercicio de la escritura.
4. También expresan que la mayoría de los textos que leen se encuentran publicados en medios impresos y digitales, así como lo ilustra la figura 9.

En lo anterior, se observa que el 48% de los estudiantes de quinto grado de primaria de los colegios participantes leen en los dos tipos de soportes (impresos y digitales), lo cual implica que estudian en los distintos formatos que proporcionan estos canales. Por otro lado, el 33.8% afirma que solo lo hace a través de soportes impresos (guías o libros); y el 17.6% por medio de soportes digitales (textos lineales, discontinuos, hipertextos, podcasts y vídeos). Por tanto, estos datos advierten que hay una cultura digital que está en aumento, pero también un porcentaje pequeño (los niños que leen soportes impresos) que no interactúa en el medio digital.

Figura 9.
Tipos de soporte en procesos de lectura



Fuente: Elaboración propia con los datos del diagnóstico de caracterización.

5. En cuanto a las preferencias literarias y cinematográficas, los estudiantes mencionan que les gusta leer y ver historias de aventura, fantasía, de superhéroes y de terror, cuyas características de estos géneros se ajustan a los intereses de la mayoría, como la animación, combinación entre lo fantástico y lo real, la participación de personajes antropomórficos y superhéroes con habilidades sobrenaturales y especiales (inteligencia artificial, volar, fuerza ilimitada, velocidad, etc.) (tabla 4):

Tabla 4.
Preferencias cinematográficas de los estudiantes de quinto grado de primaria

Superhéroes	Fantasía / aventuras	Terror / suspenso
The Avengers	Blanca Nieves	Súper campeones
Iron man	Campanita	El parque mágico
Spider man	Rapunzel	Cómo entrenar a tu dragón
El capitán américa	Peter pan	Annabelle
Pantera Negra	Cenicienta	Leyenda La Llorona
Aquaman	Fronzen	Drácula
Batman	El Gato con Botas	Dumbo
		Rainbow Dash

Fuente: elaboración propia con los datos del diagnóstico de caracterización.

En lo que concierne a la literatura de segunda infancia, Rocío Vélez menciona que la fantasía es un elemento característico de los cuentos e historias, puesto que:

La realidad del niño es constante, dura e inevitable. Nadie pretende ni puede sacarlo de una realidad en la cual vive. Lo que logra la fantasía es darle una válvula de escape, reposo, un alto que lo relaje y le permita soportar su carga de realidad mediante una tregua de poesía (1991, p. 110).

La fantasía en esencia motiva la imaginación y gracias a ella se crean mundos posibles, donde se juntan objetos o animales con características humanas (por ejemplo, objetos u animales que hablan), personas con habilidades extraordinarias (gente que vuela o desaparece), adyuvantes que tienen dones o poderes sobrenaturales que permiten la hazaña del héroe, y se exhiben vicios y virtudes genéricos en los personajes cuyos rasgos los caracterizan en benévolos o malévolos (Vélez, 1991, p. 106). Todo esto recreado a partir de la realidad, ya sea para poder sobrellevarla o para dar sentidos a los hechos angustiantes que suscita la vida como la muerte.

De igual modo, los niños prefieren enfrentar sus temores cuando leen o ven películas de terror, ya que les ayuda a encarar situaciones que si bien hacen parte de la ficción, también se presentan en la realidad directamente o de manera simbólica: en este tipo de historias aparecen personajes malvados que suelen hacer hechizos, cambiar de apariencia y proporcionar pócimas; seres sobrenaturales –espíritus– que toman el cuerpo de las personas u objetos; o personajes que mueren y se convierten en fantasmas para atormentar a los demás.

Por último, otro elemento importante que se identifica en estas producciones cinematográficas es la aventura: las historias muestran a los personajes encaminados en la consecución de objetivos (el enfrentamiento para lograr la victoria, la exploración de lo desconocido, la travesía en busca del tesoro, el trabajo en equipo, descubrir el misterio, etc.), que con astucia, fuerza e inteligencia logran superar situaciones arriesgadas (Moreno, 1998, p. 22).

Etapa 2: Diseño del Plan Lector Multimodal

La segunda etapa de este proyecto se concentró en el diseño del Plan Lector Multimodal (en adelante PLM), en concordancia con los referentes curriculares del área de lenguaje mencionados al inicio, y con los resultados del diagnóstico de caracterización de la población participante. Por ello, en este apartado se definió una segunda ruta metodológica para el diseño del PLM, como se puede apreciar en la figura 10:

Figura 10.

Ruta metodológica para el diseño del Plan Lector Multimodal



Fuente: Elaboración propia, pasos de la segunda etapa, fase 1 del proyecto.

Referentes curriculares en el área de lenguaje para el diseño del PLM

Antes de describir los pasos de la segunda etapa es importante subrayar que el diseño del PLM se apoyó en los referentes curriculares del área de lenguaje en lo que concierne al proceso de comprensión lectora (Jaimes, Pinzón, Barajas, 2017) y a la competencia literaria. En primera instancia, el documento de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana concibe el lenguaje desde un enfoque semántico-comunicativo en el que lo más importante del proceso es la significación. No desde un aspecto netamente instrumental, sino más bien desde la construcción del sentido en los actos de comunicación. Pone énfasis en los usos sociales del lenguaje, y los aspectos pragmáticos y socioculturales involucrados

en la comunicación, dado que es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto (1998, p. 25). Por ello, se funda a la luz de la semiótica general la cual se encarga de estudiar los sistemas de significación (diversos códigos) y los procesos de estos en la cultura; trasciende la competencia lingüística, comunicativa, pragmática, literaria, entre otras, hacia una competencia significativa.

Luego, expone cinco ejes, los cuales se proponen como base para pensar propuestas curriculares en el marco de las competencias que se involucran en la significación. No obstante, en el diseño del PLM se prestó mayor atención a los siguientes, sin dejar de lado los otros: un eje referido a los procesos de *construcción de sistemas de significación* –lenguaje verbal, lenguaje no verbal, lenguaje de la imagen, multimedia, etc.– (1998, p. 35), en cuanto a la selección, adecuación y construcción de los textos; el segundo, un eje referido a los *procesos de interpretación*, en el que se insiste abordar el lenguaje con función social y los procesos de lectura en los niveles intratextual, intertextual y extratextual (1998, p. 36), en relación con el diseño de las actividades que apoyan el proceso de comprensión lectora; y, por último, un eje referido al papel de la *literatura*, el cual propone el estudio interdisciplinar de esta desde una visión estética, historiográfica, sociológica y semiótica (1998, p. 52). En conclusión, los Lineamientos Curriculares propenden por un estudio articulado entre la teoría del lenguaje y la literatura, hacia una lectura crítica y argumentativa por parte de los estudiantes con la habilidad de poner en diálogo diversos tipos de textos literarios.

En segunda instancia, los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (EBC) apuntan a la construcción curricular desde un enfoque de lenguaje como instrumento esencial del conocimiento, no solo por la competencia comunicativa, sino por la capacidad de conformar sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Esto a través de múltiples formas de lectura de lo verbal (lengua) y no verbal (lenguaje gestual, cine, vídeo, radio, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre otras) (2006, p. 26). Tras esto, se puede inferir que los EBC refieren la necesidad de abordar la comprensión de la realidad desde las distintas formas del lenguaje, cada una con sus elementos (gramaticales, proxémicos, kinésicos, prosódicos, figurativos, etc.). Por otro

lado, en cuanto a la formación literaria consideran que los estudiantes deben enriquecer el universo sociocultural a través del estudio de distintos géneros literarios, pero también producir textos estéticos que les permita reconocer sus realidades y transformarlas. Por consiguiente, los EBC plantean cinco factores de los cuales el PLM toma como referencia la “comprensión e interpretación textual”, la “literatura” y, “medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” para la producción de los textos a través de herramientas de gestión del aprendizaje.

Finalmente, fuera de estos dos documentos también sirvieron de apoyo en el diseño del PLM los Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje (DBA) publicados en su primera versión en el 2015, los cuales conforman los aprendizajes estructurantes (conocimientos, habilidades y actitudes) que han de aprender los estudiantes en cada grado escolar, y cuya importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los EBC; y las Mallas de Aprendizaje que retoman los puntos definidos en los DBA en diálogo con la organización pedagógica y epistemológica del área del lenguaje. Especialmente, estas mallas promueven una serie de estrategias didácticas para la implementación en el aula, lo cual las convierte en insumos de planeación, pues de estas se tomaron como referente las microhabilidades para la comprensión (2017, pp. 11-12) a fin de construir los recursos y las actividades que evalúan la competencia lectora en el PLM.

Estrategias para el diseño del PLM

Para el diseño de este material educativo se crearon una serie de estrategias que contribuyeron a la creación de los textos y de las actividades para afianzar la comprensión lectora, teniendo en cuenta los resultados genéricos del diagnóstico aplicado a los estudiantes de quinto de primaria y los referentes curriculares del área de lenguaje.

- a. Definición textual: en esta estrategia se indagó principalmente por las preferencias literarias y cinematográficas (fig. 5) de los estudiantes, con el fin de definir las temáticas y formatos de los textos. Esencialmente porque en la construcción de la multimodalidad juega un papel importante la producción de

textos de carácter verbal y no verbal: texto escrito, icónico, vídeo, podcast; formatos que circulan en la cotidianidad a través de la televisión, la radio, redes sociales, páginas y plataformas en línea de contenido audiovisual, entre otros canales. Por ello, en un análisis general del diagnóstico se identificaron las presentes categorías que sintetizan algunos datos recolectados como base para el diseño de los textos del PLM (figura 11).

Figura 11.
Percepciones y preferencias de estudiantes sobre la clase de lenguaje

Ítems/ categorías emergentes	En clase de lenguaje	Importancia del lenguaje	¿Para qué lees?	Géneros literarios y cinematográficos	Lugares para visitar
Categoría 1	Se aprende a leer y a escribir	Sirve para comunicarse	Curiosidad	Aventuras y Fantasía	El campo
Categoría 2	Se lee literatura	Instrumento para acceso al conocimiento	Estudiar	Superhéroes	La naturaleza
Categoría 3	La metodología de enseñanza es divertida	Entretenimiento	Diversión	Terror y suspense	Países extranjeros

Fuente: Elaboración propia con los datos del diagnóstico de caracterización.

Como se puede apreciar en la figura anterior, los estudiantes perciben que el lenguaje es importante porque les permite relacionarse con el medio, comprender y hacerse entender, pero también funciona como una herramienta para acceder al conocimiento y al entretenimiento; así pues, teniendo en cuenta estas categorías se decidió producir, seleccionar y adaptar textos literarios como poemas, cuentos, mitos, leyendas y relatos, cuyos contenidos describen espacios importantes en la naturaleza, el campo y en las ciudades; e historias de personajes antropomórficos, quienes deben enfrentar situaciones tensas, pero también situaciones llenas de aventura y suspense. Asimismo, estas temáticas se distribuyeron en distintos tipos de formatos, por ejemplo, historietas, podcasts, vídeos, textos escritos con imagen, etc., todo esto en concordancia con los referentes curriculares en cuanto al estudio literario.

- b. Estrategia lectora en el PLM: según el marco curricular contemplado en este documento, los estudiantes de quinto grado en relación con los procesos de comprensión deben tener la capacidad de discriminar información relevante, definir objetivos de lectura, organizar información por medio de esquemas que jerarquizan las ideas, además de distinguir los tipos de textos y evaluar su contenido (MEN, 2017, p. 3). Por lo cual, la valoración de las actividades se concentra en las categorías para el análisis de la comprensión lectora: nivel literal, inferencial y crítico intertextual, así como se aprecia en las siguientes estrategias lectoras que describen una ruta hacia la comprensión (antes, durante, después) en el PLM.

Primera lectura- revisión preliminar: en este momento es importante que el estudiante haga ejercicios de predicción sobre el texto de lectura (poema escrito, historieta, vídeo, podcast...): anticipar el contenido, construir hipótesis relacionadas con el desarrollo o desenlace de la historia.

Segunda lectura - modo de organizar la información: el estudiante deberá identificar datos claves del texto o ficha bibliográfica; definir cómo está organizada la información según el orden temporal (inicio, desarrollo y final); establecer quiénes participan en la historia (personajes, animales, objetos, autoridades institucionales, figuras públicas, civiles, superhéroes, entre otros) y en qué lugares ocurren los hechos.

Tercera lectura – análisis de contenido: el estudiante identificará el tema y las ideas relevantes, esquematizará la información según el orden en que se presenta; luego, realizará asociaciones, implicaciones, deducciones (problema-solución/causas-efectos), descripciones y comparaciones; por último, definirá el punto de vista del enunciador, intenciones del autor y, a partir de ello, evaluará dichas posturas para expresar una opinión de todo lo leído (Cáceres, 2018, p. 23).

- c. Definición de secciones del PLM: una vez definidos los textos y la estrategia lectora del PLM, se concretó la división de las secciones en las que se organizaron los textos y las actividades correspondientes para cumplir con el propósito del proyecto. Según los subprocesos que se describen en los EBC (2006, p. 35) para quinto primaria, se sugiere en el estudio literario la lectura de relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales, de manera que se pensó en ubicar distintas secciones con algunos de estos textos por género literario y por formatos, así como se observa en la figura 12.

Figura 12.

Secciones del PLM en el espacio “generalidades”



Fuente: Diseño tecnológico por el Campus Virtual USTA para el entorno virtual de aprendizaje.

En el diseño de las secciones, también se incluyó una *Escuela de padres* y una de *tutoriales* con el fin de acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje en lectura no solo por parte del docente, sino además con el apoyo de los padres de familia, así como lo sugieren los DBA y la fundamentación teórica de María Teresa Andruetto (2018) citada anteriormente.

Creación y desarrollo tecnológico del PLM

En este proceso se consolidaron las estrategias definidas en el paso anterior, teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: 1. Creación literaria, 2. Construcción didáctica, y 3. Desarrollo tecnológico.

1. Creación literaria: en este momento se llevaron a cabo varios procesos para la obtención de los textos. En principio se dio la búsqueda de literatura infantil a través de bases de datos y bibliotecas. También, se propusieron algunos textos ya escritos por los mismos investigadores de este proyecto, dado que los temas de los relatos guardan semejanzas con las preferencias literarias y cinematográficas de los estudiantes. Luego, se realizaron visitas a distintos lugares naturales y campestres como referentes espaciales para la composición escrita; por ejemplo, se recorrió el Páramo Santurbán y un centro recreativo campestre de Lebrija, Santander, sitios aledaños a la ubicación geográfica de la población participante, de los cuales se recopilaron imágenes, relatos y orientación de los pobladores sobre los ecosistemas que habitan estas zonas. Todo esto con la intención de escribir los guiones de los textos multimedia (videos y podcasts) sobre la descripción de un entorno natural y de gran importancia para la región.
2. Construcción didáctica: una vez seleccionados y creados los contenidos de los textos del PLM se procedió a la ilustración de estos; a la elección de las etiquetas de cada sección; a la elección de imágenes para el diseño de los banners; a la elección de los recursos interactivos; y la elaboración de las actividades articuladas con las estrategias lectoras. Asimismo, se realizó la construcción de los podcasts y vídeos a través de herramientas de gestión del aprendizaje antes de integrar todo en el entorno virtual.

Figura 13.*Banner de presentación del Plan Lector Multimodal*

Fuente: Elaboración propia - diseño tecnológico por el Campus Virtual USTA.

3. Desarrollo tecnológico: finalmente, se integraron los textos digitales, etiquetas, banners, actividades en el entorno virtual de aprendizaje, cuyo ensamble tecnológico y diagramación fue resuelto por el equipo tecnológico de la oficina del Campus Virtual de la Universidad Santo Tomás. También, se insertaron las rutas de aprendizaje, los recursos, las estrategias de aprendizaje y las actividades de evaluación.

Resultados

Después de varias etapas de producción, esta investigación muestra como resultado el diseño del Plan Lector Multimodal con el que se espera mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de primaria de los colegios públicos urbanos del municipio de Floridablanca. En la segunda fase se espera realizar un pilotaje de este recurso educativo para introducir mejoras y ajustes en sus aspectos textuales, didácticos y tecnológicos, teniendo en cuenta la realimentación dada por la muestra de los participantes, ya que con este plan lector se espera involucrar a los actores sociales responsables de la educación de los niños, capacitar no solo al cuerpo docente del área de lenguaje, sino además involucrar a los padres de familia en ese proceso de construcción y de generación de sentido a través de las herramientas de gestión del aprendizaje.

Asimismo, pretende responder a necesidades académicas en cuanto a la producción de material educativo para los cursos de enseñanza de lenguas, orientados en la Universidad a estudiantes extranjeros que desean aprender el idioma español y que promueva una concordancia entre

lo planeado y lo realizado en el aula (Lozano, Dueñas, Pinzón, 2017) y el aprendizaje cooperativo (Menet, 2016). Este Plan Lector Multimodal es un producto de una investigación significativa, la cual busca afinar la didáctica en la enseñanza de lenguaje, como de actualizar las prácticas docentes, las estrategias, los instrumentos y las percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura.

Como se mencionó anteriormente, la intersección de información reportada por los participantes, las políticas nacionales y la literatura dio como resultado una planeación exitosa del proyecto lector. Es importante resaltar que algunos textos fueron hechos por la coinvestigadora Beatriz Vanegas. Las imágenes que acompañan cada texto fueron realizadas por la maestra en artes Paola Sierra. Los textos responden a los gustos reportados por los participantes y se alejan de los modelos tradicionales eurocentristas por lo que se incluyeron narrativas de comunidades indígenas que reflejaran realidades locales. Asimismo, las imágenes que acompañan cada texto están estrechamente relacionadas con el contenido. De esta manera, se da una respuesta inicial al desarrollo de un plan lector que surge no solo de lo reportado por los mismos lectores, sino que además guarda una estrecha relación con las necesidades educativas formuladas en las políticas de enseñanza de primera lengua. Por efecto de derechos de autor, a continuación, se comparte solo uno de los textos (no diagramado) en este capítulo.

El pütchipü salvador

Cuentan las abuelas que *Ma'leiwa*, dios fundador y organizador del mundo wayuu, luego de transformar cada grupo de animales en un clan, vio que, aunque la mayoría estaban contentos, no faltarían los problemas y embustes entre ellos. Y *Ma'leiwa* quiso prevenir enemistades y un derramamiento de sangre entre los clanes. Por eso llamó al pájaro *Utta* y ordenó que volara y volara hacia las alturas. Cuando estuviera sobre las nubes se detuviera y mirara a todos los clanes para que escogiera un hombre lleno de humor para distender el mal ambiente que se forme entre los clanes porque se pelean por los chivos o por el derecho al agua de los pozos. *Ma'leiwa* ordenó a *Utta*: se llamará *pütchipü* y debe ser prudente, sigiloso y su presencia debe representar firmeza y respeto, que use sombrero, camisa de los *Alijuna* (hombres blancos), faja y faldón tradicional, calzado guajiro y bastón o waraarat.



El pájaro *Utta*, subía y bajaba de los cielos a la tierra habitada por los *wayuu* y observaba y escuchaba a cada hombre en su acontecer diario. Hasta que después de mucho indagar, se reunió con *Ma'leiwa* y le dijo: Ya tengo a los primeros *pütchipü* de cada clan. Entonces *Ma'leiwa* acortó el día para que llegara pronto la noche y los *wayuu* cayeran en un profundo sueño. El pájaro *Utta* se introdujo en el sueño de cada uno de los *wayuu* escogidos para ser *pütchipü* y los reunió en una ranchería, allí les dio un sombrero, el *waraarat* para que se protegieran del sol y para que su cerebro estuviera fresco y su lengua hablara palabras de conciliación. Ordenó que llevaran a los hombres que estuvieran en pleito toda la serenidad de los acuerdos y la negociación y que impidieran que se mataran entre ellos. *Ma'leiwa*, que también estaba en el sueño de los escogidos, aprobó la misión del pájaro *Utta* y dejó que los nuevos *pütchipü* descansaran. Luego se hizo el día y los hombres de la palabra, los palabreros, los *pütchipü* nacieron para conciliar y hacer la vida llevadera entre los clanes.

Autora de ilustración: Paola Sierra.
 Autora del texto “*El pütchipü salvador*”: Beatriz Vanegas

Siguiendo el mismo patrón evidenciado anteriormente, se produjeron y adaptaron los siguientes textos:

Tabla 5.
Textos del Plan Lector Multimodal

Género literario tipología textual	Número de textos	Títulos
Lírico Poemas	4	El partido perdido Celebrar hasta llorar El abrazo Partido ganado
Narrativo Microcuento	3	Mayer el vida feliz -1 Mayer el vida feliz -2 Mayer el vida feliz -3
Narrativo Mito	3	Meleiwa El sueño que ordena el mundo El pütchipü salvador
Texto icónico Historieta	3	La vaca de Ungenio Ware'keru Brujas
Texto multimedia podcast, broadcast	3	Catalina Loango Páramo de Santurbán Santurbán, fuente de vida Lebrija - Parque Kusamanes

Fuente: Elaboración propia.

Para dar continuidad al diseño del plan lector en su subetapa de desarrollo tecnológico, y en consecuencia con las estrategias de planeación, se realizaron actividades que reflejaran una visión de lectura no como resultado sino como proceso. En tal sentido, se crearon para cada texto actividades en la plataforma que respondieran a las políticas nacionales relacionadas con el tema y para cada momento de la lectura. En consecuencia, las actividades de aprendizaje propuestas para antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, fomentan una comprensión literal, inferencial y crítica frente a los textos creados. De esta manera termina exitosamente la segunda etapa del proyecto, que a su vez será

fundamental para seguir con la segunda fase, en la que se buscará establecer la efectividad del plan lector diseñado y, por lo tanto, contribuir a la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes participantes de quinto grado de primaria de colegios públicos urbanos de Floridablanca.

Conclusiones

En este capítulo se presentaron los resultados de la primera fase de una investigación educativa aplicada, que busca mejorar los niveles de comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de colegios públicos urbanos en Floridablanca. En tal sentido, después del proceso de la primera fase se llegó a las siguientes conclusiones. En primer lugar, es posible, en el plano de diseño curricular, elaborar un plan lector que involucre diferentes visiones académicas, políticas nacionales y necesidades reportadas por los estudiantes. La integración exitosa de estos elementos es importante, ya que tiene en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes y que con su implementación se apoyarán no solo sus necesidades académicas, sino también tendrán la posibilidad de acceder a un material educativo virtual, ya que en la mayoría de los casos sus familias no cuentan con los recursos económicos para adquirir libros impresos. Por otra parte, la visión de la lectura como proceso y no como resultado llevó a diseñar un plan lector más allá de cuestionarios. Dicho de otra manera, es necesario realizar actividades no solo de carácter sumativo, sino también formativas que promuevan el uso activo de estrategias de comprensión lectora en los diferentes momentos de la lectura para la creación del pensamiento crítico. Adicionalmente, se concluye que es posible la integración de diferentes departamentos desde la universidad privada para contribuir al sector educativo público con propuestas educativas de alta calidad, como se evidenció en la ejecución de la primera fase de este proyecto y de la que se da cuenta en este capítulo de libro. Asimismo, se puede concluir que la lectura en los colegios no puede imponerse desde una visión eurocentrista, sino desde textos que activamente involucren las visiones de los estudiantes, sus realidades nacionales y locales para posibilitar la familiarización de los estudiantes con su cultura y riqueza literaria local.

Finalmente, en atención a los enfoques de la vida universitaria, Bonilla et al. (2015) nos invitan a “revisar y ayudar a repensar lo que se entiende por condición humana, así como la dinámica democrática y participativa en la cotidianidad académica... y que repercuta en la vida ciudadana y ayude a pensar el complejo entramado social” (p. 27). Justamente, el proyecto lector descrito en este capítulo responde a esta invitación, toda vez que tiene el potencial de permitir a los estudiantes el desarrollo de competencias lectoras, una cosmovisión que incluya sus realidades inmediatas y una conciencia metacognitiva en los diferentes momentos de la lectura. En este sentido, y quizás la conclusión más pertinente para esta comunicación es que la innovación pedagógica es necesaria para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas públicas y promover los hábitos de lectura tan necesarios en nuestro sistema de educación contemporáneo.

Referencias

- Andruetto, M.T. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna Libros.
- Bonilla, G., Cardona, R., Rodríguez, D. (2015). *Pensar la ciudadanía: condición humana y democracia*. Ediciones USTA.
- Cáceres, A. (2018). *Una Lectura en la Red*. DOXA, N° 45, 22-23. Ediciones USTA. <http://online.fliphtml5.com/xben/uawy/#p=23>
- Cáceres, A. (2019). *Santurbán, fuente de vida*. DOXA, N° 48, 39-40. Ediciones USTA. <https://fliphtml5.com/xben/youq>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Resultados de quinto grado en el área de lenguaje*. Departamento de Santander. <https://library.co/document/oy8x7p4q-resultados-de-quinto-grado-en-el-area-lenguaje.html>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Bogotá: Icfes. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Jaimes, H., Pinzón, L., Barajas, A. (2017). *Strategies to achieve reading comprehension: From theory to practice* [Estrategias para el logro de la comprensión lectora: De la teoría a la práctica]. Ediciones USTA.

- Lozano, C., Dueñas, L., Pinzón, L. (2017). Creencias y prácticas de docentes de inglés: entre lo declarativo y lo fundamental. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 7, 75-93.
- Martos, E., y Martos, A. (2006). Lectura y escritura multimedia: Nuevos horizontes. En *Lectura, escritura y comunicación*. Archivo, pp. 121-138.
- Menet, F. (2016). Aproximaciones al concepto de aprendizaje en cooperación y sus aportes a la pedagogía contemporánea. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6, 11-23.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Matriz de referencia Lenguaje*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de Aprendizaje: Lenguaje 5°*. MEN.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, A. (1998). *Literatura Infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Universidad de Cádiz.
- OCDE. (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. NP: OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* [Investigación cualitativa y métodos de evaluación] (3ra Ed.). Sage.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura de México.
- Reyes, Y. (2016). *La Poética de la Infancia*. Luna Libros.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Mc Graw Hill Education.
- Vélez, R. (1991). *Guía de Literatura Infantil*. Editorial Norma.

4. Las percepciones sobre los migrantes venezolanos y su inclusión laboral en Bucaramanga

Catalina Chacón Mejía, 

*Facultad de Economía,
grupo de Investigación Economía Social y Desarrollo Empresarial,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: Catalina.chacon@ustabuca.edu.co*

María Nathalia Ramírez, 

*Facultad de Economía,
grupo de Investigación Economía Social y Desarrollo Empresarial,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: María.ramirez05@ustabuca.edu.co*

Introducción

Las investigaciones sobre la migración han recabado información estadística sobre cómo viven los migrantes venezolanos en las diferentes ciudades del país. Esta información corresponde estadísticamente al número de llegadas, actividad económica, lugar de procedencia, estatus migratorio. Igualmente, se encuentran investigaciones sobre la forma en que desde el Estado se afronta la *ola migratoria* en políticas públicas, procesos de atención humanitaria y disposiciones presupuestales. A su vez, diferentes medios de comunicación hacen reportajes sobre las travesías, las alteraciones del paisaje que ocurren en los lugares en los que los migrantes se asientan como por ejemplo parques y plazas públicas. Otra suerte de investigaciones recupera los relatos de prensa acerca de las actividades delictivas endilgadas a los migrantes y las formas en que estos se ganan la vida en las calles del país.

En esta suerte de pesquisas se hacía necesaria una reflexión por cómo se adaptan los *llegados* y los *establecidos*, los migrantes y los ciudadanos de Bucaramanga, para dar cuenta de la forma en que desde un lado y otro se perciben. Las investigaciones cualitativas disponibles parecían insuficientes para mostrar cómo un grupo y otro se relacionan bajo categorías morales. De esta manera surge la necesidad de una investigación que diera inicio para que se pudiera establecer cómo se construyen los términos *venecos*, *venecas* y *venezolanos*. Primero se necesita un acercamiento a las formas de relación y lo que cada uno de los grupos siente que el otro le quita en términos políticos, económicos, culturales y de paisaje. También es importante conocer la actividad laboral que desarrollan y cómo se sienten frente a esta y por consiguiente cómo perciben la relación con el Estado. Todos estos aspectos se deben recoger de primera mano, preguntando a representantes de diferentes sectores de la población y, por supuesto, a quienes se enfrentan a la realidad de un *nombre impuesto por el color de la piel y el hablado*.

Enfoque teórico

Las cuestiones más importantes sobre los movimientos de población en el interior como por fuera de un país reciben diferentes perspectivas de estudio amparadas bajo la denominación de análisis de las migraciones. Así se manifiesta que la migración es un fenómeno que se relaciona no solo con el desplazamiento de personas, sino que involucra cambios demográficos, ambientales políticos, culturales y económicos en los lugares de partida y llegada. Igualmente, autores de un clásico texto titulado *La era de la migración, movimientos internacionales de población en el mundo moderno* de Stephen Castles y Mark J. Miller (2004) se presenta la migración como una consecuencia de la creación de un mercado mundial.

Para la OIM la migración se entiende como:

El término “migración” engloba una gran diversidad de movimientos y situaciones que afectan a personas de cualquier condición y origen social. Ahora más que nunca, la migración afecta a todos los países y a todas las personas en un mundo cada vez más globalizado. La migración está intrínsecamente relacionada con la geopolítica, el comercio y los intercambios culturales, y ofrece a los países, las empresas y las

comunidades la oportunidad de beneficiarse enormemente de ella. La migración ha contribuido a mejorar la vida de las personas tanto en los países de origen como en los de destino y ha brindado a millones de personas en todo el mundo la oportunidad de forjarse una vida segura y plena en el extranjero (2018, p. 1).

Y en cuanto al aspecto poblacional se considera que los migrantes contribuyen al rejuvenecimiento de la fuerza laboral, favorecen el intercambio cultural, además de beneficiar al sector comercial y empresarial tanto en el lugar de destino como en el de origen, pues las remesas se convierten en componente fundamental en el aumento de indicadores macroeconómicos como inversión extranjera directa y crecimiento económico.

Es un área creciente de interés para los estudios sociales en la que los enfoques predominantes han estado centrados en la explicación de los flujos de personas, primero entre lugares internos, para luego centrarse en los movimientos hacia lugares externos, este cambio de sentido en el objeto de estudio puede explicarse como consecuencia de la globalización que trae cambios económicos, demográficos, políticos y socioculturales. A la par, hay procesos migratorios que por sus condiciones son altamente mediatizados y necesarios de formas particulares de estudio porque comprenden desplazamientos forzados, guerras, desastres naturales o inestabilidades políticas. Respecto al análisis epistemológico se han venido explicando desde la fenomenología, lo que significa la migración desde la experiencia del migrante y, también, desde lo estadístico y geográfico para saber cuántas personas migran y desde qué lugares. Otros estudios ponen el énfasis en la magnitud de los flujos migratorios, las características socioeconómicas de los migrantes, la relevancia del lugar origen y las razones de la migración como son cuestiones socioeconómicas, laborales, familiares o políticas

Sin perjuicio de los adelantos que se tienen sobre el tema, la producción académica dispone de una escasa comprensión acerca de cómo se conceptualizan y analizan los cambios en la población receptora de los migrantes, cómo se institucionalizan prácticas, se movilizan categorías de representación acerca de estos, cómo cambian los espacios públicos, la apariencia física de los lugares y su morfología, así como la complejización de la trama urbana. Por tal motivo, la presente investigación dada

la necesidad de estudiar los cambios demográficos, físicos y sociales en la ciudad a raíz de una ola migratoria busca responder a este tipo de interrogantes a partir de un estudio descriptivo en aras de aportar a lo que Aliaga (2018, p. 11) llama la atención por incorporar diferentes perspectivas de análisis articular distintas aproximaciones que permiten comprender los imaginarios e incertidumbres de los migrantes, las condiciones sociales y estructurales que inciden en su decisión de regresar a sus países de origen, los impactos y desafíos que supone el creciente flujo de migrantes retornados para los gobiernos y los encargados de las políticas públicas, y la importancia que han adquirido las redes sociales virtuales a lo largo de este proceso.

Estrategia metodológica: Percepciones sobre la migración: migrantes y ciudadanos

El objetivo de la investigación fue establecer las categorías movilizadas por los grupos representativos de la población bumanguesa respecto a las personas migrantes, para esto se establecieron las categorías movilizadas por los migrantes venezolanos respecto a su migración y las de los ciudadanos bumangueses, y luego se definieron los tipos de inclusión social que ofrece la sociedad bumanguesa como receptora de migrantes. Ahora bien, en esta investigación se quiso ampliar la información sobre los migrantes venezolanos ubicados a lo largo de una avenida principal de la ciudad de Bucaramanga, la forma en que se hizo esta aproximación fue a partir de un guion que permitió la descripción, el contraste y el establecimiento de posiciones estructurales y que, además, tuvo unidades de análisis como son: factores de expulsión en países emisores, factores de atracción en los países receptores, aspectos funcionales de la inmigración, factores socio-culturales, estatus legal/jurídico, instituciones económicas, condiciones del mercado de trabajo, nivel de bienestar, influencia de las políticas de migración e influencia de las redes de migración. Para la recolección de información se entrevistó a un total de 225 personas, 200 migrantes y 25 ciudadanos de sectores empresarial, académico e institucional; las entrevistas se realizaron bajo el muestreo de bola de nieve. Las fases de esta correspondieron a: i. encuentro con el entrevistado, recopilación y registro de los datos, ii. análisis e interpretación de categorías, en esta fase

se realizaron grabaciones de audio, diario de campo, transcripciones, y la interpretación de la información recolectada con procesamiento estadístico y correlacional.

En cuanto a la caracterización socioeconómica de la población se encuentra que Santander es el séptimo departamento con presencia de migrantes venezolanos y Bucaramanga es la ciudad elegida por ellos para instalarse o para hacer el tránsito hacia Bogotá o el sur del país, buscando vía hacía otros países. El número de migrantes para julio de 2019 en el departamento era de 69.159 y en Bucaramanga de 37.978. Las características de esta población fueron identificadas en el estudio realizado por Bonilla y Tobón (2019) del Instituto de Estudios Políticos UNAB, en el que encuentran que en una muestra de 1000 personas total, 48% son hombres, 52% mujeres, entre los 18 y 35 años, es decir son población económicamente activa; los lugares de la ciudad en los que se encuentran ubicados primordialmente en Bucaramanga son en el Centro, los barrios Antonia Santos, Café Madrid, Mirador del Kennedy, Universidad, Morrorico. El 60% de los migrantes manifiestan que antes de venir a Colombia se encontraban trabajando, un 15% estaba buscando trabajo y un 8% realizaba labores del hogar, también el informe respecto a la pregunta si en los últimos 3 meses paso hambre el 63% de los encuestados afirma haber pasado por esa situación y el 52% manifiesta haber perdido entre 5 y 9 kilos.

Respecto al proceso migratorio el 42% lleva entre 3 y 6 meses en el área metropolitana de Bucaramanga, el 48% tiene la intención de traer a un familiar y el 18,4% ha traído de 1 a 3 familiares, el 87% ingresó por la ciudad de Cúcuta, el 37% lo hizo por las trochas, el 50% pagó entre 20 y 30 mil pesos, dentro de las razones de la elección de Colombia como destino el 57% manifiesta que es por cercanía y el 23% expresa que es porque cuenta con redes de apoyo. La mitad de los encuestados no cuentan con documento de identidad y el 22% cuenta con pasaporte, la intención de estar en el AMB de forma temporal es del 51%, el 15% piensa establecerse en la ciudad, el 12% está de paso y el 13% está tomando la decisión de elección de lugar de residencia, los países que consideran como destinos viables son Ecuador y Perú.

Ahora bien, respecto a las condiciones de residencia el estudio encuentra que el 30% está en una habitación, el 27% no tiene residencia fija. En la variable educación se encuentra que el 48% son bachilleres, 21% básica, 10% son tecnólogos, 13% son universitarios y el 6.4% tiene primaria completa. En su país de origen la actividad laboral la realizaban en el área comercial, oficios del hogar, enseñanza, peluquería y oficios certificados de construcción, electricidad, operadores de maquinaria, entre otros. En Colombia el 60% se encuentra trabajando en el sector informal y en empleos itinerantes, el 4% tiene contrato, un 18% busca empleo y 12% de los encuestados vive de la caridad; 59% no trabaja en su área de formación y un 62% considera que es muy difícil conseguir empleo. El ingreso promedio que reciben es variable hasta llegar a los 300.000 COP, 60% tiene de una a tres personas dependientes en Venezuela y el 30% envía dinero en un monto que oscila entre 25 y 120 mil COP a familiares en Venezuela.

En la categoría de inclusión social el 45% afirma haber sufrido algún tipo de discriminación, el 18% ha tenido dificultades para servicios bancarios, ingresar a restaurantes y conseguir dónde dormir. Los encuestados consideran que la población del AMB es en su mayoría amable, buena, colaboradora, receptiva. Ante la pregunta cuáles son las áreas en las que considera que debe fortalecerse la atención a los migrantes en Bucaramanga el 31% afirma que, en la consecución de un empleo, el 35% en ayuda de refugios o viviendas temporales, el 22% en información y asesoría migratoria y el 12% considera que en la lucha en contra de la xenofobia.

En contraste con esta información se realizaron 225 entrevistas en las que se analizarán algunas otras categorías que no estaban presentes en el estudio publicado por Bonilla y Tobón (2019). De los resultados encontrados se evidencia que en lo que se refiere a la situación de los migrantes en el momento de ser encuestados, la mayoría de ellos están radicados en Bucaramanga, sin embargo, el 30% estaba de paso. Esta última cifra se puede explicar dada la ubicación de la ciudad, teniendo en cuenta que muchos salen de su país desde la frontera con Cúcuta, y en la ruta hacia Bogotá u otras fronteras al sur, Bucaramanga resulta ser un punto céntrico. La significativa cifra de migrantes venezolanos que deciden quedarse a vivir en Bucaramanga responde a las buenas

condiciones que en términos socioeconómicos presenta la ciudad si se le compara con otras. Además, de la cercanía que representa con Norte de Santander. Según Migración Colombia, Bucaramanga debería fortalecer tres puntos, tanto para los migrantes que van de paso como aquellos que deciden quedarse en la ciudad. El primero, la atención humanitaria, en especial a los migrantes que vienen desde el Páramo de Berlín, y atraviesan las difíciles condiciones climáticas. También, avanzar con la inclusión económica y temas de seguridad, considerando a los migrantes como víctimas y victimarios.

En Bucaramanga a raíz de esta oleada migratoria se ha visto un cambio en el paisaje de algunos lugares que se usan para integrar la infraestructura transnacional y que son los que ayudan a la práctica cotidiana de la vida del migrante en la ciudad, en este caso son casas de envío de dinero, fundaciones, restaurantes, pero también los lugares de la ciudad donde se concentran como es el Parque del Agua, lugar que ha cambiado su aspecto a algo parecido a un campo de refugiados con carpas, cambuches y fogones. Otro cambio que se observa en el paisaje es la aparición de la silueta de los *caminantes* por las diferentes carreteras, autopistas y calles de los municipios. Van en grupos, a veces son familias enteras, están con su casa a cuestas, es todo lo que tienen, y realizan largas travesías para llegar a algún destino. Los ciudadanos los reconocen porque llevan maletines con la representación de la bandera de su país, un par de maletas que reflejan la penuria de la caminata, traen los pies destrozados, la piel quemada por sol y frío, el agotamiento y desgaste de su ropa es visible, van pidiendo cualquier ayuda a quien se les cruce, agua, comida, plata para un pasaje. Aseguran que ese viaje es la experiencia más dura de su vida, pero no regresarían a Venezuela porque las condiciones allá no han cambiado.

La razón principal por la que llegan los migrantes venezolanos a la ciudad es por la falta de empleo en su lugar de origen, que se entiende es producto de la difícil situación económica que presenta Venezuela. Sin embargo, a su arribo a Colombia, es difícil conseguir empleo formal, y mantienen tasas de desempleo considerables. Es así, que, según el DANE, en 2019 la tasa de desempleo de los migrantes venezolanos que llegaron a Colombia en los últimos 12 meses fue del 19,2%. Una razón que explica

este hecho son las dificultades para acceder al mercado laboral formal, el aumento del empleo informal y el subempleo y el elevado aumento en oferta de mano de obra, lo que ocasiona una disminución en salarios reales, aun así, este efecto es a corto plazo, pues los mercados laborales se ajustan en el tiempo y pueden revertir índices de crecimiento económico por empleo de nueva mano de obra. A esta idea de falta de empleo o dificultad para encontrar uno se añade el problema de la discriminación, en un 30% de los entrevistados esta la percepción de que no les dan empleo en muchas ocasiones por su nacionalidad bajo las frases sin fin de *no contratamos venezolanos, se necesita mesera no venezolana, Arriendo habitación en conjunto residencial para persona que trabaje y que sea de buenas costumbres, no venezolano*.

En su mayoría, los trabajadores venezolanos reciben una remuneración por su trabajo, sin embargo, el 23% no recibe ingresos económicos, esto quizás sea por pagos en especie. Y en su mayoría, los ingresos son intermitentes al tener trabajos informales. Según el DANE, los venezolanos son aproximadamente el 1,5% de la población ocupada del país, de la cual, el 1,1% del total, son migrantes informales ocupados. Dentro de lo que se sabe, el 90% del empleo que se les están ofreciendo a los migrantes venezolanos, es de carácter informal, pero la precariedad de este es incierta.

Adicionalmente, el incremento de actividades informales por parte de los migrantes ha afectado algunas empresas comerciales que han cerrado o desistido de sus empleados. La oferta de mano de obra de la población migrante es de un costo menor a la de los colombianos residentes; aunque esto implique una contratación irregular, es una práctica usual por parte de los empleadores. A pesar de esto, algunos segmentos de las economías locales se han dinamizado como producto de la migración, incluyendo la venta de víveres, los servicios de llamadas internacionales e internet y los servicios de transporte terrestre nacional e internacional (Banco Mundial, p. 21).

El estudio del Banco de la República (2019) en el que se recuperan los cálculos hechos con el modelo de regresión con base en la Gran Encuesta Integrada de Hogares - GEIH, el modelo de diferencias en las

estimaciones de elasticidades con migración normal y migración alta y el uso de un modelo econométrico basado en la ley de Okun, encuentra que el efecto del desplazamiento que los migrantes generarían del empleo de los nativos es de 0,21% en promedio. Entonces, un aumento de un punto porcentual en la tasa total de migración aumentaría en 0,21 puntos porcentuales la tasa de empleo informal y se añade que reduciría en 1,7 puntos porcentuales los salarios del sector informal sin observarse un cambio significativo en los del sector formal.

Ante la pregunta comparativa entre la situación económica que tenían antes de llegar a Bucaramanga, se evidencia que para la mayoría no ha significado un gran cambio, pues más del 46% considera que están igual en Bucaramanga que en su país de origen. Sin embargo, para un 35% de la población encuestada, su posición económica se ha visto mejorada con su proceso de migración. En cuanto a la opinión distinguida por edades, para los más jóvenes, si se comparan con los mayores, ha resultado en proporciones similares el sentimiento de no cambio en su situación económica. Además, la proporción de mayores de 29 años que considera que en Bucaramanga están mucho mejor que en Venezuela es superior a lo que los jóvenes creen. En ese sentido, y teniendo en cuenta que la mayoría de migrantes son jóvenes, son estos los que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Vale resaltar, que para el caso colombiano hay pocos trabajos que se han centrado en poner a los jóvenes como actores fundamentales de las dinámicas familiares, en el contexto migratorio actual (Echeverri, 2015). Generalmente, se da protagonismo a los jefes principales de hogar, ignorando a niños y jóvenes, que según Echeverri (2005) resultan siendo esenciales para entender las dinámicas de los flujos migratorios, discursos culturales y sociales, y comprender las perspectivas de los migrantes. Además, este fenómeno es mundial, pues según la Organización Internacional del Trabajo, los jóvenes conforman gran parte de la población migrante internacional, y la invitación general es a visibilizar sus trayectorias sociales y económicas, reconociendo las condiciones a las que se deben enfrentar en los países a los que llegan (Martínez, 2000). Pues, ciudades como Bucaramanga, no cuentan con procesos de inclusión aptos para las tensiones cotidianas a las que jóvenes y adultos se deben enfrentar.

Así mismo, la heterogeneidad y diversidad es protagonista en los discursos de los jóvenes venezolanos. Sus procesos de inserción laboral, social y económica están marcados por su posición en el campo social. Todo esto se relaciona con lo encontrado en las encuestas hechas a los venezolanos que viven en Bucaramanga, pues se evidenció de manera especial en el discurso de los jóvenes, el sinnúmero de obstáculos a los que han tenido que sobreponerse, y lo relegado que está en los discursos, el ser “países hermanos” o la cercanía cultural o idiomática, que muchas veces resulta inconveniente en la incorporación que buscan como migrantes.

Este estudio de relaciones entre *establecidos* y *marginados* se obliga en la medida en que un grupo establecido entendido como el que lleva más tiempo en el lugar, bumangueses, trata como marginados a un grupo más nuevo de residentes, migrantes de Venezuela, y les confiere un estatus de personas con menor valor humano. Los recién llegados son considerados como personas que no pertenecen a la ciudad, y después de cierto tiempo estos también comienzan a aceptarlo como verdad, en el caso que nos ocupa esto viene determinado por una condición de nacionalidad, la cual se convierte en el arma para que el grupo establecido afirme su superioridad y haga que *los otros* se mantengan en su lugar.

Esto se evidencia en las historias de vida en las que se evidencia que viven una estigmatización por su condición de migrante. La palabra *venezolanos* encierra un sinnúmero de improperios a la hora de referirse a ellos. Dentro de lo más significativo está la denuncia por la negación de derechos por estar indocumentados, y el trato que reciben en unidades de atención en salud y judicial. Las palabras con las que describen estas situaciones están recogidas en las frases que los migrantes reconocen que se dirigen a ellos y las reconocen en las siguientes palabras:

“que se vayan, acá los venecos solo vienen a robar trabajo”.

“no es necesario que ayuden a los venecos, que los manden a su país”.

“por qué no van a hacer la revolución en su país y que allá les den de comer”.

Estas enunciaciones recogen lo que Elías y Scotson (2016) reconocen como el hecho de poner un nombre específico al grupo de marginados en

el que se identifica inferioridad y deshonra, el hecho de reconocer como *venecos* para estigmatizar a un grupo según los autores evidencia que:

la mordacidad depende de la conciencia que el usuario y el receptor tienen de que la humillación deseada para el último cuenta con el respaldo de un grupo establecido poderoso, en relación con el cual el grupo del receptor es un marginado con menores recursos de poder (2016, p. 39).

Y en ello no hay un término estigmatizador con el que el grupo receptor se defienda, solo le queda en ciertas ocasiones sentir el desequilibrio de poder, pues siempre se mostrará que un grupo es *bueno* y otro es *malo*.

Cuestiones que se evidencian en las diferentes noticias de prensa recogidas en titulares, como:

- Venezolanos presuntos responsables de asesinato en Bucaramanga (08 de marzo de 2018, El Tiempo).
- Banda de venezolanos atracó a diez pasajeros en bus de Transmilenio (29 de julio de 2018, RCN Noticias).
- ¡Ojo! Venezolanos usan estas zonas de Bogotá para robar; ya los tienen pillados (12 de agosto de 2018, Pulzo).
- “Mataron a pareja que les dio la mano: buscan a venezolanos señalados de cometer aberrante crimen” (25 de septiembre de 2018, Caracol Noticias).
- “Migrantes venezolanos: ‘Roban porque tienen hambre’” (21 de noviembre de 2018 en DW noticias).
- Dos venezolanos son señalados de cometer un millonario atraco en Bucaramanga (16 de enero de 2019, Vanguardia Liberal).
- “Cada día capturan 10 venezolanos en Bogotá por casos de robo, dice Policía” (10 de septiembre de 2019, Blue Radio).

También, se refleja en relatos en los que se enmarca que se reconoce a los migrantes por su *hablado*, su *acento*, el color de su piel o su *pinta*. Las características estructurales que hacen que un grupo estigmatice a otro

de manera colectiva y con desprecio viene dada por lo que Elías y Scotson (2016) establecen “una diferencia marcada en la cohesión de ambos grupos. Uno estaba estrechamente integrado y el otro no” esto sucede en la identificación entre bumangueses y *venezolanos* aun cuando los recién llegados son connacionales y están ligados a la vida comunitaria y de tradición cultural, pero aun así se cierran filas contra los *venezolanos* y se afirma una superioridad ante ellos.

La mayoría de los venezolanos se encuentran trabajando informalmente en Bucaramanga, tan solo un 13,30% tiene contrato y el 10% está buscando trabajo. En cuanto a informalidad, los resultados no distan de las cifras a nivel nacional, que según el DANE a partir de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), casi el 90% de los trabajos que les ofrecen a los venezolanos son informales, y la tasa de informalidad de esta población es casi 20 puntos porcentuales superior a la de los colombianos, eso sin contar, que la tasa de informalidad institucional es casi de 95% para los trabajadores migrantes que recién llegan al país.

Al tener en cuenta la percepción de la situación económica de los venezolanos en Bucaramanga, se contrastó con su nivel de estudios. Se pudo evidenciar, que los que tienen menores estudios han sentido una mejoría significativa en sus condiciones económicas con su llegada a Bucaramanga, esto quizás porque en Venezuela realizaban trabajos poco remunerados, y en Bucaramanga aun cuando estén realizando labores similares, les representa mejores ingresos. Es tal la mejoría, que en promedio el 80% de los que tienen educación media o inferior, consideran que su situación económica es mejor de lo que era en Venezuela. Sin embargo, los que tienen estudios universitarios, aunque consideran que están mejor acá, la proporción es inferior.

En cuanto a satisfacción frente a los servicios públicos la mayoría dice no estar ni satisfecho ni insatisfecho, a su vez, le siguen los que están satisfechos. Esto, quizás porque según OXFAM (2019) uno de los motivos por los que migran los venezolanos se da por la abrumadora percepción de los servicios públicos sociales, ya que las personas consideran que se encuentran saturados. Es decir, en su mayoría, las personas salen de su país porque los servicios públicos están colapsados. Sin embargo, tal

percepción no es ajena a Colombia, pues muchos, según el estudio, colombianos también consideran que los servicios públicos están colapsados, y aún más grave es que “ocho de cada diez personas de la sociedad colombiana expresan abiertamente que los servicios sociales colapsan a causa de la presencia de migrantes” (p. 10).

Resulta preocupante la elevada cifra de discriminación que sintieron los encuestados, en especial, que esta situación fue por parte de bumangueses. Sin embargo, este reflejo de xenofobia se da de manera general en el país. Es de tal magnitud, que la Organización de Las Naciones Unidas (ONU) hizo advertencia de la situación, e invitó al Estado y a la sociedad colombiana a “promover el respeto por la diversidad y los derechos de todas las personas” (RCN Radio, 2019). En los medios de comunicación se evidencia este sentimiento que manifiestan los encuestados, pues, muchos colombianos están de acuerdo con afirmaciones como: “Estas personas nos están invadiendo, quitándonos el poco empleo que hay en Colombia y también los cupos de nuestros niños en los colegios”. Culpándolos de la inseguridad y delincuencia, también diciendo “como si ellos fueran más importantes que los niños wayuu que mueren de hambre en la Guajira” o ¿Cómo quieren que les solucionemos sus problemas si no podemos ni solucionar los nuestros?” Concluyen que primero los colombianos. Primero nosotros (tomado de El Tiempo, 2019 y respuesta de encuestados).

La xenofobia se manifiesta por parte de los bumangueses, y también se refleja, cuando se les preguntó la forma más común en que fueron discriminados. Aunque es superior que las demás, también se resalta el porcentaje de discriminados en sus viviendas, por parte de sus vecinos; en el sector salud y en sus trabajos. Esto tiene total sentido si se contrasta con las preguntas realizadas a los bumangueses y su percepción frente a la llegada de los venezolanos. Según los bumangueses encuestados, los migrantes deterioran la calidad de vida de los que ya vivían en la ciudad, y a la vez, creen que, con la llegada de ellos, se están quedando sin empleo. Esta creencia se ha fortalecido más con las últimas cifras de desempleo que ha dado el DANE, en el que la tasa ha ido aumentando frente a años anteriores. Sin embargo, según el Proyecto Migra Venezuela y los académicos a los que consultaron, el incremento en el desempleo no es significativo en términos estadísticos, además, mencionan que no es

un fenómeno nuevo, pues todo esto es producto de una estructura, que no se puede explicar solamente con un tópico específico como son los migrantes. Y de por sí, la relación entre desempleo e inmigrantes no ha sido medida en Colombia, por tanto, no se puede aceptar o rechazar de manera contundente tal hipótesis (Proyecto Migra Venezuela, 2019). De tal suerte que se confirma la postura de Noel (2016, p. 95) en la que afirma que “cuando los actores sociales entablan disputas sobre cuestiones que consideran urgentes, centrales o cruciales, los recursos morales no tardan en ser movilizadas”.

A su vez, los bumanguenses consideran que hay demasiados migrantes en el país, y dentro de su discurso prevalece la solución de cerrar las fronteras y no dejar entrar a más personas, pues, como anteriormente se mencionó, a partir de estas olas migratorias, ha ido desmejorando la calidad de vida y consideran que los afectan de manera directa. Del mismo modo, creen que las tasas de delincuencia aumentan producto de más migrantes en las calles. Sin embargo, según la Fundación Ideas Para la Paz (2019), afirma que a pesar de los prejuicios por la migración de venezolanos y el impacto que pueden tener en la seguridad, los índices delictivos a nivel nacional no se han visto afectados por esta razón.

Discusión y conclusiones

El termino aporofobia, el desprecio al pobre, nace de un análisis en el que se busca explicar por qué razón la condición de migrantes era nefasta para ciertos grupos de población, por qué unos extranjeros eran bienvenidos y otros no, por qué son atractivos solo los extranjeros que aumentan el PIB de los países. Esos extranjeros que llegan a los lugares por razones diferentes a las exorbitantes operaciones financieras, o porque huyen de la guerra, el hambre, la miseria, las dificultades de salud y salubridad, eso migrantes pobres son los que cobija el término de aporofobia. “La aporofobia, del desprecio al pobre, del rechazo a quien no puede devolver nada a cambio, o al menos parece no poder hacerlo. Y por eso se le excluye de un mundo construido sobre el contrato político, económico o social” (Cortina, 2017, p. 14).

Los medios de comunicación todos los días versan sobre ellos, son variadas las noticias de hurtos, movilizaciones, actos delictivos que muestran cómo el migrante tiene una condición irremediable, cuando en realidad no lo es, no es lo anecdótico lo sustancial del problema, no es el uso político de la situación porque las corrientes de migración son masivas y se dan en todo el mundo, el miedo proviene de que es un extranjero pobre, y viene a complicar más los problemas de los que cada país se está defendiendo, ese localismo de *estar bien* de burbuja se va a explotar con la llegada de quienes huyen de la miseria. Por eso son necesarias medidas socioeconómicas que acerquen más a los *establecidos* y los *marginados* y procuren impactar en el bienestar de todos, comprender, entender y que los ciudadanos estén capacitados para enfrentar el fenómeno migratorio es esencial en este momento, así se darán mejores respuestas para esta realidad innegable y cotidiana.

Ahora bien, después de recopilar los datos en entrevistas y encuestas respecto a la situación económica, social y relacional debido a los *establecidos* y los *marginados* se observa que, de acuerdo con el perfil de las actividades económicas formales de Santander, los migrantes podrían emplearse en actividades relacionadas con el sector comercio y servicios, y otra parte importante de esta fuerza laboral podría ocuparse en el sector agroindustrial. Como bien se menciona desde la CEPAL y desde la Organización Internacional del Trabajo - OIT, el empleo es la llave maestra para alcanzar la igualdad y la integración social y económica y el desarrollo personal. Esta inclusión laboral debe tener características como la generación de ingresos, capacitación técnica, apoyo al trabajo independiente, entre otras. Así se logrará que se expanda el empleo y se tengan los servicios sociales básicos que garanticen un bienestar.

Esta inclusión laboral - productiva se hace evidente cuando al menos un miembro del hogar tiene un empleo formal, remunerado, en condiciones dignas y cuenta con acceso a la seguridad social y permite iniciar el camino para salir de la pobreza. Por esta razón se podría decir que los migrantes ven en la ciudad un sitio de oportunidades, de cambios, un resurgir.

Castles y Miller (2014) (citado en Carrasco y Suárez, 2018) describen a modo ideal los modelos de incorporación que han adoptado los países para gestionar la forma en que las personas migrantes pasan a ser parte de las sociedades de destino, su aspecto diferenciador subyace en el concepto de nación que tiene cada país. El modelo étnico define la pertenencia a la nación en términos de etnicidad, descendencia, leguaje y cultura comunes; en el modelo republicano la nación es definida como una unidad política donde las personas migrantes son admitidos como ciudadanos en la medida en que se adhieren a las reglas políticas y están dispuestos a adoptar la cultura nacional; el modelo multicultural, similar al republicano, se diferencia en que las personas son incorporadas no solo como individuos, sino también como parte de una comunidad de origen, por lo que la reproducción de su cultura se constituye como un derecho. Un paradigma adicional se refiere a las políticas interculturales, las cuales se determinan por poner relaciones entre población local e inmigrantes en el centro, enfatizar las tipologías en común, evitando la caracterización fina de la identidad del otro. Los aspectos para considerar la inclusión son el reconocimiento, la participación y el sentido de pertenencia.

Sin embargo, Calva y Alarcón (2015) sostienen que las teorías sobre la integración laboral de los inmigrantes en los países de destino se han elaborado con base en la experiencia de los inmigrantes no calificados, sin tener una propuesta para los inmigrantes que tienen al menos educación universitaria formal. Para tal fin se retoma la postura de Aliaga (2012, p. 22) en la que distingue tres tipos de integración que están interrelacionados: inclusión en los sistemas funcionales básicos, como son educación, salud, vivienda, servicios sociales, acá la relación es entre el migrante y el aparato institucional del lugar receptor que se presta como de fácil acceso y comprensión; el segundo tipo está dado por la interacción continua en lo cotidiano entre los individuos en los que un grupo y otro incorpora los imaginarios sociales de la sociedad en la que se está viviendo y cómo se opera dentro de esta; en el tercer nivel se da la adaptación a los procesos del lugar de llegada y se incorporan a la vida cotidiana.

Es dentro de estas dos posturas que se deben diseñar políticas de inclusión que contemplen los siguientes aspectos:

1. Involucrar a organizaciones del tercer sector, como lo menciona Aliaga et al. (2019, p. 17) dichas organizaciones conocen las virtudes, los vicios y vacíos de las medidas jurídicas, inacciones y políticas públicas de los Estados y Gobiernos; las tragedias, temores y esperanzas de las personas que viven estas situaciones; y la solidaridad e indiferencia de las sociedades. Es decir, conocen a fondo la realidad migratoria en todo su espectro.
2. Consideración y replanteamiento del marco normativo para adaptar normas a las condiciones de la población migrante.
3. Diseñar un acompañamiento al migrante para poder recorrer un camino en el que se identifica el tipo de habilidades blandas, competencias duras, orientación sociocupacional y la gestión del talento humano. Y, a su vez, realizar un análisis de su trayectoria laboral y emocional que dificulta el desarrollo de algunas competencias necesarias en el mundo laboral.
4. Las empresas deben incorporar un modelo organizacional en el que se implementen estrategias de empleo inclusivo.
5. Acompañamiento por parte de las instituciones nacionales en aspectos como formalización de documentación, tramites de bancarización, publicación de ofertas laborales, hacer coincidir intereses entre empleador y aspirantes.
6. Superar las barreras culturales y propiciar espacios de capacitación para la nivelación y fortalecimiento de las competencias básicas y específicas, para esto se necesita un apoyo del SENA y un trabajo articulado entre sector público, privado y de cooperación.

La inclusión laboral del migrantes es un tema tan importante porque se trata de devolver a personas concretas lo que por nacimiento les corresponde, una vida. Bien lo dice el poema *Hogar* de Warsan Shire:

Naufraja, sálvate, pasa hambre, suplica, olvida el orgullo, tu vida es más importante. Nadie deja su hogar hasta que su hogar se convierta en una voz sudorosa en tu oído diciendo: ‘Vete, corre lejos de mí ahora. No sé en qué me he convertido, pero sé que cualquier lugar es más seguro que éste’.

Referencias

- Aliaga, F. A., Loudior, W. E., Burbano, M., Castillo, C., Chiara, P., López, A. R., ... y Ron, M. (2019). *Defensa de los derechos humanos de los migrantes y refugiados: el rol de las organizaciones del tercer sector en Colombia y Ecuador*. Ediciones USTA.
- Aliaga, F. A. et al. (2018). *Migración de retorno: Colombia y otros contextos internacionales*. Ediciones USTA.
- Aliaga, F. (2012). El imaginario social en torno a la integración de los inmigrantes en España. En *TRIM, Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar*, N° 4, 15-27. Universidad de Valladolid. http://www5.uva.es/trim/TRIM/TRIM4_files/Imaginario.pdf
- Banco de la República. (2019). *Efectos en el mercado laboral colombiano de la reciente migración desde Venezuela*. https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9725/recuadro3_informe_sobre_inflacion_junio_2019.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Bonilla, M. E., y Tobón, M. (2019). *Migrantes venezolanos en el Área Metropolitana de Bucaramanga*. https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/2019-intersemestral/17_de_junio/DEFINITIVA_CHARACTERIZACION_BUCARAMANGA.pdf
- Calva, L. E., y Alarcón, R. (2015). La integración laboral precaria de los migrantes mexicanos calificados en Estados Unidos al inicio del siglo XXI. *Papeles de población*, 21(83), 9-39. ISSN-e 1405-7425.
- Carrasco, I., y Suárez, J. I. (2018). Migración internacional e inclusión en América Latina: análisis en los países de destino mediante encuestas de hogares. CEPAL.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. PAIDÓS.
- DANE. (2019). *Cuentas departamentales. Producto Interno Bruto por Departamento 2018 preliminar*.
- Echeverri, M. (2005). Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. *Migraciones Internacionales*, 141 -164.
- Echeverri, M. (2015). Vínculos y prácticas políticas transnacionales de los y las jóvenes colombianos en migración en España: nuevos mapas diversas estrategias. En *Identidades transnacionales: Jóvenes colombianos en contexto de migración internacional* (pp. 67-86). Pontificia Universidad Javeriana.
- Elías, N., y Scotson, J.L. (2016). *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. FCE.

- El Tiempo. (2019). *Primero nosotros, “los colombianos”*. <https://www.eltiempo.com/mundo/venezuela/analisis-sobre-la-xenofobia-de-los-colombianos-hacia-los-venezolanos-319166>
- Martínez, J. (2000). *Migración internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: protagonismo y vulnerabilidad*. OIM Organización Internacional para las Migraciones.
- Migración, ONU. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. OIM.
- Migración Colombia. (2019). *Venezolanos en Colombia, corte 31 de diciembre de 2019*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/total-de-venezolanos-en-colombia-corte-a-31-de-diciembre-de-2019>
- Noel, G. D. (2016). Los llamados y los elegidos los cambiantes sentidos morales de la categoría “Pionero” en una ciudad de la Costa Atlántica Bonaerense. *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, 3(1), 93-118.
- OXFAM. (2019). Sí, pero no aquí. Percepciones de xenofobia y discriminación hacia migrantes de Venezuela en Colombia, Ecuador y Perú. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620890/bp-si-pero-no-aqui-251019-es.pdf>
- Proyecto Migra Venezuela. (2019). ¿Qué tiene que ver el aumento del desempleo con la migración venezolana? <https://migravenezuela.com/web/articulo/relacion-entre-el-aumento-del-desempleo-y-la-migracion/858>
- RCN Radio. (2019). *ONU alerta brotes de xenofobia contra migrantes venezolanos en Colombia*. <https://www.rcnradio.com/politica/onu-alerta-brotes-de-xenofobia-contra-migrantes-venezolanos-en-colombia>
- World Bank Group. (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia: Impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*. World Bank, Colombia. © World Bank. <https://www.bancomundial.org/es/events/2018/10/25/migracion-desde-venezuela-a-colombia>

5. La teoría del cierre categorial en el análisis de los discursos sobre liderazgo y formación ciudadana

Carlos Perea Sandoval, 

*Departamento de Humanidades,
grupo de Investigación en Desarrollo Humano,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: carlos.perea@ustabuca.edu.co*

Henry Alberto Riveros Rodríguez, 

*Departamento de Humanidades,
grupo de Investigación en Desarrollo Humano,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia,
Correo electrónico: henry.riveros@ustabuca.edu.co*

Introducción

El capítulo que se presenta en esta publicación corresponde a una parte del proyecto de investigación titulado *La Formación de Liderazgo: Los discursos y prácticas de los proyectos de educación para la democracia que se implementan en la educación media de los colegios del área metropolitana de Bucaramanga*. Dicho proyecto planteó como propósito central caracterizar la incidencia que tienen en la formación de liderazgo juvenil los proyectos de educación para la democracia implementados por las instituciones educativas del área metropolitana de Bucaramanga. Para cumplir este objetivo general se desglosaron varias tareas en los objetivos específicos: En primer lugar, se hizo una tipificación de las ideas y significados contenidos en los enunciados que configuran los discursos legales relacionados con los proyectos de educación para la democracia en la educación media; luego se realizó una caracterización de las percepciones y prácticas de los directivos, docentes y estudiantes, derivadas del ejercicio del

gobierno escolar en las instituciones educativas del área metropolitana de Bucaramanga (AMB); finalmente, se construyeron categorías sobre el liderazgo juvenil a partir de la comparación entre las propiedades y dimensiones manifiestas en los proyectos de educación para la democracia y en el Simposio de Liderazgo y Contexto Social realizado por la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, para obtener y organizar una teoría explicativa, que pudiera servir de sustento para el diseño y ejecución de un observatorio de liderazgo juvenil regional.

Comprender la formación para la democracia promovida e impartida en las instituciones educativas puede resultar importante para establecer relaciones entre ella y nuestra convulsa situación social. Como ya se indicó, la investigación, de la que hace parte este texto, procuró indagar en los discursos y en las prácticas de la formación para la democracia. El extracto que aquí se presenta desarrolla el primer objetivo específico, implica un análisis del discurso legal o institucional, cristalizado en lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional del Estado colombiano, que sirven de norte ideológico a la educación formal para la democracia recibida por estudiantes de grados décimo y undécimo. En el análisis documental realizado se intervinieron los siguientes textos: Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia; Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos. Estos lineamientos obedecen a las finalidades previstas en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y concretan el horizonte teleológico de esta. Para este análisis se usó como herramienta la Teoría del Cierre Categorical de Gustavo Bueno Martínez, quien expone su propuesta gnoseológica en las siguientes publicaciones: *Primer ensayo sobre las categorías en ciencias políticas* (1991); *Etnología y Utopía* (1987); *Operaciones autoformantes y heteroformantes* (1979) y *En torno al concepto de ciencias humanas* (1978).

Ideas y significados en los discursos legales de la educación para la democracia

Para el desarrollo de uno de los objetivos propuestos en la investigación sobre formación para el liderazgo y educación para la democracia, en el cual se planteó tipificar las ideas y significados contenidos en

los enunciados que configuran los discursos legales relacionados con los proyectos de educación para la democracia en la educación media, se tomó como opción metodológica hacer el análisis de los discursos a partir de instrumentos creados desde los fundamentos de la Teoría del Cierre Categorical (TCC) propuesta por Gustavo Bueno. Este ejercicio implicó articular el análisis gnoseológico, la epistemología de la complejidad y la configuración de las estructuras dinámicas de correlaciones discursivas.

Bueno (1978) expone un enfoque gnoseológico, en el que establece el sentido que tiene la relación entre teoría y acción en los ejercicios de carácter científico, al sustentar que:

Una construcción científica (un teorema) puede considerarse inserta en un espacio de tres ejes (uno sintáctico, otro semántico, un tercero pragmático) cada uno de los cuales se supone a su vez dividido en tres segmentos o sectores: El sector de los términos, el de las relaciones y el de las operaciones constituyen las tres partes del eje sintáctico; el eje semántico comprende al sector fenomenológico, al sector: fisicalista y al ontológico (o esencial); el sector autológico, junto con el dialógico y el normativo, completa las tres partes del eje pragmático (1978, p. 26.).

Este enfoque posibilita que el análisis realizado en la investigación se reconfigure desde una perspectiva de la epistemología de la complejidad, en la cual los ejes y sus respectivos términos constituyen estructuras dinámicas de conectividad desde las cuales se consolidan campos categoriales emergentes. A la estructura gnoseológica planteada por Bueno se corresponde un sujeto gnoseológico determinado por habilidades cognitivas y emocionales ligadas al liderazgo y por habilidades políticas ligadas a la comprensión del accionar democrático. En el campo discursivo este sujeto se reconfigura en la complejidad dinámica establecida por los tres ejes (sintáctico, semántico y pragmático) y que se revela en un campo de construcción permanente de sentidos construidos en una dinámica gnoseológica intersubjetiva.

Llamaremos «sujeto gnoseológico» (SG) al sujeto en tanto que está determinado por los momentos gnoseológicos de componente *subjetivo*, en el sentido dicho. SG es así un concepto complejo, no simple o sustancialista, y solo tiene sentido cuando se le considera *in medias res*, en el curso mismo de la construcción científica, no antes ni después de ella.

SG es un concepto complejo en cuanto tiene que ver con los *fenómenos*, y entonces se nos determina como «sujeto cognoscente» o «percipiente»; en cuanto tiene que ver con el sector de las *operaciones* se nos determina como «sujeto operatorio» (Bueno, 1978, p. 27).

A partir de los ejes planteados por Bueno, se consolida el modelo metodológico optado en esta investigación sobre democracia y liderazgo juvenil, entendiendo que en la TCC el sujeto gnoseológico es un sujeto esencialmente activo en la elaboración del conocimiento, el cual está constantemente estableciendo relaciones con otros sujetos y con la realidad percibida. Es decir, emerge un sujeto cognoscente que construye y reconstruye subjetividad, en una dinámica de construir y reconstruir realidades. Este sujeto se determina en la relación intersubjetividad - intrasubjetividad, mediado por los discursos y prácticas. En su obra *Primer ensayo sobre las categorías de las ciencias políticas* Gustavo Bueno aclara los conceptos de saberes políticos y experiencia política; conceptos que en el diseño de la investigación se asumen para realizar el análisis categorial de los discursos y prácticas presentes en la educación colombiana, en cuanto a la formación de liderazgo y educación para la democracia. Bueno aclara:

Ante todo, nos referiremos a los «saberes políticos» ejercitados, al tipo de saber político entendido como «experiencia política» de un individuo o de un grupo de individuos, en tanto han participado activamente en la vida política, en la *Realpolitik*. Originariamente cabe atribuir al grupo el saber político y su experiencia; en todo caso ésta se refleja en los individuos, en la experiencia política individual —«nadie adquiere la experiencia por otro»— y su género literario de elección son las ‘memorias’ (1991, p. 30).

El análisis gnoseológico de los saberes políticos desde la TCC es articulado a la investigación tomando como categorías relacionales los saberes políticos, los procesos políticos, las operaciones políticas y la experiencia política. Bueno enfatiza que en el eje semántico también se comprenden las cuestiones políticas que tienen un comportamiento de acción, de carácter corpóreo, en el que lo material se diluye en lo formal, es decir, un comportamiento fiscalista (1991). El paso de los saberes políticos a los procesos políticos constituye el campo de los fenómenos y

las operaciones políticas, que se refleja en los procesos de la formación de liderazgo y educación para la democracia.

Consolidado el eje semántico, la investigación aborda de manera simultánea el eje sintáctico. Para Bueno el eje sintáctico, en el contexto de las relaciones de los saberes y las relaciones políticas, está inserto en un complejo global constituido por la sociedad política (1991), en el caso de la vida escolar, este eje implica las distintas combinaciones de relaciones entre sus principales actores:

1. Relaciones entre personas: estudiantes y docentes de décimo y undécimo grado.
2. Relaciones entre personas e instituciones: estudiantes, docentes y colegios públicos y privados.
3. Relaciones entre instituciones e instituciones: Colegios públicos y privados y Ministerio de Educación Nacional.

Por último, se asume el eje pragmático, en el cual se articula el campo de las operaciones y el campo de la experiencia política. Desde la perspectiva de Bueno (1991), en este eje se combinan las vivencias con la producción de teorías. En el caso de esta investigación se articulan los saberes, sentires y conocimientos que se manifiestan en el campo de la educación para el liderazgo y la democracia.

Respecto al componente de las operaciones se resalta que estas se consolidan desde las bases gnoseológicas hasta el fortalecimiento del pensamiento categorial que se manifiesta en el afianzamiento del liderazgo y la ciudadanía.

... Las ciencias y los saberes en general comienzan a partir de saberes prácticos previos; y, por tanto, que, en todo caso, la cuestión habrá que plantearla en el momento de explicar cómo de las operaciones prácticas (por ejemplo, políticas) pueden salir esas que se llaman operaciones teóricas (Bueno, 1978, p. 65).

Al explicitar el eje sintáctico, Bueno clarifica la condición desde donde se asumen los términos y relaciones que están implícitas en la

conformación de subjetividades, que para el interés de esta investigación serían subjetividades políticas y ciudadanas ligadas al liderazgo.

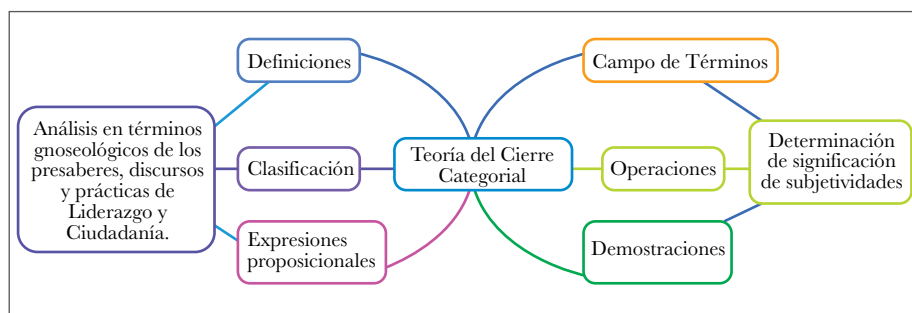
Al hablar de términos se refiere a sujetos humanos o a conjuntos de sujetos y a las configuraciones constituidas por tales personas y que, paradójicamente, dejan de ser propiamente personales (salvo por ficción jurídica), tales como instituciones, partidos políticos, gabinetes, parlamentos y también asambleas, comicios o manifestaciones públicas no autorizadas (1991, p. 52).

En el campo de la TCC, lo semántico y lo sintáctico se manifiestan en el pensamiento relacional, Bueno plantea que este tipo de pensamiento solo puede alcanzar su significación esencial propia cuando se considera como relaciones insertas en un complejo global (1991, p. 60). Por ejemplo, las relaciones políticas y de liderazgo solo pueden alcanzar su significación esencial propia cuando se consideran como relaciones insertas en un complejo global constituido por las políticas educativas, la comunidad educativa, la sociedad y el accionar político, en cuanto ello implica un horizonte ético para entender y vivir la arbitrariedad y producir en medio de ella artificios de mejoramiento (Zabala y Zabala, 2011).

En el contexto de la investigación abordada el pensamiento relacional se problematiza desde el siguiente campo gnoseológico:

Figura 14.

Enunciados y discursos sobre liderazgo juvenil y la educación para la democracia en los lineamientos curriculares, desde la aplicación de la TCC



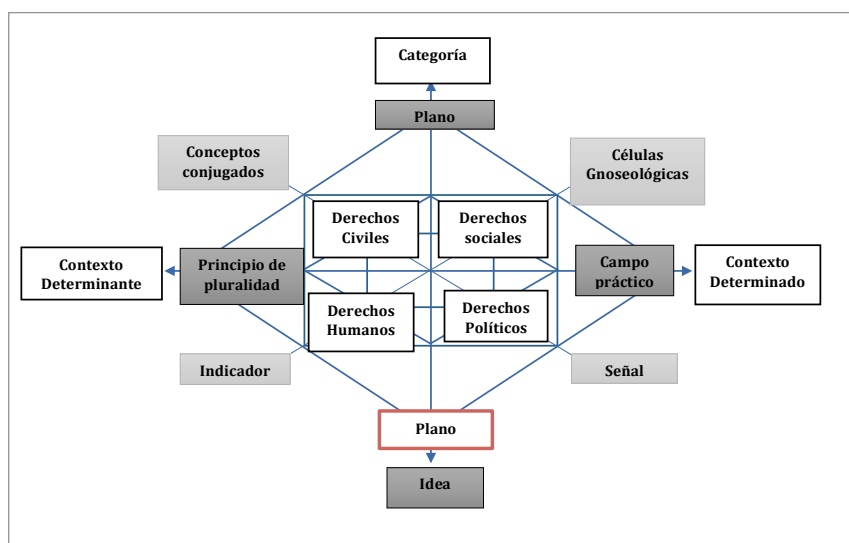
Fuente. Adecuación realizada por los investigadores a partir de Bueno (1991).

Las correlaciones discursivas en los enunciados presentes en las políticas educativas para el liderazgo y la formación ciudadana

La interpretación realizada de los ejes propuestos en la TCC se toma como referente en el diseño de la estructura dinámica de correlaciones discursivas, para el análisis de los discursos relacionados con el liderazgo juvenil y la educación para la democracia, tal como se muestra en la figura 15.

Figura 15.

Estructura dinámica de correlaciones discursivas, para el análisis de los discursos relacionados con el liderazgo juvenil y la educación para la democracia



Fuente. Elaboración propia a partir de la interpretación de la Teoría del Cierre Categorical.

Los componentes de la estructura dinámica son definidos tomando como referencia las concepciones que sobre estos han expresado Bueno (1991), La Fuente (2013), Hidalgo (1989), Meneses y Perea (2017), Kosik (1961):

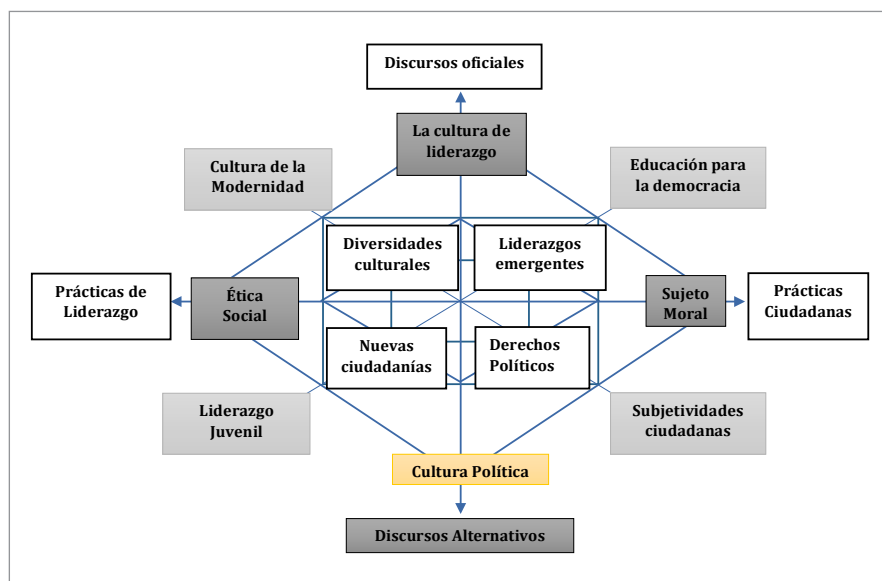
- Contexto determinado: Formas fenoménicas de la realidad.
- Contexto determinante: Unidad del fenómeno y la esencia.
- Categorías: Totalidades estructuradas en que las cosas, los significados y las relaciones son consideradas como producto de la actividad social.
- Ideas: Explicación racional de la conexión interna de las condiciones de los fenómenos.
- Conceptos conjugados: Conceptos en los que existe una función de complementariedad entre materia y forma.
- Indicador: Modelo teórico que permite penetrar el dominio del campo político para establecer comprensiones.
- Célula gnoseológica: Unidad de sentido que se construye a partir de un conjunto de nociones elementales o lineales que se sintetizan formando una estructura relacional autónoma.
- Señal: Noción con capacidad para articular los contextos epistémico y práctico, eliminando un *a priori* cognoscitivo determinista.
- Campo formal: Conformados por relaciones lógicas sustentadas por la acción de los procesos de pensamiento.
- Plano material: Plano en el que las cosas, los significados y las relaciones son considerados como productos del hombre social.
- Principio de pluralidad: Principio que rige la configuración dialéctica de los procesos y acciones desde la condición de una configuración de las múltiples determinaciones.
- Campo práctico: Conformado por las relaciones e interacciones del sujeto con la realidad y la confrontación de las ideologías.
- Derechos civiles - Procesos políticos: Conjunto de interacciones a través de las cuales se configura un campo político.

- Derechos sociales - Operaciones políticas: Sistemas complejos de concatenación relacional que dan sentido al campo político.
- Derechos Humanos - Saberes políticos: Estructura conceptual que genera un horizonte de sentido a la práctica del sujeto en un campo político.
- Derechos políticos - Experiencias políticas: Aspectos o modos diversos de la apropiación humana del campo político.

La estructura dinámica de correlaciones discursivas se constituye así en una técnica aplicada en la investigación para realizar el análisis de los discursos que configuran los documentos oficiales del MEN, relacionados con la política educativa dirigida a la formación del Liderazgo y Educación para la Democracia; cuyo resultado se muestra en la figura 16.

Figura 16.

Estructura dinámica de correlaciones discursivas para el análisis documental de los discursos y enunciados sobre liderazgo y educación para la democracia presente en los documentos oficiales



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental.

El análisis realizado desde la Teoría del Cierre Categorical permitió delimitar el indicador, el campo formal y el campo práctico que dan sentido a los enunciados y los discursos sobre Liderazgo Juvenil y la Educación para la Democracia, extraídos de los lineamientos curriculares de *Constitución Política y Democracia*, *Ciencias Sociales y Educación Ética y Valores Humanos* (tabla 6). En la tabla se relacionan 3 columnas y 5 filas, en la primera columna aparecen 5 enunciados sobre liderazgo y saber político, que extraemos como *desiderátum* formal o indicador del avance del proceso formativo; en la segunda columna, identificada como campo formal, aparecen las formas ideales que deben desarrollarse en el aula; y, finalmente, aparece el campo práctico, que no es otra cosa que el discurso sobre la materialización de esos indicadores generales y saberes formales diseñados en el proceso formativo.

Tabla 6.
Enunciados sobre liderazgo y saber político

Indicador	Campo formal	Campo práctico
Liderazgo y saberes políticos	Liderazgo y procesos políticos	Liderazgo y experiencias políticas
Enunciado 1. “Las ciencias humanas en general ofrecen un valioso conocimiento sobre sí mismo. La historia y la geografía nos permiten descubrirnos en lo que somos, presentándonos cómo hemos podido llegar a ser lo que somos y cuáles son los desafíos de nuestro destino. En este sentido las ciencias humanas deberán proponer ante todo un ejercicio de autorreflexión, fundamentalmente referidas a la experiencia de los estudiantes”.	Enunciado 1. “Se proponen como objeto de estudio los problemas sociales más cercanos a los estudiantes y se busca comprenderlos, explicarlos y transformarlos colectivamente y desde diferentes perspectivas”.	Enunciado 1. “El proceso de conformación del gobierno escolar, del consejo estudiantil y la elección del personal, pueden constituirse en momentos y espacios privilegiados para el desarrollo de la autonomía y del juicio político de los estudiantes”.

Indicador	Campo formal	Campo práctico
Enunciado 2. “Los conflictos se dirimen en forma dialogada, donde las partes tengan la posibilidad de expresar sus puntos de vista y escucharse con respeto”.	Enunciado 2. “El consejo estudiantil y el personero podrán ejercer aquí también su capacidad de liderazgo para estimular la participación de todos en acciones y proyectos que procuren el bien común (campañas por la defensa de los Derechos Humanos, campañas ecológicas, etc.)”.	Enunciado 2. El proceso de elaboración del manual de convivencia puede convertirse en un espacio privilegiado de construcción de lo público.
Enunciado 3. “El conocimiento y la comprensión de la constitución podrán convertirse en una experiencia interesante y significativa para los estudiantes si se convierte en un conocimiento útil, que le sirva al estudiante”.	Enunciado 3. “El conocimiento y la comprensión de la constitución podrán convertirse en una experiencia interesante y significativa para los estudiantes si se convierte en un conocimiento útil, que le sirva al estudiante para desenvolverse en el orden político, de acuerdo con sus intereses individuales y colectivos”.	Enunciado 3. “El conocimiento y la comprensión de la constitución podrán convertirse en una experiencia interesante y significativa para los estudiantes si se parte del conocimiento y la experiencia que los estudiantes tienen”.
Enunciado 4. “Conoce y argumenta los aportes y limitaciones que representa para la juventud del país, las distintas políticas Públicas (empleo, salud, educación, pensiones, juventud, etc.)”	Enunciado 4. “Valora los aportes que a nivel político, cultural, ambiental han promovido grupos diversos en distintas épocas a la humanidad (pacifismo, sociedad de consumo, defensa de los derechos ambientales”.	Enunciado 4. “Propicia la apertura de espacios de Comunicación con distintos Organismos (educativos, públicos, privados) que impulsan campañas en beneficio de la calidad ambiental de las comunidades”.

Indicador	Campo formal	Campo práctico
Enunciado 5. “Formar sujetos conscientes del valor de la dignidad humana y de los derechos y obligaciones que se derivan de este valor universal. Individuos conscientes de la importancia de respetar y hacer vivo este valor supremo. Sujetos de derechos, conocedores y defensores críticos de la legislación que los cobija y los protege como seres humanos y como miembros de una colectividad”.	Enunciado 5. “El trabajo participativo en torno al manual de convivencia, entendido este como un proyecto de vida comunitaria, la conformación del gobierno escolar y del consejo estudiantil deberán generar procesos de discusión, de negociación y de acuerdos, que permitan realmente vivenciar el derecho a la participación”.	Enunciado 5. “Ejecución de proyectos de intervención: cooperación, movilización en relación con problemas comunitarios significativos”.

Fuente: Elaboración propia realizada a partir de los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia, Ciencias Sociales y Educación Ética y Valores Humanos.

De esta forma la interpretación realizada de los fundamentos de la Teoría del Cierre Categorical y su utilización en el diseño de las estructuras dinámicas de correlaciones derivativas, permitió la tipificación de las ideas y significados contenidos en los enunciados que configuran los discursos legales relacionados con los proyectos de educación para la democracia en la educación media y su relación con las percepciones y prácticas de los docentes y estudiantes, derivadas del ejercicio del gobierno escolar en las instituciones educativas del área metropolitana de Bucaramanga (AMB).

Resultados y conclusiones

Regularidades en el discurso sobre liderazgo y formación ciudadana

Realizado el análisis documental a partir de la Teoría del Cierre Categorical se identificaron en la investigación las siguientes regularidades:

El liderazgo y la educación para la democracia son considerados como un campo moral, constituido por los límites de una ética material y de contenidos y una ética formal y procedimental al mismo tiempo. En efecto, la ética material y de contenidos específicos se disemina por los lineamientos curriculares en cuanto implican todo un campo de saber que procura en los educandos una disposición para la democracia liberal participativa, que encaje en las instituciones diseñadas por la Constitución Política de 1991; en lo formal y procedimental se da cabida a los procedimientos de discusión que deben vehicularse a través de los espacios institucionales diseñados para ello, siendo el gobierno escolar el ejemplo de la civilidad que debería seguirse para la madurez. En este sentido, el discurso de los lineamientos no difiere del discurso sobre ciudadanía que es promovido desde la academia contemporánea. Por ejemplo, señalan Bonilla, Cardona y Rodríguez:

Es claro que los cambios sociales que el país reclama y la realización de los postulados de la nueva Constitución sólo son posibles en la medida en que involucremos en la formación del nuevo ciudadano la cultura y la educación en valores (2015, p. 36)

Ahora bien, la formación en valores es ineludible, ello no constituye un problema en sí mismo. El asunto señalado resulta problemático en la medida en que se priorice esa formación moral de forma insular, como sí el proceso educativo no implicara a su vez un proceso político que implica otros fenómenos distintos del mismo sujeto forjado en la norma moral, como lo ha dicho Tuvilla, al ver “La educación como fenómeno moral; la educación como fenómeno ideológico y la educación como fenómeno político (2006, p. 4)”.

La finalidad de la política educativa enmarcada en los lineamientos curriculares está enfocada en establecer criterios para que los espacios de formación en liderazgo y participación política estén definidos desde una concepción de carácter liberal, enfatizando las condiciones de universalidad y autonomía. Esta conclusión permite inferir que el enunciado de competencias ciudadanas presente en el dispositivo oficial emerge de la concepción de la educación como un saber-hacer, en el que la labor educativa se centra en la formación de un sujeto como individuo, desde

un referente antropocéntrico (cognitivo, emocional, social y comunicativo). Este sujeto condicionado a las formas ideológicas se constituye en un ciudadano para la producción y la reproducción de un modelo configurado desde las bases del liberalismo político y de la economía capitalista (Perea, 2014). Un ciudadano en cuyas enunciaciones discursivas adquiere “un carácter de acontecimiento que surge de procesos históricos y culturales, que son apropiados por la institucionalidad otorgándoles un estatus de poder a partir de cierto patrón de organización interna” (Perea, 2011, p. 29).

El campo discursivo oficial sobre la formación de liderazgo y educación para la democracia no contempla la concepción de planes de vida enmarcados en la configuración de una organización social, política y jurídica, alternativa a las que hacen parte de la democracia formal. Las menciones a los problemas comunitarios, aunque existen, se plantean bajo el esquema de intervención de un tercero en la reparación de un tejido social que le es ajeno, por lo que puede asegurarse que el sujeto gnoseológico emergente del proceso formativo se vislumbra como componedor de un orden social bien definido y cuyas falencias son accidentales, en ningún sentido estructurales, por lo que el civismo, la práctica individual de los valores aprendidos o la vigilancia y denuncia sobre el cumplimiento de los fines del Estado constituyen sus máximas morales y políticas.

El campo ético establecido en los documentos oficiales sobre liderazgo y sobre educación para la democracia se consolida a partir de las condiciones que hacen compatible la ética pública con la ética privada. Especialmente hace énfasis en la condición de pluralismo y la condición de juego limpio. Desde una mirada amplia podría considerarse deficitaria la exigencia de compatibilidad de la ética individual con la exigencia de juego limpio o de respeto a la pluralidad, en el sentido de que ambas implican aceptación de neutralidad o idoneidad de las condiciones de juego o de los discursos sobre la inclusión incorporados en los lineamientos curriculares. En gracia de discusión, para contribuir a un verdadero ejercicio heurístico, aceptemos que se trata de un discurso cuya teleología es ampliamente aceptada o en todo caso no está puesta en tela de juicio. Como se verá más adelante, en algunas alusiones más allá del

orden del discurso, estas finalidades de la democracia liberal tampoco se incorporan decididamente en las prácticas, puesto que derechos como la protesta social o la libertad de orientación sexual, entre otros, reciben menos atención o desarrollo en los ambientes escolares, e incluso se evita disertar sobre ellos.

Hacia una teoría sobre los discursos y prácticas de liderazgo y democracia en la educación media

La información proporcionada en cada una de las etapas de la investigación posibilita la ejecución de una interpretación crítica de las percepciones, modelos, teorías y prácticas que sobre la educación en democracia y liderazgo realizan las instituciones educativas. A partir de esta interpretación crítica se profundiza la reflexión en el horizonte de generar una teoría que caracterice la incidencia que tiene el proceso educativo, sus discursos, prácticas y proyectos en la consolidación de subjetividades para el liderazgo en ambientes democráticos, específicamente en las instituciones educativas del área metropolitana de Bucaramanga.

Una primera premisa que se plantea para la elaboración de esta teoría está ligada con la concepción de una epistemología fundada en la dialéctica en la que se clarifica la distinción entre la representación y el carácter de las cosas y la correlación con la praxis humana. En este sentido Karel Kosik clarifica que:

La actitud que el hombre adopta primaria e inmediatamente hacia la realidad no es la de un sujeto abstracto cognoscente, o la de una mente pensante que enfoca la realidad de un modo especulativo, sino la de un ser que actúa objetiva y prácticamente, la de un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales (1961, p. 8).

Este hecho se ve reflejado en los datos obtenidos en la investigación al indagarse por la participación concreta de los estudiantes en actividades de carácter político, como la participación en una marcha pacífica se evidenció que la concepción que tienen los docentes respecto a la formación de sujetos ciudadanos está limitada al aspecto teórico, no promoviendo la acción ciudadana directa (60%) hecho que no está en consonancia con

los lineamientos en los que se propone el MEN en cuanto a “generar en los estudiantes el sentido y los hábitos de la asociación y del esfuerzo mancomunado, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación en múltiples iniciativas de organización ciudadanas” (MEN, 1998, p. 15).

Se asume que en la práctica educativa los sujetos expresan su condición para el liderazgo y la democracia en una realidad no abstracta sino, como lo plantea Kosick, en “una realidad como campo en que el sujeto ejerce su actividad práctico-sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata de la realidad” y “el individuo ‘en situación’ se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad” (Kosick, 1961, p. 8). Este aspecto se mantiene en el contexto de la educación superior colombiana tal como plantea (Villa, 2016, p. 39). La salida humanística a la crisis de la educación superior invita a recuperar el protagonismo del sujeto que aprende en contexto de “realidad”, para la transformación personal, sociocultural y natural, como sujeto responsable consciente, libre y autónomo.

Esta teoría sobre la educación para la democracia y el liderazgo parte de la pregunta problema ¿Cómo actúan en la formación de liderazgo, los discursos y prácticas de los proyectos de educación para la democracia que se implementan en la educación media de los colegios del área metropolitana de Bucaramanga? Cuyo núcleo de sentido está dado por la tensión creada entre las concepciones sobre la existencia real y las formas fenoménicas de la realidad, tensión en la que es posible caracterizar, tal como lo plantea Kosick, la ley del fenómeno, la estructura de la cosa y su concepto correspondiente (1961).

Consolidar, por lo tanto, que la teoría que se propone implica que de las observaciones e interpretación de la información arrojada por la investigación se diferencie las intuiciones de las conceptualizaciones que se manifiestan en los sujetos que participaron en la muestra (estudiantes y docentes). Es decir, diferenciar, tal como lo propone Kosick (1961), el mundo de los fenómenos externos, que se desarrollan en la superficie de los procesos realmente esenciales, del mundo de la praxis crítica. El

conocimiento se realiza como separación del fenómeno respecto de la esencia, ya que solo mediante tal separación se puede mostrar la coherencia interna y, con ello, el carácter específico de la cosa. En este sentido, la investigación arroja un dato sensible en cuanto a la práctica docente en la que un 30% manifiesta un nivel alto en la organización de actividades extracurriculares, con el fin de fortalecer la formación en democracia y liderazgo, frente al 70% que se encuentra entre un nivel medio y bajo, de donde es posible inferir falencias en la inclusión de prácticas y metodologías alternativas articuladas a la acción pedagógica de educación para la ciudadanía. Esto dificulta cumplir con el propósito de los lineamientos de “Llevar al conocimiento de las instituciones políticas que nos rigen, su dinámica y la posible utilización de éstas para alcanzar los intereses con los cuales se comprometan los ciudadanos” (MEN, 1998, p. 15).

Es fundamental para la comprensión de la teoría sobre el liderazgo y la democracia que en ella se refleje la relación dialéctica entre la intuición y la conceptualización, entre la percepción y la teorización en el marco de los planteamientos de Kosick:

En este proceso no se deja a un lado lo secundario, ni se le separa como algo irreal o menos real, sino que se revela su carácter fenoménico, o secundario, mediante la demostración de su verdad en la esencia de la cosa. Esta descomposición del todo unitario, que es un elemento constitutivo del conocimiento filosófico —en efecto, sin tal descomposición no hay conocimiento— demuestra una estructura análoga a la del obrar humano, puesto que también éste se basa en la desintegración del todo (1961, p. 12).

En la investigación realizada con los estudiantes se pudo evidenciar que se refleja una apropiación del concepto de democracia y la elaboración de un modelo teórico a partir del concepto interiorizado (50%). En contraste se visibiliza un porcentaje significativo (50%) en el que se evidencia un nivel intuitivo en la apropiación de la concepción de la democracia.

Para realizar una comprensión dialéctica del problema abordado en la investigación y fundamentar la teoría sobre la educación en Liderazgo y Democracia, se articula, en la construcción de la teoría, la propuesta gnoseológica de Gustavo Bueno, la Teoría del Cierre Categorical, en la

que se consideran los ejes semántico, sintáctico y pragmático en los cuales se soportan los enunciados, discursos y prácticas que se manifiestan en la construcción de subjetividades en un marco de tensión que, en palabras de Bueno, se concreta en el hecho en que “Sin el sujeto la identidad no se reproduciría, pero la identidad no está en el sujeto sino en las cosas hechas por el sujeto” (1991, p. 12).

El comportamiento de estos ejes en los datos arrojados por la investigación tuvo la siguiente trazabilidad:

- En cuanto a la apropiación del concepto de democracia y la manera en que este concepto debe ser construido en el aula se evidencia que existe una modelación contradictoria en el pensamiento político de los estudiantes (85.9%). Solo en el 14.1% se evidencia un reconocimiento del trabajo del aula como espacio de conceptualización y modelación de las categorías propias de la democracia.
- Un 37% de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo en que debe permitírsele a los estudiantes que generen sus propias normas de convivencia, contrasta con el 63.1% que manifiesta estar medianamente de acuerdo y no estar de acuerdo; se constituye en un indicador que debe tomarse para el análisis de los procesos pedagógicos que al respecto se desarrollan en el aula.
- El respeto a la diferencia y la tolerancia como ejes fundamentales de la convivencia democrática y su articulación con las formas de gobierno escolar muestran un bajo nivel de comprensión en el 42% de los estudiantes. No obstante, que en los lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia se plantea como un indicador “Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica”. En el 57.6% de la muestra se puede evidenciar una comprensión más significativa de la convivencia democrática en coherencia con los propósitos de los lineamientos curriculares.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional número 114, 4 de julio de 1991.
- Bonilla, G., Cardona, R., y Rodríguez, D. (2015). *Pensar la ciudadanía: condición humana y democracia*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Bueno, G. (1978, mayo-junio). En torno al concepto de “Ciencias Humanas”. La distinción entre metodologías a-operadoras y b-operatorias. En *El Basilisco*, No 2. Oviedo. <http://www.fgbueno.es/bas/pdf/bas10202.pdf>
- Bueno, G. (1979, julio-diciembre). Operaciones autoformantes y heteroformantes. En *El Basilisco*, No 2. Oviedo. <http://fgbueno.es/bas/pdf/bas10801.pdf>
- Bueno, G. (1987). Etnología y Utopía. Ediciones JUCAR. <http://www.fgbueno.es/med/dig/gb71eu71.pdf>
- Bueno, G. (1991, abril). *Primer ensayo sobre las categorías en ciencias políticas*. Biblioteca Riojana, N° 1. Cultural Rioja. <http://www.fgbueno.es/gbm/gb91ccp.htm>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. *Diario Oficial*, 41.214.
- Hidalgo, A. (1989). Bueno Martínez Gustavo. En *Dictionnaire des philosophes. Imagen, Símbolo y realidad en Gustavo Bueno*.
- Kosik, K. (1961). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- La Fuente, M. (2013). Una consideración del cierre categorial de Gustavo Bueno como perspectiva materialista de la ciencia. *Revista Agora*. Universidad de León.
- Meneses, T., y Perea, C. (2017). El amor eficaz como alternativa de resistencia democrática a la violencia neoliberal. *Polis 46* [en línea].
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Política Educativa para la formación escolar en convivencia*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Lineamientos Curriculares de Ética y Valores Humanos*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Perea, C. (2011). *Las prácticas evaluativas de competencias ciudadanas y la construcción de subjetividades: un análisis sociojurídico*. Biblioteca Universidad Externado de Colombia. TM 340.115 P434P.
- Perea, C. (2014). Aportes desde la sociología jurídica a la construcción de modelos educativos de formación ciudadana. *Revista TEMAS*, 3(8), 97-104.
- Tuvilla, J. (2006). Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática. En I Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación y Cultura para la Paz. Cartagena de Indias, Colombia. 20 a 24 de noviembre de 2006. <http://www.aecidcf.org.co/documentos/MI%2011.669.pdf>
- Villa, G.L. (2016). El desarrollo humano integral. Horizonte de formación por capacidades y competencias. La gestión del proyecto institucional universitario. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(1), 9-58.
- Zabala, C., y Zabala, V. (2011). Posturas filosóficas y pedagógicas para el Proyecto Colombiano de Formación para la Reintegración. En *Fundamentos Filosóficos y Sociológicos. Fundamentos del Modelo de Formación para la Reintegración*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/1_fundamentos_filosoficos_y_sociologicos_del_modelo_educativo_flexible.pdf

Esta obra se editó
en la Universidad Santo Tomás
Seccional Bucaramanga, 2020.