



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ce centro
editorial

Del distanciamiento social a la construcción colectiva de paz

Compiladores

Didier Andrés Ospina Osorio

Ángel Andrés López Trujillo

Catalogación en la fuente

Del distanciamiento social a la construcción colectiva de paz/ Andrés Ospina Osorio y Ángel Andrés López Trujillo. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2023.

156 páginas: Ilustraciones a color, figuras, tablas.

Incluye: Referencias Bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-628-7622-12-8

1. Construcción de paz 2. Convivencia escolar. 3. Educación y paz. 4. Educación rural. I. López Trujillo, Ángel Andrés, compilador.

CDD 370.196

BIBLIOTECA UCM



Copyright© 2023

Universidad Católica de Manizales

Compiladores: Didier Andrés Ospina Osorio · Ángel Andrés López Trujillo

Editor: Carlos Dayro Botero Flórez

Corrección de estilo: Sofía Acevedo Henao - Centro Editorial UCM

Diseño: Juan Andrés Mejía - Unidad de Marca

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial de la Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales. Se da cumplimiento al Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 n.º 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

centroeditorialucm@ucm.edu.co

Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

Contenido

8 • Lista de figuras

9 • Lista de tablas

10 • Dedicatoria

11 • Agradecimientos

12 • Prólogo

15 • Referencia

16 • Capítulo I.

**Del distanciamiento social a la integración comunitaria para la construcción de la paz.
Entre la comunidad y la escuela**

16 • Introducción

18 • La escuela y la comunidad: un escenario socioeducativo para la paz

26 • Posibilidades esenciales para la convivencia

28 • Referencias

30 • Capítulo II.

La convivencia: una perspectiva comunitaria en la escuela

30 • Introducción

31 • Escuela y violencia escolar

32 • La escuela: un escenario de convivencia

36 • La construcción de paz

40 • El conflicto: una potencialidad para la formación humana

42 • La violencia: un desafío para todos

44 • La paz: una construcción de la escuela

48 • Conclusiones

50 • Referencias

53 • Capítulo III.

El rescate del saber educativo ancestral como alternativa de resistencia ante la pérdida del patrimonio cultural del resguardo indígena Cañamomo Lomaprieta

53 • Introducción

58 • El saber educativo ancestral: un escenario de tensiones y posibilidades entre la oralidad y la escritura

63 • Referencias

66 • Capítulo IV.

Referentes de valor intangible en Caldas

66 • Introducción

69 • Momentos de la investigación

70 • Posibilidades de conocimiento

72 • Valores cambiantes

78 • Continuidad del proceso

79 • Referencias

81 • Capítulo V.

Ritos, mitos y símbolos: entre el extrañamiento, el olvido y la ausencia de la escuela

81 • Preludio

82 • Los ritos extrañados de la escuela

87 • Los mitos olvidados de la escuela

91 • Los símbolos ausentes de nuestro tiempo

94 • Posludio

96 • Referencias

98 • Capítulo VI.

Educación en ruralidad: apuesta reflexiva y pedagógica desde el juego hacia la construcción de la paz

98 • Introducción

99 • Apuesta por la mejora socioeducativa de la escuela rural

102 • Línea metodológica desarrollada

103 • Diseño metodológico de investigación acción reflexión

105 • ¿Cómo comprender la educación en la ruralidad?

108 • Educación rural: una perspectiva de igualdad

118 • Cierre-apertura: discusión frente la educación en la escuela rural

121 • Referencias

126 • Capítulo VII.

Identidad, organizaciones sociales y desarrollo de los pescadores de La Dorada, Caldas

126 • Introducción

128 • Trayecto del proceso investigativo: metodología

129 • Hallazgos en la investigación: características de los pescadores de La Dorada, Caldas

134 • Organizaciones sociales, participación y desarrollo

139 • Identidad cultural de los pescadores

145 • Interacción de los pescadores con la institucionalidad para el desarrollo

148 • Conclusiones y recomendaciones

151 • Referencias

154 • Autores

Lista de figuras

- 71 • **Figura 1.** Categorías emergentes
- 73 • **Figura 2.** Reorganización comunitaria
- 74 • **Figura 3.** Identidad
- 103 • **Figura 6.** Diseño metodológico
- 105 • **Figura 7.** Categoría escuela rural como espacio pedagógico
- 130 • **Figura 8.** ¿Con quién viven?
- 131 • **Figura 9.** Ingresos familiares
- 132 • **Figura 10.** Nivel educativo
- 133 • **Figura 11.** Influencia del medio en la pesca
- 136 • **Figura 12.** Ubicación geográfica de las organizaciones
- 137 • **Figura 13.** Motivos que llevaron al pescador a permanecer en la organización
- 141 • **Figura 14.** Charca de Guarinocito
- 142 • **Figura 15.** Río Magdalena
- 143 • **Figura 16.** Rancho de las Hamacas

Lista de tablas

69 • **Tabla 1.** Momentos de la investigación

114 • **Tabla 2.** Mediaciones para gestión del ambiente de aprendizaje y estilos de enseñanza

133 • **Tabla 3.** Principales causas por las que son pescadores

137 • **Tabla 4.** Necesidad de asociación

147 • **Tabla 5.** Ventajas de la organización de pescadores y trabajo con sector público y privado

Dedicatoria

A mi madre Adielá Osorio Arroyave, a mi hija María Paz Ospina Cruz
y a mi esposa Adriana Cruz Gutiérrez, quienes son mi impulso, mi ejemplo y mis grandes amores.
Gracias por creer siempre en mí.
Didier Andrés Ospina Osorio

A ti, Alejandra Toro, por estar apoyándome, a mi familia, a mi hijo Anthony por ser mi bendición,
a mis hermanos Kimberly, Daniel Mateo y Kristian Felipe, a mi papá Ángel y especialmente a mi
madre, Doralice Trujillo López, mi ejemplo de lucha y tenacidad.
Ángel Andrés López Trujillo

Este libro está dedicado a las personas interesadas en la transformación de las prácticas
socioeducativas desde un enfoque sociocultural.

Agradecimientos

Agradecimiento especial a la Universidad Católica de Manizales, a sus directivas y a todos aquellos integrantes de la comunidad académica que hicieron posible la publicación de esta obra. Gracias por permitirnos ser parte de una institución que piensa en la persona y fomenta el desarrollo humano con procesos de carácter personalizante y liberador.

A los grupos de investigación EFE y ALFA, a la Dirección de Investigación y Proyección Social UCM, así como al Núcleo de Estudios en Memoria y Paz UCM.

Prólogo

“El espíritu de la revancha y la retribución es el veneno de cualquier relación humana, sea personal o política”

Martha Nussbaum (2016, p. 18).

El presente libro es un compendio hecho por un colectivo de profesores e investigadores de la Universidad Católica de Manizales y de otras instituciones de educación superior de Colombia, quienes, al encontrar vínculos estrechos entre sus intereses de investigación, se han integrado desde la escritura y la investigación para dar a conocer una producción que gira en torno al distanciamiento social, la integración social, escolar y comunitaria, y la convivencia y la paz.

Los proyectos de investigación fueron elaborados desde una concepción educativa. En su desarrollo prima un carácter de intervención social en el que se evidencia el impacto alcanzado como resultado de las iniciativas asociadas a la resignificación de la convivencia y la paz. Además, se esbozan configuraciones y reconfiguraciones de la realidad comprendidas a través de procesos metodológicos rigurosos que aportan a la generación de conocimiento y su aplicación, lo cual contribuye de forma transversal a la formación ciudadana en perspectiva de convivencia y paz.

Los diferentes capítulos no solo presentan comprensiones de fenómenos socioeducativos asociados y procesos de agenciamiento orientados a la transformación del territorio, la escuela y la comunidad, sino que también evidencian lecturas de la realidad comprendidas a través de procesos metodológicos rigurosos que aportan a la generación de nuevo conocimiento.

El primer capítulo plantea los resultados de un proceso de investigación cualitativo que tomó como base la aplicación de un diseño etnográfico realizado entre la comunidad y la escuela. Se aborda la categoría de distanciamiento social apoyada en postulados teóricos para soportar los hallazgos de la investigación y su relación con el fenómeno valorado y se reconoce el papel de la comunidad y la escuela en la transformación de sus realidades¹.

¹ Este es un capítulo creado en el marco de los proyectos: “Prácticas y expresiones de violencia sociocultural en contextos escolares de la ciudad de Manizales” y “La imagen social del maestro rural en la prensa pedagógica”.

El segundo capítulo es producto de una investigación realizada por los autores, quienes de manera descriptiva presentan los aspectos principales de la investigación, hilando los argumentos con los testimonios de los actores vivos de la misma².

El tercer capítulo es derivado de un proceso de investigación de corte etnográfico, con el cual se buscó comprender el saber educativo ancestral en el resguardo indígena Cañamomo Lomaprieta en el departamento de Caldas. La investigación se desarrolló a través del estudio de las prácticas socioculturales de la comunidad, lo cual permitió el encuentro intercultural desde el reconocimiento de la tradición como posibilidad de transmisión del legado cultural. Esto reafirma en la comunidad el saber educativo de los pueblos indígenas como pilar de su conocimiento territorial, cuyos orígenes han sido conservados por las fuentes vivas de la sabiduría representadas en los mayores y sabedores, quienes, como sujetos de conocimiento ancestral, facilitan el flujo intergeneracional de las tradiciones³.

El cuarto capítulo permite un acercamiento a la caracterización de las comunidades educativas, rurales y municipales del departamento de Caldas. Las investigaciones indagan sobre las potencialidades del capital humano en la región del occidente del departamento de Caldas. El desarrollo investigativo hace una revisión que permite identificar ejes categoriales de valor sociocultural en la región como recursos intangibles para el desarrollo humano⁴.

El quinto capítulo es el resultado de un proceso de investigación desarrollado desde la aplicación de la metodología de complementariedad, con la cual se reconfigura la voz del otro a través de sus relatos biográficos en la escuela.

² El capítulo es derivado de los proyectos: “Espacios inhabilitados, espacios resignificados, construyendo tejido social a través de la intervención comunitaria” y “Análisis correlacional de las prácticas y expresiones de violencia sociocultural en contextos escolares en colegios de la ciudad de Manizales y Pereira”.

³ El capítulo es derivado de la investigación “Tejiendo narrativas y significados del conflicto armado, la memoria y la transicionalidad en el resguardo indígena de origen colonial Cañamomo – Lomaprieta”. Dicho producto representa el escenario de investigación y de proyección social que enmarca el quehacer del eje de educación adscrito al proyecto.

⁴ Este capítulo es resultado de las investigaciones: “Caracterización del capital social para la gestión del desarrollo local-regional en los municipios del occidente caldense”, “Reorganización creadora del conocimiento en educación desde los enfoques deterministas del desarrollo humano en el contexto regional” y “Comprensiones de la calidad en instituciones acreditadas y no acreditadas, desde la contribución a las comunidades académicas”.

El sexto capítulo presenta el resultado de un estudio investigativo con enfoque cualitativo y tiene un diseño metodológico de investigación, acción y reflexión para argumentar sobre algunas cuestiones de la ruralidad. La investigación se enmarca en el campo de la educación y es de orientación pedagógica en un escenario sociocultural específico. Para profundizar en su comprensión se buscó generar reflexiones desde la voz del docente rural, desde su experiencia, en contraste con los postulados teóricos y referentes investigativos como pretexto para una integración social que permita construir prácticas socioeducativas y pedagógicas en el aula.

El séptimo capítulo presenta los desarrollos derivados de un proyecto de investigación de corte etnográfico tradicional de tipo descriptivo. En este se logró el reconocimiento del papel de las organizaciones de pescadores, teniendo como objetivo reivindicar la identidad de un pueblo en un escenario de tensión en el departamento de Caldas⁵.

Se espera que este libro sirva como punto de referencia teórico práctico para quienes se interesen por reconocer procesos de acompañamiento social por medio de acciones interdisciplinarias mediadas por la investigación en educación. Y también que sea una grata provocación para los lectores, que los informe desde una mirada investigativa y académica.

⁵ El proyecto del cual se deriva el capítulo se denomina “Formulación de macroproyectos de investigación aplicada”, el cual prioriza agendas regionales de investigación y formación en ciencias sociales, integrando los Ceres del norte del departamento de Caldas y del Magdalena Centro.

Referencia

Nussbaum, M. (2016). Una carta para el pueblo colombiano. En S.V. Alvarado, E.A. Rueda Barrera y P. Gentili (eds.). *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones* (pp. 17-20). Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160930124934/Paz_en_Colombia.pdf

Capítulo I. Del distanciamiento social a la integración comunitaria para la construcción de la paz. Entre la comunidad y la escuela

Didier Andrés Ospina Osorio

Introducción

El presente capítulo aborda procesos de comprensión e intervención de problemáticas asociadas al reconocimiento de la violencia estructural y la violencia sociocultural, por medio de la identificación de sus formas, prácticas y expresiones en contextos escolares y comunitarios. Con ello se logra un proceso comprensivo del fenómeno de la violencia en sus diferentes dimensiones y perspectivas.

La investigación se desarrolló a partir de la declaración e implementación de un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, desarrollado como estudio de caso. Además, situó como interés particular la comprensión del fenómeno de la violencia y el reconocimiento de las prácticas y experiencias de violencia sociocultural en contextos escolares de la ciudad de Manizales.

Los resultados de la investigación establecieron la necesidad de realizar un proceso participativo que vinculara a la comunidad en favor de la consolidación de acciones, estrategias y procesos de agenciamiento. Esto con el fin de impulsar procesos de reconciliación y construcción de paz en

una comunidad altamente afectada por los efectos de la violencia, de la intolerancia social y las relaciones de poder expresadas en la delimitación y defensa violenta de territorios demarcados por las fronteras invisibles durante los últimos cinco años.

El desafío de la investigación en su segunda fase obligó a reconocer e implementar un horizonte metodológico diferente. El proyecto se enmarcó dentro del enfoque y la perspectiva metodológica derivada de la investigación acción participante (Iafrancesco, 2013), bajo la cual se promovió la participación activa de los integrantes de la comunidad en la transformación de sus propios conflictos.

Bajo esta concepción los participantes se configuraron como agentes de cambio y coinvestigadores, tomando como base el análisis de su situación actual y el escenario de transformación que se pretendía lograr como comunidad. Desde las fases que anteceden la presente propuesta se realizaron diagnósticos y procesos de planificación e intervención asociados al trabajo colaborativo con la comunidad, lo que posibilitó la consolidación de opciones de abordaje y de reorganización comunitaria.

Fue así como desde la investigación acción participativa se posibilitó la vinculación activa de la comunidad en los procesos movilizadores de la convivencia y la resolución de conflictos que se encontraban transversalizados por los efectos de las diferentes formas, prácticas y expresiones de violencia estructural y sociocultural que permean constantemente los contextos escolares y comunitarios, y que hacen de la violencia una práctica de coexistencia reconocida en la cotidianidad de las personas como evidencia del proceso de legitimación cultural como una forma recurrente para tratar y resolver los conflictos.

No obstante, los resultados de las investigaciones permiten reconocer una clara evidencia social de construcción de diversos estereotipos, dentro y fuera de la comunidad objeto de estudio, consecuencia de las diferentes formas de distanciamiento social existentes en la ciudad de Manizales. Dichos estereotipos sociales y económicos demarcan, de manera simbólica, formas de exclusión social y relaciones de poder que son percibidas por la ciudadanía en formas diversas, lo cual es y seguirá siendo un desafío para la comunidad y para la población general.

La escuela y la comunidad: un escenario socioeducativo para la paz

Las dinámicas, expresiones y prácticas de violencia que se dan dentro del contexto escolar han sido abordadas desde intereses que han presentado algunas investigaciones⁶ desarrolladas en diferentes contextos escolares y comunitarios de la ciudad de Manizales. Esto permite establecer comprensiones precisas sobre la aparición y reproducción de nuevas y antiguas formas de violencia que en la actualidad se reconocen como prácticas y expresiones de violencia que han permeado el contexto de la escuela y que hoy hacen parte de la cotidianidad escolar.

Desde la pregunta: ¿la escuela es un escenario de paz?, presentada por Martínez y Ospina (2018a) se expone una clara diferenciación de las causas que propician las violencias socioculturales, así como las razones por las cuales su reproducción en el contexto escolar genera una serie de afectaciones al desarrollo de las libertades individuales, por lo que se hace necesario comprender el fenómeno de la violencia escolar ínsito, desde sus particularidades y desafíos. Solo así podrá abordarse oportuna y adecuadamente, intentando mitigar y evitar la reproducción estructural y sociocultural de las violencias.

En tal sentido, la comprensión del fenómeno de violencia en el contexto escolar ha situado los resultados de investigación en la escuela y la comunidad, ha logrado desafiar las maneras como se las comprende para hacer de ellas un escenario con posibilidad de intervención y construcción de alternativas individuales y colectivas como sinónimo de paz. Como lo señalan Hernández, *et al.*

(...) la cultura de la paz se puede crear desde la escuela, como una forma efectiva de evitar la violencia y su posterior expansión, ya que en el siglo XXI hablar de paz es hablar de una utopía; es la posibilidad de hablar de paz positiva, paz negativa y paz imperfecta, siendo la primera, un motor de transformación y desarrollo social que se proyecta desde la reflexión y la no repetición, hasta el logro de realizar un proceso de metamorfosis social. (2017, p. 8)

⁶ Prácticas y experiencias de violencia sociocultural en contextos escolares en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Manizales, aprobada por la Universidad Católica de Manizales mediante el Acuerdo 049 de 25 de febrero de 2016.

La escuela es por sí misma un escenario posibilitador de paz, porque en su interior se evidencia la responsabilidad social que implica la construcción de alternativas individuales y colectivas de futuro desde la educación, la convivencia, la enseñanza y el aprendizaje de prácticas sociales normadas que representan la identidad y la cultura de un territorio y, específicamente, de una comunidad.

Sin embargo, al interior de la escuela se evidencia la existencia de riesgos y amenazas latentes que representan un reflejo de prácticas lesivas que han permeado el escenario escolar, convirtiendo este tipo de prácticas en un panorama recurrente entre estudiantes y profesores y en un riesgo para el desarrollo de la vida escolar y el cumplimiento del objetivo transformador de la sociedad desde la escuela.

Al preguntarse sobre el reconocimiento de la paz en la escuela y la forma como se percibe, apareció otra cuestión asociada: ¿quiénes son los principales actores de la construcción de la paz en la escuela? Al desarrollar el proceso de investigación se pudo constatar el papel protagónico e indispensable de los estudiantes, la importancia de la integración de la familia y el liderazgo de los integrantes de la comunidad en la construcción colectiva y el desarrollo participativo de estrategias de paz, como respuesta positiva, solidaria y de resistencia frente a los hechos de violencia y victimización que ha tenido que experimentar la comunidad.

Ante ello, ha cobrado sentido entre escolares, padres y líderes comunitarios la gestación y el desarrollo de alternativas definidas como prácticas de resistencia cultural y colectiva que impulsan la acción reacción como principio provocador de la creación y reproducción de prácticas socioculturales instituyentes y alternativas de no violencia. Estas prácticas han empezado a tener legitimación cultural, muestras colectivas que exhortan a otras instancias a hacer parte del cambio y de la posibilidad de gestar, desde los escenarios académicos, el aprovechamiento de un aprendizaje enfocado en la construcción de nuevas formas y prácticas de construcción de paz dentro y fuera de la escuela.

(...) en el colegio de eso no se habla, lo que pasa en las calles, afuera, en el barrio, si me entiende... lo que pasa en la calle, a los profes no importa, al fin ellos vienen y se van, no son del barrio ve; uno tiene que resolver sus problemas como sea con los parceros. (Comunicación personal, 2018)

Las lógicas de vida dentro y fuera del espacio escolar son muy diferentes. Desde los registros de observación realizados en la investigación y en el proceso de triangulación de las entrevistas, se

hace evidente la comprensión de una actuación singular entre los integrantes del escenario escolar que refleja una separación tanto física como social.

Se trata del distanciamiento social existente entre los profesores, administrativos, estudiantes y familias, un problema sociocultural que involucra el reconocimiento de estereotipos y la pregunta acerca del por qué maestros y administrativos no se involucran en la transformación del contexto social. Esto resulta en una escisión de las realidades socioeducativas y la forma como estas son abordadas, dentro y fuera de ella.

Todos los días los profesores llegan muy temprano a la institución en su respectivos carros o medios de transporte, ingresan a la institución a cumplir con su deber de enseñar a los muchachos. Cada mañana se observan atravesar el barrio para llegar a su lugar de trabajo, encontrando a su paso la gente del barrio: empleados que esperan su transporte para ir a trabajar a otros sectores, desempleados, personas humildes, habitantes de calle e incluso posibles delincuentes, entre otros, que reflejan las características demográficas y de realidad del entorno, representado en muchas ocasiones por los problemas sociales de la ciudad. Algunos profesores, cuando lo necesitan, entran en contacto con el tendero, el vendedor de alimentos, pero todos, al terminar su jornada laboral, como es habitual, regresan a sus barrios y sectores de la ciudad, cruzando nuevamente el barrio, pasando muy poco tiempo allí, solo durante su jornada laboral, lo que estoy seguro les impide comprender la verdadera realidad de la comunidad, la que viven continuamente sus estudiantes y padres de familia. Se van, alejándose poco a poco de esta realidad, como si fueran maestros a domicilio. Ellos volverán día tras día a entregar su conocimiento y nuevamente se irán. Su conocimiento es bien recibido por los estudiantes, pero la realidad del sector seguirá igual. (Comunicación personal, 2018)

En este caso el distanciamiento social de los maestros y administrativos se hace evidente en la relación funcional que tienen con los habitantes del sector, que los consideran externos, una población que asiste al barrio por su labor educativa, pero que son distantes y desconocen las situaciones del lugar.

El distanciamiento social es evidente también en las actitudes y prácticas que presenta la población del lugar. Al indagar sobre los posibles momentos y tipos de encuentros que tienen los maestros y administrativos con la comunidad expresan que existen limitaciones muy fuertes, entre ellas la diferencia social y económica entre unos y otros, asumiendo que los maestros pertenecen a estratos y sectores de la ciudad diferentes.

Así mismo existe apatía en la comunidad por los procesos que fuera de lo académico, y en forma esporádica, se convocan por parte de las directivas y profesores de la institución educativa, lo que ha evidenciado una participación limitada y escasa por parte de los integrantes de la comunidad. Esto evidencia la forma en la que, hasta el momento, los encuentros y reuniones entre los actores educativos y la población se ha limitado a la asistencia en las reuniones de padres, solo cuando en estas se entregan informes académicos, pero en ningún momento se aborda la problemática social del sector y la posibilidad de establecer estrategias conjuntas para su solución en común unidad.

Es evidente que la población espera de los maestros mucho más de lo que ofrecen desde su relación escolar, esperan una orientación frente al abordaje de las problemáticas de la comunidad y la posibilidad de crear estrategias colectivas que permitan satisfacer las necesidades de la población. Sin embargo, también es real la apatía generalizada de padres de familia y habitantes de la comunidad para sumarse activamente a jornadas comunitarias convocadas por los actores educativos.

La separación física y social, como lo plantea Ogbu (1993), implica construir estereotipos recíprocos que producen concepciones a veces erradas de la realidad, pero en todo caso interpretadas como formas de distanciamiento social entre dos mundos separados por las formas de relacionamiento y la división sociocultural que limita la cooperación e integración social de la comunidad.

Es así como el distanciamiento social existente ha representado también una forma sutil de violencia sociocultural reconocida y percibida por los actores que ha impactado por años la imagen de la población que habita en el sector.

En contraste, padres de familia, jóvenes y líderes sociales se han involucrado en la generación de alternativas sociales y culturales que desafían los conflictos y las derivaciones de la violencia estructural que han sometido por años a la población, logrando silenciarla a través de mecanismos de disuasión y de violencia directa que han generado el temor persistente de las comunidades a ser víctimas y un aumento de la violencia homicida en la ciudad.

Las prácticas de violencia y su reproducción en el sector han posibilitado la aceptación de la violencia sociocultural como forma recurrente para abordar los conflictos, siendo la intolerancia social, según Martínez y Ospina (2018b), uno de los principales factores detonantes de estas prácticas en la ciudad de Manizales, especialmente visible en el sector donde las investigaciones y las prácticas sociales tuvieron lugar.

Autores como Covarrubias y Caro (2016) han reconocido que las relaciones que hay entre alumnos y docentes, y entre alumno y familia, pueden disminuir o aumentar el actuar violento y concluyen que la razón de los comportamientos agresivos puede mitigarse mientras haya un mejor comportamiento entre los sujetos. No obstante, siempre existirán infinitas formas de generar violencia y, por lo tanto, también de aminorarlas.

La construcción individual y colectiva de la paz en la comunidad da cuenta del proceso de integración social que viven recientemente las comunidades. El reconocimiento entre sí de sus voluntades de participación y liderazgo permite dar cuenta de los importantes desafíos que algunos integrantes han asumido en favor de la población.

En este sentido el papel contributivo de los líderes y lideresas sociales que hacen parte de la comunidad ha posibilitado importantes cambios en los procesos de convivencia social de los habitantes, quienes por años han tenido que llevar a cuesta la carga simbólica de la segregación cultural de la comuna norte de la ciudad de Manizales.

Actualmente esta comuna es habitada por distintos grupos poblacionales, caracterizados por la administración municipal como población desplazada por fenómenos naturales (desastres), procesos de reasentamiento, desplazados por afectación de episodios de violencia, entre otros factores socioculturales y económicos que han incidido en el poblamiento masivo del sector de la ciudad, definido catastralmente entre un estrato socioeconómico 1 y 2.

Tal poblamiento heterogéneo ha hecho que algunos grupos humanos entren en tensión, dado que su actuación en el territorio se ha reconocido en ocasiones por representar diferentes relaciones de poder y de dominio que han hecho del territorio un escenario permanente de conflicto y defensa acérrima de intereses particulares. Algunos de ellos actúan influenciados por el actuar delictivo asociado al tráfico de estupefacientes, lo cual ha traído consigo la declaratoria de dominios territoriales y ha provocado también los resultados nefastos para la vida y la convivencia que han hecho que el territorio haya sido el de mayor número de homicidios en la ciudad de Manizales durante los últimos cinco años.

En consecuencia, algunas actividades delictivas, como el microtráfico, el uso ilegal de armas de fuego, el hurto, las amenazas de muerte y el homicidio han sido prácticas recurrentes que han permeado la realidad escolar, generando en este escenario una evidencia clara de la reproducción de las tensiones externas que vive la comunidad.

Los hallazgos son los siguientes: los estudiantes perciben en el ambiente escolar diferentes situaciones de riesgo y vulnerabilidad. El 68 % reconoce haber sido víctima de agresiones verbales y físicas en algún momento de su vida escolar. El 51 % reconoce conductas inseguras asociadas a pérdida de objetos personales dentro del contexto escolar, el 36 % manifiesta reconocer prácticas asociadas al microtráfico, el 43 % ha identificado el porte de algún tipo de arma por parte de otros estudiantes al interior del contexto escolar, el 51 % considera que la institución ha sido afectada por la violencia, el 8 % considera que en la institución existe algún tipo de influencia de pandillas y el 47 % manifiesta haber sido víctima de algún tipo de práctica de matoneo en algún momento de su vida escolar.

Con estos hallazgos es posible señalar la existencia de prácticas socioculturales violentas y prácticas de reproducción de la violencia, mayor y menormente reconocidas por la comunidad escolar, pero que en todo caso percibidas como formas lesivas que afectan el desarrollo de los procesos educativos y, especialmente, las aspiraciones de transformación que pretende la escuela.

Sin duda, cualquier tipo de violencia o expresión de ella representa una situación de riesgo que amerita ser reconocida, estudiada e intervenida por los diferentes actores de la comunidad educativa, sin desconocer la influencia determinante de la realidad comunitaria y de esas otras formas de violencia que afectan la cotidianidad de las personas en el escenario comunitario del barrio, la comuna y la ciudad.

Es imprescindible que directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad en general superen la limitada forma de ver la existencia de las violencias que hacen que el contexto educativo se perciba bajo el peligro ocasional que las conductas agresivas y violentas pueden generar. La investigación pudo determinar que los estudiantes perciben riesgos asociados a la violencia directa, como maltrato físico. Como lo afirman Luciano, *et al.* (2008), si la violencia en la escuela es un problema y un desafío para la educación, es importante reconocer que no es un concepto unívoco ni designa a un fenómeno singular; por el contrario:

Involucra la existencia de múltiples violencias e implica niveles individuales, familiares, institucionales y sociales que se articulan potenciando o moderando sus manifestaciones de modo que, si bien hay formas históricas y culturales que caracterizan la violencia de nuestro tiempo, sus manifestaciones son producto de configuraciones particulares en distintos escenarios. (Bringiotti, 2000, p. 23)

De Mesa-Melo *et al.*, por su parte, afirman que:

La violencia ha estado presente desde hace ya más de cincuenta años en el país y, por tanto, constituye una problemática que afecta diferentes contextos, debido a que el fenómeno está relacionado con el conflicto armado y el narcotráfico, lo que ocasiona desplazamiento, venganza, chantaje, asesinato, y afecta la convivencia en los diferentes escenarios de la vida cotidiana. (2013, p. 184)

La violencia es un fenómeno que muchas veces es traído desde la vida cotidiana hacia el contexto escolar, algo que desde la investigación ha sido posible reconocer como una práctica correlacionada y derivada de algunas formas de reproducción de prácticas sociales violentas. Esto presenta, como efecto, procesos de naturalización de la violencia en niños y jóvenes.

La violencia en la escuela representa un gran desafío y un problema para la educación que amerita la integración de esfuerzos colectivos para mitigar los efectos de las violencias y la reproducción sociocultural de las mismas.

Martínez reconoce que:

La violencia llega desde la sociedad que la genera (...); actualmente la escuela necesita dar una respuesta a tal situación, pues se trata, enfáticamente, de que, en la formación de niños, niñas y adolescentes, la violencia no tome carta de ciudadanía como método de resolución de tensiones, o peor aún, que la violencia sea para los estudiantes la forma inicial de plantear cualquier relación. (2020, p. 100)

En este sentido es necesario obtener una comprensión mayor del fenómeno violento en el contexto escolar que permita reconocer las formas de violencia que se producen dentro y fuera de la escuela, asumiendo que la violencia es toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía (Kruijt, 2008).

Se resalta entonces la necesidad de crear un ambiente propicio para la educación donde la violencia no se siga reproduciendo y promover una educación en la que se fomenten los principios de paz, para que los estudiantes lleven a sus familias.

Según Hernández, *et al.* (2017) la cultura de la paz se puede crear desde la escuela. Una forma efectiva de evitar la violencia en las aulas y su posterior expansión es hablar de paz positiva, de la posibilidad de transformación y desarrollo social.

La desesperanza de las situaciones de tensión, violencia y conflicto en el territorio, las limitaciones de la comunidad educativa y la ausencia de respaldo gubernamental no han sido obstáculos para algunos integrantes de la comunidad, hombres y mujeres que desde su liderazgo en el territorio han levantado sus voces y se han propuesto actuar decididamente para enfrentar la realidad.

De esta manera se han impulsado los vínculos asociativos entre la comunidad y las instituciones de educación superior, como la Universidad Católica de Manizales y el grupo de religiosas de Betania, para dar sentido y creación participativa a diferentes proyectos que han pretendido redundar en el bienestar y la cohesión social de la comunidad.

Al frente de estos procesos ha estado un grupo interdisciplinar de docentes, que desde la integración institucional de la Universidad Católica de Manizales ha hecho del juego, del encuentro, del trabajo en equipo, de la comunicación asertiva y de la acción participativa una posibilidad que va más allá del trabajo investigativo de orden social. Esto contribuye a comprender los riesgos y las amenazas que tiene la comunidad, para afrontarlos estratégicamente y colectivamente a partir de la integración de esfuerzos que hoy han permitido superar de manera parcial el distanciamiento social y han impulsado los principios de corresponsabilidad social.

En este sentido, siguiendo a Grande (2010), en la actualidad se han impulsado el desarrollo y la implementación de estrategias que, de manera inversa, desde el contexto escolar hacia la comunidad, puedan promover los procesos de convivencia para hacer del escenario educativo un contexto de orientación y práctica hacia la construcción de procesos de convivencia y de paz, fomentados por la modificación de hábitos y costumbres y el desarrollo de buenas prácticas.

Esto implica proponer un marco colectivo de convivencia que quiere traspasar los muros de la escuela para ganar aceptación en la comunidad en general, pretendiendo que la sana convivencia pueda constituir uno de los principales aspectos para vivir en comunidad y modificar, con persistencia, las conductas conflictivas, la agresión y la intolerancia que por tanto tiempo han promovido el escalamiento de los conflictos y las diferencias que por años han terminado en episodios de violencia.

Pero para llegar a una pedagogía de la tolerancia y desarrollar una sana convivencia dentro y fuera del contexto escolar, en integración con la comunidad, es importante reconocer la importancia de las formas interpersonales de interacción y convivencia, la importancia de la gestión de las emociones

y la forma adecuada de resolución de los conflictos, en la que más allá de la tolerancia, se pueda reconocer y convivir con la diferencia que representa el otro, en su diferencia e individualidad.

Por eso ha sido posible trabajar colectivamente en la construcción de diferentes estrategias que han permitido disminuir los índices de violencia y agresión producidos por la intolerancia, lo cual se evidencia en la reducción de los episodios denunciados ante las autoridades por motivo de riñas entre vecinos y entre grupos de jóvenes.

Posibilidades esenciales para la convivencia

La educación ha tenido el infortunio de haber sido orientada sin considerar las particularidades territoriales y culturales en la sociedad, por lo que ha sido orientada a desarrollar diferentes capacidades de carácter cognitivo, cuyo propósito es competir y producir. Esto fomenta las diferencias desde el rendimiento académico y deja en un segundo plano la responsabilidad social y el carácter transformador que se espera de la educación en el escenario social, familiar, ciudadano y comunitario.

Es evidente la necesidad de fomentar proyectos e iniciativas desde la educación comprendida como un escenario de formación ciudadana. La educación debe privilegiar el reconocimiento de la diversidad humana como un sello distintivo que trasciende el imaginario utilitario. Esto permite ser consecuentes con los planteamientos de Arenas y Barreto (2019), quienes afirman:

Podemos decir que una educación para la paz debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo, lo que implica el desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social. (p. 14)

De este modo se resignifica el sentido de la calidad educativa y se eleva la mirada para reconocer la importancia y trascendencia que podría tener una educación inclusiva y equitativa, que responda no solo a los planes de desarrollo, sino que prioritariamente contribuya con la transformación social.

Es claro que el acto educativo se redimensiona en la comunidad al mostrar que la educación no es un asunto exclusivo del sistema educativo. Por el contrario, más allá de ser un sentir de la sociedad se puede afirmar que la educación es una actividad humana que permite la transformación del pensamiento, de los comportamientos individuales y colectivos en una sociedad donde el profesional de la educación, con el pretexto de acompañar dicha actividad, se convierte en un líder que impulsa, transforma y promueve el agenciamiento de prácticas movilizadoras, a la construcción colectiva de la paz con la comunidad.

Referencias

- Martínez, L. (2020). *Crimen organizado y violencia homicida en ciudades intermedias*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arenas, C. y Barreto, M. (2019). Paz y convivencia desde el contexto escolar: una mirada desde las voces de los niños y las niñas de grado transición en tres instituciones educativas de Bogotá, D.C. [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bringuiotti, M. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Paidós.
- Covarrubias, A. y Caro, N. (2016). Determinantes de la violencia entre pares en escuelas secundarias del Estado de México: calidad de relaciones con maestros y familiares. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 220-249.
- De Mesa-Melo, C., Soto-Godoy, M., Carvajal-Castillo, C. y Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- Filut, D., Albor-Chadid, L., Selec Imparato, A., Cardeño-Sanmiguel, G. M., Castillo-Bolaños, J. D. C., Fontalvo-Peralta, R., y Valero-Díaz, B. (2018). *Educación socio-ambiental*. Acción Presente.
- Peralta, R. (2011). Complejidad de la política, ciudadanía y políticas públicas. *Justicia Juris*, 7(1), 46-57.
- Grande, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.
- Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Iafrancesco, G. (2013). *Investigación pedagógica formativa*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Kruijt, D. (2008). Violencia y pobreza en América Latina: los actores armados. *Pensamiento Iberoamericano*, (2), 55-70.
- Luciano, G., Marín, L. y Yuli, M. (2008). Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación? *Enseñanza e investigación en psicología*, 13(1), 27-39.

- Martínez, O. y Ospina, D. (2018a). *La escuela violentada: nuevas formas de violencia en contextos escolares*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Martínez, O. y Ospina, D. (2018b). *Primer informe, observatorio de violencia y paz. Manizales hacia una emergencia social, violencia, paz y reconciliación*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Trotta.
- Vargas, A. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: un estudio multicaseos en el contexto bogotano*. [Tesis de doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667377/advslde1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Capítulo II.

La convivencia: una perspectiva comunitaria en la escuela

Didier Andrés Ospina Osorio

Óscar Fernando Martínez Herrera

Ángel Andrés López Trujillo

Diana Gómez Sánchez

Anabeiba Ortiz

La capacidad de comprender el mundo está condicionada por la capacidad de ser racionales y humanos, de forma que se logre convivir con los otros sin buscar que actúen y se adapten a nuestras maneras de pensar y de sentir. (López, *et al.*, 2018, p. 57)

Introducción

El capítulo presenta los resultados de proyectos de investigación que permitieron caracterizar y comprender el fenómeno de violencia sociocultural y reconocer los procesos asociados a la convivencia que desarrolla la comunidad educativa. Desde un estudio cualitativo de enfoque etnográfico, la investigación posibilitó la comprensión del fenómeno de violencia sociocultural que presentan los contextos escolares de diferentes instituciones educativas de orden oficial y privado en dos ciudades intermedias, Manizales y Pereira. En este caso la escuela es reconocida como un

nicho de oportunidades para la transformación de comportamientos negativos con el deseo de impulsar procesos de convivencia que aporten a la construcción de la paz desde la escuela.

Escuela y violencia escolar

La sociedad actual se caracteriza por hechos de violencia, lo que genera en la población desesperanza por la incapacidad de poder convivir en paz. El panorama se agrava cuando se observa violencia en la escuela, posiblemente por un sistema educativo con estructuras estereotipadas, que parece incapaz de dar respuestas a este fenómeno por su rigidez. Desde esa perspectiva se indagó por la violencia y se encontró lo siguiente:

La violencia está enmarcada en muchísimas situaciones, no solamente lo que pueda suceder aquí en el interior, sino situaciones que se pueden traer y que por algún motivo afloran dentro de la institución. Es el irrespeto hacia la persona, hacia la integridad física y moral, es el conflicto que se convierte en algo inmanejable, se pasa a la violencia que es un escalón superior al conflicto; puede ser física o verbal. (Comunicación personal, 2018)

La realidad que señala el testimonio anterior la reafirman Gómez *et al.* (2007), quienes se han preocupado por entender la violencia y la definen así:

El ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal, mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo, valiéndose de ventajas sociales que le proporcionan su situación física, psicológica o social. (p. 42)

Lo explicitado suscita cambios en la formación del sujeto de tal modo que incluya valores cívicos como la autonomía, la solidaridad y la equidad para que asuma el compromiso de participar activamente y supere las diversas situaciones antes de que se tornen en violencia.

Algunas herramientas en el entorno escolar para la negociación y la mediación de los conflictos son: desarrollar la capacidad de escucha y enseñar a pensar y actuar teniendo presentes los derechos de los demás. Al respecto se interrogó a algunos actores y entre las distintas manifestaciones de violencia que afloraron se puede encontrar lo siguiente: “La violencia escolar se da por irrespeto, agresión física, a través de lesiones de distinta categoría; a nivel psicológico haciendo uso de insultos y humillaciones y a nivel moral como un atentado a la verdad” (Comunicación personal, 2018).

Ciertamente los diferentes tipos de violencia escolar son acciones intencionadas y dañinas sobre las dimensiones físicas, psicológicas y morales, están presentes en los miembros de una comunidad educativa y se producen dentro de la escuela y en otros espacios directamente relacionados.

La escuela: un escenario de convivencia

La construcción de una sana convivencia en la escuela requiere tener en cuenta la interrelación de factores culturales, económicos, interpersonales, biológicos y psicológicos, de tal modo que se promueva el desarrollo de los niños como sujetos de derecho y deber, es decir, como ciudadanos. Para encontrar sentido al respecto, se indagó en la comunidad educativa en primer lugar sobre el concepto de convivencia y se encontró: “Convivencia es poder estar al lado de las personas respetando sus creencias, sus formas de ser, todas sus cosas y poder respetar todo lo que los demás piensan, sin que eso genere conflictos” (Comunicación personal, 2018).

Es el espacio donde todas las personas podemos aceptar nuestros roles en un lugar determinado, donde podamos aceptarnos y ser tolerantes, sin tener que herirnos, sin tener que criticar los errores o criticar los defectos de los demás. Convivencia es estar en un lugar donde uno sepa que lo toleran, que lo aceptan y uno acepte y tolere a los otros. (Comunicación personal, 2018).

Efectivamente la convivencia es el conjunto de relaciones habituales que se dan entre los miembros de una comunidad, es el proceder de las personas que respetan sus derechos y deberes recíprocamente (Aron *et al.*, 2012).

Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanos comprometidos, críticos y activos en su época permite el aprendizaje y la práctica de valores. Así lo explicitan los entrevistados:

Para que la convivencia sea muy buena y mejore hay que inculcarles muchos valores a los estudiantes, una persona que no tenga valores daña todo, desafortunadamente los chicos de ahora y los papás no estamos educando en valores (...). En términos generales, una convivencia es buena donde el ambiente que se respira es agradable, hay respeto, lo cual no quiere decir que no haya momentos en los cuales afloran distintas situaciones, que no se han podido solucionar a tiempo. (Comunicación personal, 2018)

Al referirse a los valores es importante recordar a Kant (2018), quien afirma que el valor hace parte de la razón práctica, por tanto, de nuestra voluntad autónoma, que es la que puede plantearse el valor moral como ideal, esto es, como aquello que regula nuestras acciones. Se trata entonces de fortalecer la voluntad para lograr la autonomía en la acción y en las distintas situaciones de la vida.

La convivencia escolar no es un concepto nuevo, pero sí lo es la relación entre los actores institucionales al ser considerados como sujetos de derecho, lo que lleva a las instituciones educativas a convertirse en impulsoras de procesos de democratización y participación para dar respuesta a requerimientos de la sociedad. De tal modo que la escuela se debe convertir en escenario para el ejercicio de la ciudadanía, es decir, la escuela se convierte por excelencia en un ámbito donde la acción conlleva a construir una cultura de paz, pues el diálogo permanente entre la escuela y la sociedad hace posible la transformación sociopolítica (Carrillo, 2016).

La convivencia no se puede separar del conflicto, el desafío es educar en la diferencia, poder cumplir con la función socializadora de la escuela, incidiendo positivamente en la transformación social que demanda la comunidad, desde la construcción individual y colectiva de la paz, como expresión de la responsabilidad social del maestro.

La falta de armonía de aquellas situaciones donde no se llega a un acuerdo genera conflicto y los conflictos dificultan la convivencia. Es un desacuerdo que existe por una situación particular que genera problemas, peleas, tensiones. Es una diferencia de pensares y de forma de ser, de actuar de las personas, que a mí me incomode lo que otro haga me puede generar un conflicto, pero un conflicto interno. Como aquí hay una relación de personas, necesariamente van a existir los conflictos porque todos somos diferentes, o sea que no puede existir una institución educativa sin conflictos. (Comunicación personal, 2018)

La convivencia representa acciones cotidianas que se viven en el aula y se desarrollan a partir del intercambio de experiencias educativas, como es el caso de la relación docente estudiante o de la interacción que se despliega entre pares. Todas las situaciones mencionadas son susceptibles a la generación de conflictos propios de las relaciones humanas y propiciados, en muchas ocasiones, por la realidad y las tensiones del medio sociocultural. Esto obliga a canalizar los conflictos, en busca de su superación.

Al preguntar a los entrevistados sobre el manejo del conflicto uno de ellos respondió “Yo pienso que a través del diálogo y la expresión, permitirle al otro que diga qué es lo que siente y qué es lo que piensa, eso favorece la resolución de las dificultades” (Comunicación personal, 2018).

Esto quiere decir que los conflictos que se presentan pueden no salir del aula y ser manejados directamente por los docentes como parte del debido proceso. En algunos casos no hay necesidad de acudir al observador, se puede llegar a acuerdos entre las partes. “Los hago quedar al final de la clase, cuando no se han portado bien y hacemos compromisos, el estudiante escribe su compromiso y yo como docente escribo el mío según las observaciones que el estudiante me haga” (Comunicación personal, 2018).

En tal sentido, la posibilidad que brinda el diálogo a la solución de conflictos hace parte de una estrategia combinada que, junto con el acuerdo, permite el logro de la reconciliación. Tales aspectos son indispensables al buscar escenarios de resiliencia.

Al respecto Ianni (2003) recomienda: receptividad, es decir, apertura hacia el estudiante, estar dispuesto a conocerlo y comprenderlo, respetando su intimidad y privacidad; y reciprocidad, entendida como ir más allá de la expectación, responder con actitudes, con palabras, con gestos. Según Grund (2015):

No todos los conflictos son iguales ni tampoco debemos pensar en ellos como algo negativo. Nuestro reto en la escuela debe ser aprender a construir a partir de ellos, convivir con los conflictos y nosotros como educadores, debemos estar preparados para educar en el conflicto. Debe ser una oportunidad de cambio, de crecimiento, de aprendizaje, ya que no debemos pretender eliminar algo tan natural en el ser humano; si es verdad, que el conflicto no es negativo, tampoco es positivo, simplemente es. (p. 11)

Lo anterior sugiere reflexionar sobre los conflictos para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso y de aceptar el disenso. Solo cuando en una escuela se convoca a participar a todos para superar conflictos se mejoran los vínculos y la vida institucional en general. En la búsqueda de situaciones conflictivas dentro de la institución educativa se encontraron: el *bullying* o matoneo, la burla, el insulto, los apodos, el chisme y la agresión física.

De acuerdo con Viñas (2004) los conflictos escolares son de diversos tipos según las personas que intervengan en el mismo: de poder, de relación, de rendimiento e interpersonales:

Los conflictos de poder son aquellos que se dan con las normas; por ejemplo, cuando un estudiante reacciona contra el sistema, se encuentra con mecanismos de poder que coartan su libertad. Los conflictos de relación son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquica o emocionalmente al otro; aquí se incluye el caso de bullying, que se da entre iguales, y los factores psicológicos o ambientales son los que favorecen la relación jerárquica y de poder entre ellos. Los conflictos de rendimiento son aquellos relacionados con el currículo, en los que el estudiante puede presentar dificultades en equilibrar sus necesidades formativas y lo que el centro educativo y profesorado le ofrece. Respecto a los conflictos interpersonales, van más allá del hecho educativo y se dan en la institución, ya que esta es una reproducción de la sociedad en la que está ubicado, siendo fiel reflejo el uno del otro. (p. 72)

Los conflictos como condición *sine qua non* del ser humano contribuyen a la paz en cuanto favorecen la transformación personal y la resolución alternativa de los mismos, convirtiéndose en aprendizaje para la vida en democracia. Se sugiere entonces incrementar la comprensión del conflicto, desarrollar habilidades para la cooperación, la comunicación, la tolerancia y la expresión positiva emocional, las cuales son necesarias para construir paz.

Se requiere entonces crear relaciones de confianza, mediaciones, consenso y reconciliación y promover la cooperación para propiciar posibilidades para todos en igualdad de condiciones. Es importante tener presente que se genera violencia cuando no se concede la atención adecuada a un conflicto.

La cultura de la violencia se encuentra entrelazada en las políticas y prácticas de las escuelas, proviene de las estructuras de poder y de las personas en posiciones de autoridad. Caminar en una cultura de paz supone modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos desde la cotidianidad de modo tal que la respuesta a los conflictos no sea violenta y que sus soluciones se orienten hacia la negociación y el razonamiento (Arteaga *et al.*, 2017).

Al interrogar a personas de la institución sobre la paz se encontraron diversas opiniones: “Es el cumplimiento de normas que nos permiten relacionarnos con los demás” (Comunicación personal, 2018). Otras la entienden como sinónimo de convivencia: “Si no hay buena convivencia no hay paz y si hablamos de paz estamos hablando de sana convivencia, o sea que paz significa un buen vivir” (Comunicación personal, 2018).

El rector aporta afirmando lo siguiente: “La paz se entiende como orden y tranquilidad en un espacio determinado entre individuos conviviendo en perfecta armonía” (Comunicación personal, 2018).

Los conflictos existen, pero el conflicto tiene una ventaja y es que se puede resolver y lleva a las personas a reflexionar. A partir de un conflicto yo puedo reflexionar sobre cuál es mi papel y si la que está fallando soy yo. No existe la paz perfecta. En un ambiente de paz las personas son abordadas desde la diferencia, entonces se presentan los conflictos normales que se pueden presentar dentro de las comunidades. Yo tengo formas diferentes de pensar al otro y en determinados momentos puedo tener diferencias y tener encuentros con esas personas, pero se promueve la convivencia pacífica. (Comunicación personal, 2018)

Galtung concluye que “Paz es igual a desarrollo, como sinónimo de justicia, de superación de violencias estructurales, comenzando con las que tienen que ver con las propias necesidades básicas” (1985, p. 72). En resumen, la paz es el estado ideal, el anhelo de todo ser humano y de toda sociedad. Implica armonía, equilibrio y práctica. Al intentar abordar situaciones que alteran la paz, en vez de ignorarlas, se debe caminar hacia su restablecimiento, razón por la cual la paz es un instrumento para la regulación del conflicto en el ambiente escolar.

La construcción de paz

A partir de un diálogo entre el investigador y los datos resultantes de la técnica de recolección de información y mediante la triangulación de fuentes, técnicas, instrumentos y datos recolectados, se obtuvo información suficiente para construir el sentido y comprender el fenómeno estudiado.

La escuela, como institución social, no es ajena a la profunda crisis actual que afecta a todos como ciudadanos. Por ser una institución educativa, puede ser susceptible a múltiples riesgos y amenazas que, en todo caso, inciden en el desempeño y la labor de cada uno de sus integrantes. Por tal motivo, comprender la realidad, ceñida a la problemática, dependerá del reconocimiento de las vivencias complejas de los individuos y las formas en que estos actúan de acuerdo con su vínculo social.

En este panorama comprender la convivencia escolar es una urgencia y exige un análisis minucioso que conduzca a transformaciones y resignificaciones con el fin de resituarla como un componente central de la institución educativa.

El 72 % de los estudiantes reconocen que la convivencia escolar es buena, lo cual permite inferir que, si bien hay aspectos para mejorar que pueden leerse en los resultados de la cartografía y que son expresados a través de sentimientos de desagrado, los resultados son bastante alentadores y permiten continuar asumiendo como comunidad académica los esfuerzos necesarios para fortalecer la interacción y convivencia de todos los integrantes.

Los lugares señalados son territorios simbólicos que indican aspectos que pueden alterar la convivencia. Hacen referencia a normas, relaciones interpersonales y situaciones que pueden generar conflicto. Estos resultados se acercan a los obtenidos en la investigación realizada por Juárez (2014), en tanto que en ellos se demuestra como un clima escolar positivo permite el afianzamiento de actitudes y comportamientos asociados a las buenas prácticas de convivencia.

Es fundamental que los estudiantes consideren que el espacio escolar y el tiempo que pasan allí son útiles para su crecimiento y creatividad, y favorecen la consolidación de sus proyectos de vida. La escuela debe ser un escenario de posibilidades para el despliegue de las capacidades humanas, y permitir mitigar los efectos de las violencias socioculturales y las situaciones límite a las que se encuentran expuestos los niños y jóvenes en el medio social y familiar (Ianni, 2003).

Se preguntó sobre el conocimiento de las políticas y normas de convivencia. Se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes (77 %) están informados. Las normas de convivencia escolar son importantes para el orden dentro del espacio estudiantil y están destinadas a mantener el respeto dentro del aula. Su uso debe ser el adecuado, de ningún modo deben usarse para amedrentar a los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes construyen simbólicamente el sentido y el deber ser de las normas en los espacios preferidos por ellos: el telecentro, la cancha de voleibol y los espacios donde se hace el descanso. Estos lugares de encuentro aparecen como un llamado a la comunidad educativa para que sean tenidos en cuenta en los procesos de reconocimiento y sociabilidad de los estudiantes, dado que representan lugares de acogida a los que se otorga valor al reconocerlos como propios y que están regidos por sus propias normas de conducta y sociabilidad. En palabras de un entrevistado:

En términos generales en nuestros espacios, la cancha, la cafetería, las gradas, tenemos una convivencia que puede decirse, es buena, el ambiente es tranquilo y agradable, hay respeto, lo cual no quiere decir que no haya momentos en los cuales afloren distintas situaciones, pero todo se puede solucionar. Nosotros tenemos nuestras propias maneras. (Comunicación personal, 2018)

En síntesis:

La convivencia escolar es entendida como el proceso mediante el cual se establecen interacciones cotidianas y académicas, en donde el protagonismo del conflicto, la norma y la comunicación adquieren un papel preponderante en las formas en que se desenvuelven las prácticas de socialización, la garantía de derechos y el desarrollo de la democracia y la participación, que entretengan lo privado y lo público hacia una ciudadanía escolar. (Arias *et al.*, 2012, p. 72)

Son diversos los acontecimientos del diario vivir de la escuela que afectan la convivencia, entre ellos se encuentran: el acoso o intimidación escolar, en la que el papel de toda la comunidad es determinante; la discriminación por diferentes motivos, como manifestaciones ligadas a la condición sexual; la inseguridad; el microtráfico en los entornos educativos; la falta de solidaridad entre los integrantes de la comunidad educativa; la agresión; la disfuncionalidad familiar; y el maltrato verbal.

Se preguntó por la atención prestada por la institución en acontecimientos que afectan la sana convivencia y se obtuvo que el mayor porcentaje (77 %) de los encuestados opina que no se ignoran tales acontecimientos.

En la institución educativa se considera, en palabras de los entrevistados, el respeto por:

(...) la expresión y el hablar, los sentires que favorecen la convivencia, porque son muchachos que no están siendo reprimidos, que se les está tomando en cuenta, que se les permite que expresen sus ideas, que den sus puntos de vista, que den opiniones, que hagan sugerencias y todo esto va a facilitar un ambiente agradable dentro de la institución. (Comunicación personal, 2018)

En ese sentido, la investigación de Sánchez (2014) encontró que en el establecimiento educativo los estudiantes son escuchados, pueden opinar, sugerir, proponer elegir y ser elegidos. Se puede inferir que los acontecimientos que afectan la convivencia son atendidos, tal como se encontró en este estudio.

Palomino (2011) encontró que las relaciones intrafamiliares, los grupos de pares y las amistades con las cuales los estudiantes mantienen contacto en sus horas extraescolares afectan la convivencia escolar. Se resalta que el escenario escolar es el reflejo de lo que sucede en la familia.

Albarracín (2017) afirma que, “al ajustar los manuales [de convivencia], hay planteles [educativos] que no han hecho ningún cambio significativo, otros han realizado modificaciones superficiales que no evitan la discriminación y las situaciones violentas, mientras que otros sí han demostrado un interés real por mejorar la convivencia” (p. 82). Se sugiere, por lo tanto, que los manuales de convivencia sean resignificados periódicamente.

Sobre el papel de las actividades culturales, deportivas y cívicas en la convivencia se encontró que son importantes porque:

Sí, claro, porque son espacios donde los muchachos pueden resolver sus diferencias, donde se evidencia la inclusión. Aquí yo he visto como estrategia, cuando se presentan diferencias en los grupos, entonces involucran a los muchachos que están generando un poquito de caos o conflicto y eso permite resolver, además de reconocer ese otro, que a veces es tan extraño a pesar de estar cerca. (Comunicación personal, 2018)

Los resultados de la encuesta permiten reconocer que el 88 % de los estudiantes considera que las actividades culturales, deportivas y cívicas influyen positivamente en los procesos de convivencia, asociando aspectos como el intercambio de ideas, el respeto de las normas y las personas, la tolerancia y especialmente la integración de los individuos, lo que encierra la convivencia en un amplio campo de connotaciones y matices vinculantes que permiten vivir y aprender a vivir juntos, armónicamente en grupo.

Es evidente que los territorios que conciben simbólicamente los estudiantes son aquellos que posibilitan la libertad, permiten experimentar sentimientos de placer y están relacionados con el juego. En esa perspectiva, Posso *et al.* (2015) se refieren al juego como una actividad vital a partir de la cual se crean y fomentan normas de relaciones sociales, culturales y morales, y se descubren valores y actitudes físicas que posteriormente se pueden ir perfeccionando.

La convivencia incluye el valor colectivo, representa el principio de corresponsabilidad en la generación de condiciones que favorezcan la mitigación y reducción de los conflictos, y la construcción de acuerdos que permitan la reivindicación y la lucha por hacer del acuerdo un bien

común para la comunidad. Esto constituye una expresión de garantía y un esfuerzo común por construir y revestir los procesos de convivencia con los atributos compartidos de la paz.

El conflicto: una potencialidad para la formación humana

Desde la perspectiva de la cultura de paz, el conflicto puede ser positivo y negativo. La visión positiva afirma que es una fuerza motivadora de cambio personal y social (Galtung, 2003). Por su parte Lederach (2000) lo considera como una paradoja que supone una interacción entre adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos. El conflicto es importante para el crecimiento de la persona, dado que puede llevar a la negociación de significados y a la resolución de diversas situaciones. Además, contribuye al desarrollo de habilidades como la argumentación, la capacidad de escucha y el reconocimiento del otro.

Al indagar sobre la comprensión que tiene la comunidad académica sobre el conflicto, los resultados derivados de la aplicación del instrumento y el análisis de los datos permiten establecer que el 70 % de sus integrantes afirman no conocer la existencia de algún conflicto en el contexto escolar. Sin embargo, el 30 % restante asocia la idea de conflicto con situaciones de afectación de tipo psicológico, emocional, derivadas de tensiones en la convivencia y las relaciones interpersonales dadas en el contexto, situaciones que describen como agobiantes y de gran afectación para la estabilidad emocional de quienes han padecido en algún momento situaciones de odio, discriminación, xenofobia, invisibilización, e incluso agresión física.

Es real que la incompatibilidad entre conductas, percepciones y objetivos genera expresiones y acciones como respuesta a intereses divergentes. El conflicto no puede ser considerado como un impedimento, por el contrario, se debe aprovechar para transformarlo en oportunidad.

La capacidad para resolver conflictos, en conjunto, forma parte de una de las cualidades de lo que se denomina inteligencia emocional y hace referencia a cualidades emocionales necesarias en la persona, a fin de ser más eficiente en la vida. Básicamente plantea la necesidad de un equilibrio entre lo racional y lo emocional. (Bessone, 1994)

Para comprender el sentido del conflicto en la institución educativa es necesario abordar el concepto de conflicto. En las encuestas los estudiantes afirman que el conflicto es:

Vivir en desacuerdo con los demás en medio de enfrentamientos y discusiones”; “es tener problemas al saber convivir con las demás personas”; “no ser capaz de resolver problemas de forma pacífica”; “situación en la que las personas que tienen diferentes puntos de vista se confrontan, sea verbal o con actos de agresividad. (Comunicación personal, 2018)

El desacuerdo es una diferencia de opinión, propia de la diversidad de cada ser humano, puede llevar a la violencia, razón por la cual en la convivencia es urgente tener en cuenta los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales. Esto es ratificado en la siguiente afirmación: “No es legítimo asociar conflicto con violencia, pues el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida escolar, en donde se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar un problema” (Comunicación personal, 2018).

A partir del análisis de los datos se puede inferir que las prácticas y expresiones asociadas a la violencia escolar que presentan mayor recurrencia entre los estudiantes son en su orden: el uso de los apodosos como expresión de burla, los chismes como una forma de estigmatización social y de difamación, el insulto como una expresión sutil de violencia negativa, el matoneo como una forma de alteración psicológica y física que invisibiliza al otro, utilizada como mecanismo de dominación y control por parte del victimario, al igual que la violencia directa, la cual constituye un mecanismo de poder y de fuerza con la que se intimida, vulnera y afecta física y mentalmente a la víctima.

Investigaciones realizadas sobre resolución de conflictos sugieren que los maestros incluyan las competencias ciudadanas abordadas de manera transversal para evitar que sea asumida solo por los docentes de ética y valores (Barragán, 2012). Por su parte Pérez *et al.* (2009) concluyen que los conflictos seguirán en el aula si el profesor no logra generar un buen clima social actuando positivamente en la comunicación, utilizando la autoridad legítima y moral y cumpliendo las normas.

En la encuesta se preguntó si existe apoyo para el manejo de conflictos. La mayoría de los encuestados (84 %) afirmó que las directivas sí intervienen, así que:

Se llama, se dialoga, se les hace entender los procedimientos que no deben ser, se invita a la reflexión, a la concientización del acto en sí, generando en ellos una reflexión positiva en torno a la conducta que se tiene en determinado momento. (Comunicación personal, 2018)

La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad de los principios democráticos de convivencia y solidaridad es un elemento que se debe considerar en la resolución de conflictos. Por su parte (Gómez, 2011) propone enfrentar los conflictos, dado que la escuela es el segundo sitio donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, después de su casa, siendo este el espacio privilegiado para hacerlo, dado el carácter de laboratorio social que se le otorga.

Continuando con la resolución de conflictos, se espera la reacción de directivos y docentes en situaciones conflictivas. Los estudiantes señalan (88 %) que sí existe reacción efectiva. Corresponde a la institución educativa la búsqueda de la solución o la prevención de conflictos que puedan generar violencia.

El conflicto puede generar violencia, pero no todo conflicto es violento. Sobre esto los entrevistados afirmaron: “Esa palabra es muy amplia, la violencia está enmarcada en muchísimas situaciones, no solamente lo que pueda suceder aquí en el interior, sino situaciones que se pueden traer y que por algún motivo afloran dentro de la institución” (Comunicación personal, 2018). Indiscutiblemente este fenómeno se debe también a la ausencia de mecanismos que resuelvan de manera adecuada conflictos que surgen en la vida escolar.

La violencia: un desafío para todos

Los conflictos pueden ser de carácter micro (interpersonal e intergrupar) o macro (entre grupos definidos dentro de un estado o entre estados). Existen tres tipos de violencia escolar dependiendo de quién sea el agresor y quién el agredido. En un primer término está la violencia entre estudiantes que se traduce en lesiones personales y otras circunstancias como hurtos de objetos. En segundo lugar está la violencia escolar, que es ejercida por estudiantes sobre el personal docente, se manifiesta física y psicológicamente por medio de insultos y humillaciones. Y, en tercer lugar, está la violencia escolar ejercida por el personal docente sobre otros compañeros, estudiantes, padres de familia o incluso sobre el personal administrativo o de servicios generales (Basile, 2004).

Resulta útil analizar el concepto que subyace en las expresiones de los estudiantes:

“Violencia son acciones que se cometen en contra del otro, atropellando sus derechos, vulnerando al individuo” (Comunicación personal, 2018); “todo acto, palabra, hecho que va en contra de los

derechos de las personas, vulnerando su dignidad” (Comunicación personal, 2018); “cualquier acto que de manera forzosa se utilice para conseguir un beneficio” (Comunicación personal, 2018).

Esto coincide con uno de los entrevistados:

La violencia es como el irrespeto hacia la persona, hacia la integridad física y moral, ya es como pasarme de lo que a mí me incomoda de usted a empezar a agredir, es donde está el conflicto y no lo sabemos manejar y se convierte en algo inmanejable, se pasa a la violencia que es un escalón superior al conflicto. La violencia puede ser física o verbal. (Comunicación personal, 2018)

Algunos teóricos se acercan a las manifestaciones anteriores. Para Prieto *et al.* (2005) la violencia implica cierta fuerza empleada para producir en los otros efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones y necesidades. Y para Valencia (2004) la violencia escolar es un reflejo de las manifestaciones de la calle y de la sociedad como tal.

Es importante considerar cómo se genera la violencia y cómo se puede superar. Al respecto un entrevistado respondió:

La violencia se genera al permitir todo indicio de irrespeto e intolerancia entre los sujetos involucrados, debido a la carencia de ciertos valores o al bajo control emocional de los mismos. Se supera solo educando al sujeto, formándolo, generando ambientes de confianza, respeto, seguridad entre todos. (Comunicación personal, 2018)

La violencia es un problema que afecta a toda la sociedad por igual. Los niños están cada vez más expuestos a ella. Prevenirla es educar en valores. El respeto es un valor fundamental hacia los demás que crea un ambiente de seguridad y cordialidad y permite la aceptación de las limitaciones ajenas y el reconocimiento de las virtudes de los demás, esto se convierte en tolerancia.

En resumen, la violencia es hoy un componente cotidiano, ocurre en todos los niveles sociales, económicos y culturales. La violencia escolar fue invisibilizada y silenciada durante muchos años, pero negarla solo la ha empeorado y enfrentarla implica analizarla para poder prevenirla, prevenirla y solucionarla. Esto lleva a superar la impotencia frente a la misma y actuar desde una postura reflexiva para alcanzar mejores resultados acordes a la complejidad de la realidad.

La inclusión en la escuela se materializa cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje son pensados y llevados a cabo desde una óptica equitativa, es decir, de modo tal que se eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación para todos los estudiantes de suerte que faciliten

el éxito académico y la inserción social de todos, independientemente del origen cultural de cada uno. Esto supone que al interior de la escuela coexistan prácticas educativas que obedezcan a los diferentes modelos como opciones para los estudiantes. En caso contrario se violenta la singularidad del sujeto.

La consecuencia más inmediata de esto es la incapacidad para crear lineamientos curriculares. Esto se suma a las dificultades de los actores para abordarlos, lo cual genera violencia escolar y posterga la posibilidad de configurar una estrategia global de abordaje del aprendizaje. La segunda consecuencia es psicologizar la problemática, reduciendo a una única forma las estrategias de resolución (Bardisa, 2009).

Respecto a las estrategias didácticas y metodológicas se indagó si son agradables, participativas y motivadoras. El 82 % respondió afirmativamente. Esto podría interpretarse como una enseñanza incluyente que respeta la diferencia. Aparece en las respuestas que un 79 % de los sujetos afirma que existe respeto por la diferencia.

La paz: una construcción de la escuela

Construir la paz es una necesidad y un desafío para la educación. Es necesario fortalecer los procesos de convivencia y hacer de la escuela un escenario propicio para la formación y transformación de la sociedad. La construcción de la paz se logra si se constituye una cultura escolar de defensa de la paz en la estructura social colombiana. Lo que daría lugar a demandas socioeducativas orientadas a desarrollar en los ciudadanos un sistema de valores distintos que le otorguen valor a la posibilidad que tienen los seres humanos de aprender a vivir juntos. La escuela adquiere especial importancia dado que tiene la responsabilidad de contribuir en la formación del ciudadano.

La educación, como herramienta para la construcción de la paz, requiere repensar el papel de la escuela como impulsora en el proceso de construcción con la participación de la familia, la escuela y la comunidad, que son corresponsables en el hecho educativo.

La paz exige una mirada a la construcción simbólica de los territorios, los cuales se reflejan en los lugares preferidos: “La cancha, el salón de algunos profesores que generan paz, las bancas donde podemos compartir con nuevas personas” (Comunicación personal, 2018). Esto significa que la paz implica libertad, autonomía, seguridad y confianza. La institución educativa debe potenciar estos

y otros espacios donde se logre disminuir el conflicto negativo y la violencia y en los que aflore la libre comunicación y el compartir con el otro, libre y responsablemente.

Asimismo, aquellos lugares que no son agradables porque no pueden ser habitados como a los estudiantes les gustaría, tales como baños y pasillos, ameritan una negociación con los estudiantes, quienes deben ganarse la confianza mientras que los adultos deben comprometerse a sostener una conversación respetuosa y cumplir los acuerdos. Estos territorios potenciales son entonces espacios para ejercer la libertad y para generar cambios.

La construcción de paz en la escuela insta una reconstrucción simbólica de actores e interacciones. Al respecto los estudiantes esperan una comunicación fluida y asertiva, lo que en palabras de ellos significa: calma, respeto, capacidad de escucha, libertad de expresión y tolerancia. Desde otra perspectiva:

(...) la interacción social, la que crea la autoconsciencia y la capacidad de reflexionar. Solo a través de la reacción de los demás ante mí mismo, o sea ante mi conducta, así como es concebida por los otros, tengo yo una oportunidad de descubrirme yo mismo como objeto y sujeto al mismo tiempo. (Blumer, 1982, p. 51)

Es real también una comunicación indiferente, aquella en la que no se expresa interés: “No hablo con nadie y no pido opinión” (Comunicación personal, 2018), lo que podría interpretarse como una relación interpersonal inadecuada.

Respecto a una comunicación conflictiva relacionada con el estado de ánimo, uno de los actores expresa: “No se escucha al otro, se sube la voz” (Comunicación personal, 2018). Es una comunicación pobre y poco clara que impide entender las diferencias, lo que causa o complica muchos conflictos. Falta de respeto hacia los otros, libertad, empatía y aceptación.

Se puede observar un simbolismo lingüístico que responde a expresiones de violencia sutil. Hay tensión entre deseos individuales y violentos impulsos sociales que pueden llevar a un actor a ejecutar acciones de manera inconsciente. Queda, por lo tanto, averiguar el por qué y el dónde se da este tipo de comunicación para comprender hacia qué fin tiende y cuáles serían las consecuencias.

En la entrevista se obtuvieron respuestas como: “Vivir en sana convivencia, reconciliación y buena comunicación” (Comunicación personal, 2018); “vivir y respetar los derechos de los demás, en un equilibrio positivo, que brinde tranquilidad y mínima perturbación” (Comunicación personal,

2018); “convivir responsablemente rodeado de personas, sin agresiones, con respeto, creando un espacio sin violencia y maldad” (Comunicación personal, 2018).

El concepto de paz ha evolucionado y es mucho más amplio, recoge factores como la eliminación de todo tipo de violencia, discriminación, exclusión, desempleo, maltrato y malnutrición. Exige la presencia de valores y prácticas que aseguren, entre muchas otras cosas, la justicia social.

La paz no es solo equilibrio de fuerza o ausencia de guerra, ni puede surgir de una hegemonía despótica, es obra de la justicia y del respeto, fruto del orden que necesita de un continuo hacerse y de una constante vigilancia de la autoridad. (Cámere, 2009, p. 83)

Para construir la paz en la institución educativa es importante conocer cómo es la convivencia y la paz dentro de la institución. Uno de los encuestados manifestó: “Velamos por una buena convivencia, teniendo como base el diálogo y el respeto por el otro (...), existe un proceso que permite comprender las diferencias del otro y garantizar el respeto (...), se siente en cada espacio que se comparte en la tranquilidad y armonía durante la jornada” (profesor, comunicación personal, septiembre de 2018). Esto suscita la necesidad de reconocer los espacios a los que hace referencia para vincularlos en la formación para la paz.

De Pérez (2012) agrega a lo anterior:

Es concebir la escuela como parte del medio al que pertenece, una institución dispuesta a abrir sus puertas a la comunidad para que construya y multiplique los espacios para la paz, es decir, los espacios de diálogo reflexivo de aprendizaje y participación que permitan el proceso de edificación de una cultura para la paz. (p. 5)

Para reconocer aspectos que van más allá del conflicto, como componente de la paz, se preguntó ¿qué significa la afirmación “la paz no es solo ausencia de conflicto”?

Implica el vivir de tal modo que los conflictos puedan ser superados en el marco de la convivencia fraterna y respetuosa. La paz es un espacio de encuentro y un tiempo de relaciones humanas gozosas. Ni es solo ausencia de guerra, ni significa ausencia de conflictos. (Comunicación personal, 2018)

Henao y López (2018) concluyeron que:

La paz, en contexto, con sentido social, hace explícita la intencionalidad de comunicación de los actores sociales en sus vivencias, donde todo hecho social puede dar origen a múltiples reconstrucciones e interpretaciones, sin pretensión de ser únicas o verdaderas. (p. 64)

Al respecto un profesor afirma:

La paz incluye, además, ambientes más democráticos, sobre todo con algunos docentes y administrativos. En una institución se dan relaciones democráticas en cada momento: estudiantes, docentes, directivas e incluso padres de familia, las cuales se desarrollan en el manejo y toma de decisiones para algo importante. Dichas relaciones de democracia se dan mediante la organización de grupos para tomar decisiones, pero esta organización en grupos, por otro lado, tiene que tener presente el respeto y la tolerancia por el otro, para que dicha tarea democrática se cumpla. (Comunicación personal, 2018)

Los ambientes democráticos en el mundo escolar se caracterizan por la participación y privilegian la comunicación, el respeto mutuo y el diálogo. Sin embargo, hay cosas que no están en discusión, como los derechos fundamentales. Las relaciones que se dan no están exentas de ciertas reglas o principios necesarios para convivir y se establecen en los vínculos que construyen con otros.

La educación es entonces una herramienta formativa para lograr el interés común, conformar la voluntad soberana y obrar en la tolerancia, el respeto, la justicia y la equidad. En la medida en que todos sean considerados iguales entre sí, un buen clima se crea en la escuela y favorece la paz.

En la investigación realizada por Carvajal (2008) se concluyó que una formación para la ciudadanía y la convivencia es un desafío inaplazable que convoca a la sociedad para poder cumplir este propósito. La nueva visión tiene que ver con pensar a los niños como sujetos de derecho. Esto es, formación de un sujeto político.

La educación para la convivencia y la paz es un proceso que involucra acciones intencionales y continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo. Esta envuelve procesos para potenciar la convivencia sana y vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad.

Juarez-Herrera (2014) encontró en su investigación un clima escolar positivo entre los estudiantes, los docentes y los directivos. Sin embargo, en la relación de pares existen manifestaciones de agresividad. Estos resultados son semejantes a los encontrados en la institución educativa.

La relación entre paz y convivencia está dada porque esta última está basada principalmente en la tolerancia, factor sumamente importante a la hora de compartir y pensar la paz. Del mismo modo, el respeto, las relaciones positivas, la aceptación de la pluralidad, el diálogo, la escucha, la no violencia, la disciplina y la resolución de los conflictos escolares son garantes de una sana convivencia y, en consecuencia, de paz.

Según Henao y López (2018) la convivencia se encuentra ligada a las relaciones interpersonales y a la participación de los estudiantes en la creación de espacios de conciliación, pues la mediación escolar es una oportunidad de vivir la construcción de la paz desde otras formas y mecanismos de integración y responsabilidad comunitaria.

Conclusiones

Es imperioso continuar el camino de gestión de prácticas educativas en diferentes escenarios sociales buscando contribuir en la formación en ciudadanía. Debe tenerse como objetivo que el sujeto genere, a través de sus habilidades personales, disposición para comprender y ser sensible ante las nuevas y resignificadas maneras de superar el pasado.

En este sentido Vargas (2002) expresó: “Todo indica que la prioridad en los próximos años estará centrada en varios ejes: la superación del conflicto armado interno y la eliminación de la violencia en la tramitación de los conflictos cotidianos; construir ciudadanía y avanzar en la construcción del Estado-Nación” (p. 233). Para avanzar y transitar a otras miradas de la convivencia en sociedad es fundamental el desarrollo de procesos de investigación educativa en los que se sistematicen y hagan visibles los diferentes desarrollos de transformación, como debe ser el caso de la escuela.

Referirnos a la escuela es considerar el fenómeno humano de la educación como un escenario de interacción y de encuentro desde el respeto, la convivencia y el reconocimiento. El planteamiento se adopta con base en lo afirmado por Jaramillo y Orozco (2015):

Si se quieren abordar las “necesidades” de la gente en los múltiples escenarios sociales en los que habitan, incluso en la escuela, es necesario aproximarse a sus sentidos, escuchar las voces de los otros, hablar con ellos, atender sus reclamos y solicitudes para dar respuesta y “construir” desde las realidades mismas, realidades educativas en este caso, opciones posibles de vida compartida. (p. 53)

Es preciso conocer desde la investigación las distintas perspectivas de los actores sociales, sus características socioculturales y sus intereses de vida. La construcción social y la convivencia para la paz, en este sentido, retoman los intereses comunes de los ciudadanos y los complementa por medio de orientaciones educativas y académicas que integren el saber ser, el saber hacer y el saber convivir en colectividad.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Arias, J., Peralta, F. J., Sánchez, M. D. y Trianes, M. V. (2012). Validation study of the questionnaire on school maladjustment problems (QSMP). *Psicothema*, 24(2), 330-336.
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-escala de clima social escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arteaga, I. H., Hernández, J. A. L. y Chala, M. (2017). Cultura de Paz: una construcción educativa aporte teórico. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Bardisa, T. (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Educar*, (43), 095-127.
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. F. Barragán, A. A. Gamboa y J. E. Urbina (comp.), *Práctica pedagógica. Discusiones teóricas* (pp. 19-38). Ecoe Ediciones.
- Basile, H. (2004). Violencia escolar. *Revista Sinopsis APSA*, 37(10), 28-30.
- Bessone, R. G. D. (1994). *El futuro de la Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Cámere, E. (2009). *La relación profesor-alumno en el aula*. Entre Educadores. <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>
- González Carvajal, C. A. (2008). *Concepción pedagógica del proceso de formación cívica. Una estrategia para su implementación en la práctica educativa de la Corporación Universitaria Remington de Medellín* (Doctoral dissertation, Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior).
- Carrillo, D. V. (2016). *Educación para la ciudadanía democrática: la propuesta de Martha Nussbaum* (Bachelor's thesis, PUCE).

- Catzoli, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 433-444.
- De Pérez, N. P. (2012). Construcción de la cultura de paz en las escuelas: un reto para América Latina. *Revista vinculando*.
- De Santos, F. E. H. (2014). Educación militar: una alternativa para los tiempos de paz. *TecnoESUFA: Revista de Tecnología Aeronáutica*, 22.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- Galtung, J. (2003). Peace journalism. *Media Asia*, 30(3), 177-180.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- Gómez, I. C. (2011). Conflicto trabajo-familia en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento psicológico*, 9(16), 89-106.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. y Barreto M. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13(48-49), 165-177.
- Grund, V. (2015). Los conflictos en los centros escolares. <http://www.hacemoslaspaces.com/los-conflictos-en-los-centros-escolares>.
- Henao, D.C. y López, H.N. (2018). *Súper héroes de paz en construcción de un mundo mejor* [Tesis especialización]. Universidad de Católica de Manizales.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (2), 1-11.
- Jaramillo, D. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134146842003>
- Juárez, M. (2014). *Construcción de una escala de clima escolar en una institución de nivel superior*. [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana León.
- Kant, I. (2018). *La paz perpetua. Un bosquejo filosófico*. Alamanda.

- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz (Vol. 104)*. Los Libros de la Catarata.
- López, Á., Marín, M. y Escobar, M. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 38-59.
- Pérez, B. M., Landaeta, M., Amador, J., Vásquez, M. y Marrodán, D. (2009). Sensibilidad y especificidad de indicadores antropométricos de adiposidad y distribución de grasa en niños y adolescentes venezolanos. *Interciencia*, 34(2), 84-90.
- Palomino, D. (2011). La educación ambiental en los contenidos de los textos escolares de octavo grado de norma y voluntad. *Entorno Geográfico*, (7-8), 166-195.
- Prieto, M. T., Carrillo-Navarro, J. C. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21). <https://doi.org/10.17227/01214128.21ludical63.174>
- Sanchez, J. M. (2014). *Pedagogía afectiva para la convivencia y el desarrollo humano* [Tesis de maestría]. Corporación Universidad de la Costa.
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1). DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.445>
- Vargas, A. (2002). Paz y nación en la perspectiva histórica colombiana. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 9(30). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105/10503011>
- Viña, A. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar creatividad en resolución de conflictos interpersonales* [Tesis de pregrado]. Universidad de Los Andes.
- Viñas-Cirera, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Grao.

Capítulo III. El rescate del saber educativo ancestral como alternativa de resistencia ante la pérdida del patrimonio cultural del resguardo indígena Cañamomo Lomaprieta

Didier Andrés Ospina Osorio

Introducción

La comprensión del saber educativo ancestral del resguardo indígena Cañamomo Lomaprieta del departamento de Caldas ha posibilitado un encuentro intercultural desde el reconocimiento de la tradición para la trasmisión del legado cultural, al igual que la comprensión de una realidad socioeducativa mediada por la cultura y prácticas ancestrales que aspiran a ser recuperadas y transmitidas. Para lograrlo, la comunidad indígena deberá superar las tensiones que persisten en su interior, encontrando posibilidades en la declaración de su educación propia, como un escenario alternativo de posibilidad ante el propósito de mantener el tejido identitario y cultural.

El papel de la investigación etnográfica en el rescate del saber educativo ancestral

El reconocimiento del saber educativo ancestral en el resguardo indígena Cañamomo Lomaprieta ha permitido desarrollar un proceso de investigación que se encuentra anclado en la investigación etnográfica. Esto se ha realizado desde el despliegue y la aceptación del paradigma cualitativo, el cual reconoce en este tipo de investigación la aplicabilidad que tiene en el abordaje con las comunidades a través de su método y orientación metodológica (Guber, 2001).

Como señalan Murchison (2010) y Whitehead y Freidenberg (2005), los diseños etnográficos se ocupan de la comprensión de los sistemas sociales y de la realidad de los grupos, comunidades y sociedades. O como indican Maanen y Schensul (2013) y Van Maanen (2011), la investigación etnográfica debe producir interpretaciones profundas y significados culturales desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos.

Por ello, en concordancia con Patton (2002), el diseño etnográfico en la presente investigación ha permitido la búsqueda y la posibilidad de describir e interpretar creencias, significados, conocimientos y prácticas, incluso logrando abarcar la historia, la educación, la política y la cultura ante el propósito de reconocer e identificar los rasgos específicos del saber ancestral como uno de los objetivos de importancia de la investigación. En este sentido, el diseño de la presente investigación corresponde al enfoque sociocéntrico de la etnografía, dado que sus pretensiones han sido reconocer y describir elementos y categorías que integran el sistema social de la comunidad.

La investigación aborda también elementos del diseño narrativo expuesto por Hernández *et al.* (2014) al incorporar en su proceso metodológico el reconocimiento de historias de vida, hechos, eventos y experiencias que siguen una línea de tiempo, ensambladas en una narrativa general.

La investigación se trazó desde una perspectiva cualitativa que permitió estudiar el contexto de acuerdo con los significados que le otorgan las personas implicadas (Rodríguez, 1999). Esto con el fin de poder interpretar la relación histórica que el resguardo tiene con el saber educativo ancestral, su historia, identidad y cultura propia. Como afirman Hernández *et al.* (2014), el enfoque cualitativo sustenta el estudio cuando ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto, tal como ha sido el caso y el propósito de la investigación.

Según Hernández *et al.* (2014), basados en una idea de Richard Grinnell, la investigación cualitativa se centra en la interacción entre investigador e interpretación de la realidad, lo que demarca su tipología hermenéutica y con ello la idea de profundizar en el reconocimiento de las experiencias, perspectivas y significados. Es decir, los participantes de una investigación perciben su propio lenguaje no solo como un vehículo para expresar y reflejar las ideas, sino también como un factor que tiene injerencia en la constitución y comprensión de la realidad social (Ibáñez, 2003).

Por ello, el trabajo etnográfico implica rigor teórico, técnico y metodológico aunado a la apertura y la flexibilidad para ver, registrar y analizar las situaciones que se pretenden indagar y que no se pueden explicar con elementos teóricos establecidos *a priori* (Velasco y Díaz, 1997).

El proceso metodológico implementado logró vincular instrumentos de recolección de datos comunes a la investigación, abordando de manera complementaria instrumentos derivados del enfoque etnográfico como la observación participante, la entrevista, los grupos focales, el diario de campo, así como otro tipo de instrumentos de tipo narrativo, documental y autobiográfico propios de los diseños narrativos. Por lo tanto, la metodología abordada, como lo señala Moores (1993), implicó la superación del dato empíricamente registrado a través de la interpretación de sus significados.

La investigación definió la vinculación activa con el gobierno autónomo del resguardo indígena, logrando su consentimiento y aceptación para el desarrollo de la investigación, comprendiendo su contribución al rescate de la historia del saber educativo en la comunidad, que es parte de su patrimonio y legado ancestral. Tal como lo refiere Ospina (2022):

El proceso investigativo combinó en principio dos perspectivas definidas en la metodología etnográfica, la primera denominada etnocentrista, la cual contempló la inmersión cultural, la participación y el desarrollo del proceso de extrañamiento en la comunidad indígena y la segunda involucró en la investigación procesos de reconocimiento propios de la metodología desde el enfoque sociocentrista. Esto a partir del trabajo y reconocimiento de la experiencia que tienen los estudiantes y profesores indígenas que se encuentran inmersos-asimilados dentro de las características culturales que no les son propias, pero que a través de ellas realizan sus procesos de formación desde la enseñanza como maestros etnoeducadores y como estudiantes nativos; ambos inmersos en una cultura escolar homogénea. (p. 47)

Esta novedad importante para la investigación posibilitó su desarrollo desde la combinación metodológica de los dos enfoques de la etnografía: el etnocéntrico y el sociocéntrico. Esto permitió una comprensión profunda de la realidad en la cultura, otorgándole a la investigación rasgos suficientes de objetividad, validez y validación apegados a las propuestas metodológicas, tal como lo señala Pla (1999), desde la coherencia entre la realidad estudiada y los propósitos de la investigación.

Lo anterior ha permitido justificar la aplicación del principio de complementariedad (Morín, 1994) que admite validar la articulación de las técnicas y perspectivas metodológicas que, sin discrepar entre sí, combinan miradas diferentes en la investigación etnográfica. Todo ello en relación con la significancia que tienen para esta investigación los datos que a manera de información se han producido desde la aplicación de perspectivas etnocéntricas y sociocéntricas.

Siguiendo a Arias (1999), con el propósito de reducir los sesgos posibles y de cubrir las deficiencias intrínsecas de los investigadores, la investigación contrastó fuentes, técnicas, instrumentos y poblaciones. Dichos contrastes también aportan validez y significancia al trabajo de campo, desde el inicio de la inmersión en la cultura hasta el proceso de comprensión y lectura de las realidades, testimonios y evidencias que sustentan el proceso interpretativo de la investigación.

En consecuencia, el proceso de interpretación de la realidad permitió identificar las perspectivas complementarias utilizadas en la investigación, especialmente ante el cumplimiento del doble objetivo de comprensión sustentado mediante la combinación de las estructuras etnocéntrica y sociocéntrica de la etnografía clásica y contemporánea.

En este caso, el rol de investigador fue asumido como mediador y tuvo como objetivo comprender el sentido y tratar de reconocer la identidad cultural desde su relación etnocéntrica (dentro del resguardo) y sociocéntrica (en contextos escolares asociados al modelo de educación propia). Esto en un marco de trayectoria de procesos educativos que desplazan continuamente el legado cultural e inmaterial de un pueblo nativo que se resiste a perder su identidad y se manifiesta para rescatar su saber educativo ancestral. Todo esto logra la significación entre los grupos sociales que intervienen en la investigación. La investigación indaga la forma en la que el resguardo indígena ha evolucionado, lo cual permite abordar el proceso de redescubrimiento de sus rasgos identitarios para beneficio de la reproducción de su cultura.

El proceso metodológico abordado responde a un escenario de interacción social motivado por la comprensión de la cultura. Este ha mantenido relaciones comunicativas abiertas y de confianza desde la apariencia de homogeneidad planteada por Geertz (1989), pero que no descuida la posibilidad de enriquecer la incorporación de fuentes e informantes en diferentes y diversos ámbitos de interacción que enriquecen los procesos reflexivos sobre la comunidad estudiada.

Es aquí donde la influencia de la metodología de trabajo de campo desde el modelo de relaciones sociales, aparentemente igualitario, propuesto por Malinowski (1989), así como la propuesta de Geertz (1989) para recurrir a las múltiples máscaras, permiten explicar la interconexión existente entre el escenario escolar y los diferentes espacios propios del territorio, las relaciones que se tejen entre estos dos contextos diferenciados y el interés que concentra de manera particular la investigación.

La identidad variable y diversa en el campo permitió enriquecer los procesos de interacción, diálogo y participación mediante la adopción de rutinas y roles asignados por la comunidad que dieron fuerza y ampliaron la relación de confianza entre los integrantes del resguardo. Sin embargo, con el propósito de eliminar cualquier tipo de sesgos generados por una vinculación con la comunidad, y teniendo en cuenta la orientación metodológica de la investigación, se privilegió la realización de estancias continuadas, itinerantes e intencionadas de investigación, combinando cada una de ellas con periodos de extrañamiento.

Lo anterior con el fin de evitar sesgos de vinculación, logrando no estar desconectados de la realidad de procedencia, viviendo, conociendo y comprendiendo, pero no conviviendo en profundidad y en permanencia con la comunidad.

Si bien hay aceptación de los códigos sociales de la comunidad indígena para evitar una vinculación invasiva entre las partes, como lo plantean Velasco y Díaz (1997), existe una sana relación de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento a la vez.

Entre tanto, el rol de espectador, el estar ahí, brindó la posibilidad de religar las comprensiones, generar las anotaciones correspondientes en el campo de la investigación e identificar actores, testimonios, narrativas, imágenes y símbolos que desde el silencio cobran sentido en la cultura.

La presencia activa, pero itinerante, marcó una ruta de construcción de sentido y validez al ejercicio metodológico, pero a la vez representó un mecanismo intersubjetivo de apertura que brinda la

oportunidad de adentrarse, dejando de ser un extraño, en la intimidad real y en la búsqueda de validez y sentido a partir de la confianza recíproca otorgada.

No ha sido fácil ganar un espacio de confianza entre nosotros como investigadores y la población indígena, si bien contábamos con autorización formal, llevamos años acercándonos a sus habitantes: mujeres, niños, jóvenes, mayores y sabedores, quienes nos han hecho esforzar por mantener y cultivar nuestra presencia social antes de admitir y aceptar nuestra compañía. Han sido varios los roles, diferentes tareas de la vida cotidiana las cuales hemos realizado para validar nuestra presencia en igualdad. Sin embargo, paso a paso, hemos construido una relación de confianza mutua que permite avanzar con el trabajo de campo y el desarrollo de relaciones mucho más dialógicas que antes.

El saber educativo ancestral: un escenario de tensiones y posibilidades entre la oralidad y la escritura

Hablar de la historia de la educación en los territorios indígenas implica recuperar desde la memoria oral y escrita cada uno de los procesos que han dado paso a la reivindicación de derechos colectivos (Trejos *et al.*, 2017).

Desde el origen colonial del resguardo indígena, en el año de 1540, se gestaron lazos históricos de relaciones interculturales que han permitido reconocer una comunidad que traza sus pasos rindiendo honor a su ancestralidad.

Desde el saber educativo ancestral, reconocido como un tejido de relaciones, prácticas, tradiciones, lazos de espiritualidad y conocimiento como legado inmaterial de la sabiduría indígena, el cabildo indígena ha reconocido, como eje fundante de su práctica tradicional de enseñanza y pervivencia de la cultura, al territorio como el mayor pedagogo e hilo conductor de las relaciones espirituales, naturales y auténticas.

En este sentido, ha sido la comunidad indígena la que, reconociendo el territorio como eje pedagógico de su cultura, identifica en él un escenario propicio para la tradición y la transmisión

de los conocimientos ancestrales, desde las prácticas de las leyes propias y el reconocimiento y protección de su propia historia.

Lejano a cualquier paradigma, teoría o fundamento epistemológico, emerge de la cultura la educación propia, que surge desde la historia de los ancestros y se entrelaza manteniendo una relación natural con la comunidad y el territorio. Esta tiene como objetivo proteger la sabiduría ancestral que se reproduce como legado entre mayores y descendientes sin estar apegada a estructuras pedagógicas formales, lineamientos o estándares en los que los modelos de educación contemporánea se desarrollan.

La cosmovisión y los rasgos culturales caracterizan el poder de la educación propia en la comunidad, es una educación que ha estado entre procesos de lucha y defensa por el territorio, manteniendo una clara postura de resistencia ante el riesgo de la pérdida de su principal patrimonio inmaterial y cultural definido como el saber ancestral.

Reconocido como uno de los más antiguos del país, este resguardo ha vivido fuertes e importantes tensiones históricas centradas en la defensa de su patrimonio cultural e inmaterial desde su origen, configuración y asentamiento en el territorio. El resguardo también ha padecido la avasallante imposición del dogma religioso y la administración de la educación en Colombia, ejercida desde el año 1900 por la Santa Sede y aplicada por Rafael Núñez, quien reconoció en la iglesia y su estructura jerárquica, la importancia de la creencia religiosa como elemento de unidad para los pueblos. Esto se ratifica con la invocación absoluta de Dios en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1886 como fuente de toda autoridad, donde se declara la religión católica, apostólica y romana como eje de la estructura ideológica, política y cultural de la nación.

De allí, la consecuencia más lesiva para el mantenimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas en Colombia, incluido el resguardo indígena Cañamomo Lomapieta, se genera a partir del otorgamiento que le hace el Estado a los representantes de la Iglesia Católica para que (desde la disposición propuesta en el artículo 12 del concordato celebrado entre ambas instituciones en 1887) la iglesia tuviera todo el poder administrativo sobre la educación y la instrucción pública de colegios, escuelas y universidades. Por tanto, el sistema educativo se dirigió de conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica, obligando la enseñanza religiosa y la observancia de las correspondientes prácticas piadosas. Las autoridades eclesiales tenían el derecho de inspeccionar y elegir los textos de enseñanza, los cuales centraron el aprendizaje en los asuntos religiosos y morales de acuerdo con la doctrina ortodoxa.

De esta manera el gobierno colombiano, con la autoridad de la iglesia, ejerció su imposición de poder en el proceso de aculturamiento de las comunidades indígenas a través de la catequesis y la enseñanza de la lengua castellana de manera obligatoria, tratando de imponerse sobre las prácticas comunes que representaban los mayores rasgos de ancestralidad que había conservado la comunidad indígena por casi trescientos sesenta años.

La ligadura entre la religión católica y el estado colombiano a partir de 1886 evidenció la intencionalidad marcada de unificar ideas, credos y lengua para centralizar la política de estado, otorgándole todo el poder administrativo y hegemónico a la Santa Sede para hacer de la educación un escenario de imposición política y cultural (Arango y Sánchez, 1998). En la Ley 89 de 1890 se anuncia la forma como deben ser gobernados los denominados salvajes para que tengan una vida civilizada. Así lo expresa en su primer artículo:

La legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Al reconocer en la comunidad el concepto de escuela es posible comprenderlo desde diferentes perspectivas, algunas antagónicas y otras que reflejan la apertura e inserción de sus pobladores a un entorno al que han sido sometidos por muchos años, desde una tradición moral, intercultural y teórica que ha convertido a la escuela en un escenario de negación, imposición y subordinación al conocimiento occidental.

El concepto de escuela representa un escenario de tensión y posibilidad para el resguardo, no solo porque en ella se reconoce la fuerza invasora de modelos, teorías, conceptos y nociones que en muchos casos no son bien asimilados y apropiados en el contexto educativo, sino porque en sí misma la escuela representa una estructura de poder que limita en espacio y tiempo la relación con el territorio, aquel que por décadas ha sido reconocido como el principal pedagogo para la comunidad del resguardo (Trejos *et al.*, 2017).

Una educación influenciada por el eurocentrismo y el americanismo, en un proceso de homogeneización cultural y epistemológica (Mejía, 2015), ha traído consigo el desplazamiento cultural de la tradición indígena, dejando en el pasado el saber ancestral que muere paso a paso, igual que sus ancestros, al considerarse un saber práctico que se hace visible en la labor cotidiana, en el trabajo de los mayores, pero que se encuentra lejano de las bondades y aspiraciones que

brinda la educación contemporánea. Esto ocasiona que las nuevas generaciones consideren la sabiduría ancestral como un saber menor.

Entre tanto, y a manera de resistencia, surge en la comunidad una educación propia que intenta resistirse desde la acción en contra de la subordinación exclusiva del saber teórico, modélico, transferido y aplicado en la escuela. Esta rescata la noción de territorio como eje pedagógico que permite concebir su propio horizonte de formación y tradición cultural ante la lucha permanente por la pervivencia del saber educativo ancestral.

La memoria histórica del resguardo permite, desde la oralidad y como forma privilegiada, resguardar y transmitir la sabiduría ancestral, así como reconocer el incesante reclamo que realizan los integrantes de la comunidad, en cabeza de sus mayores, sabedores y autoridades indígenas, por el reconocimiento de su patrimonio cultural e identitario, marcado por las huellas imborrables de una historia que quiere mantenerse viva y que rechaza cualquier forma negacionista o excluyente de su propia identidad.

Sin embargo, surge allí una segunda tensión ante el propósito de recuperar la memoria oral presente en la comunidad indígena, reconociendo en la escritura un medio para posibilitar la enseñanza de las tradiciones y los rasgos más íntimos de la cultura. A pesar de ello existen comprensiones diferentes que evidencian el temor a la pérdida de dicho legado en la comunidad indígena.

La escritura ha puesto en riesgo el conocimiento ancestral que poseen nuestras comunidades transmitiéndolo de generación en generación hasta nuestros días a través de la palabra y la herencia de las prácticas tradicionales que reflejan nuestra identidad. (Comunicación personal, 2018)

La tensión se enmarca en el reconocimiento de la palabra escrita y la forma en la que las diversas tipologías de uso han comenzado a perjudicar la transmisión de la cultura como legado ancestral de la comunidad, la cual ha intentado condicionar el uso de la oralidad como mecanismo de protección usado por los mayores de su sabiduría. En estos contextos la palabra escrita se concibe como una posible forma de perder el dominio sobre el saber educativo ancestral. Esto no significa que a través de la escritura pueda llegar a expropiarse el conocimiento propio de cada pueblo. En este sentido, se deben tener en cuenta diferentes intentos que han hecho externos por robar y apropiarse indebidamente saberes y prácticas ancestrales propias de la herencia cultural. Lindenberg (1998) afirma:

Desde un análisis de fuerte carga filosófica, antropológica y política, es posible considerar la escritura como algo negativo, y definirla en términos de pérdida, ausencia, sumisión, acto de poder colonial, etc. Resaltando el aspecto de conquista sociocultural que implican los procesos de adquisición de la escritura en las sociedades colonizadas y minorías étnicas. (p. 83)

Han sido muchos años de resistencia, manteniendo la oralidad como único medio de transmisión del legado cultural. Sin embargo, la muerte de los mayores y sabedores del resguardo ha puesto en cuestión este único medio, por lo que desde el escenario abierto de la educación propia se busca contrarrestar los efectos contundentes y devastadores de la muerte de sus sabedores y la pérdida de su legado.

La inminente pérdida de patrimonio abruma a los integrantes de la comunidad, quienes identifican como problema la ruptura evidente que hay entre la tradición oral y la transmisión del legado cultural existente entre los mayores y las nuevas generaciones. Como lo afirma Lindenbergh (1998):

La apropiación de la escritura en estos pueblos indígenas ha determinado el olvido/pérdida de su historia oral, la pérdida irreversible del pasado, de la oralidad primitiva y de su particular visión del mundo, lo que además del aniquilamiento y conquista, ha generado una transformación profunda de la memoria y del lenguaje, lo que ha repercutido como alteración de las formas tradicionales de transmisión (...) del lenguaje, del conocimiento y del aprendizaje. (p. 84)

Es evidente un proceso de aculturación permanente que mantiene la tensión viva entre la oralidad y la escritura como formas diferentes de reproducción y transmisión del conocimiento, por lo que la ruptura entre la oralidad y las formas de escritura representa tensiones e incompatibilidades entre quienes tienen acceso al saber ancestral y quienes se encuentran permeados por los encantos del mundo moderno.

Lo anterior pone en evidencia otro escenario de tensión y resistencia que vive la comunidad. Al reconocer el desplazamiento del saber ancestral el escenario escolar es reconocido como el espacio facilitador en el proceso de recuperación de la cultura, la identidad y la lengua.

Esto hace pensar que se coexiste en medio de una educación que en vez de defender sus raíces culturales y ancestrales desconoce la cosmogonía y realiza procesos de asimilación intercultural de profesores y estudiantes desarrollados en centros educativos estándar de la región.

La ancestralidad congregada en el saber educativo de los pueblos indígenas ha sido conservada por las fuentes vivas de la sabiduría. Los mayores y sabedores han sido los protectores del conocimiento ancestral que solo a su voluntad ha sido revelado y entregado a las nuevas generaciones. No obstante, la estrategia de ocultamiento que han utilizado a perpetuidad los ancestros ha hecho que las comunidades también tengan un riesgo inminente sobre la pérdida de su legado, pues la memoria del saber educativo ancestral desde la oralidad ha dejado de ser transmitida.

Entre tanto, persiste la disputa por la escuela propia pues el cabildo indígena se alza, para continuar luchando, ahora desde los espacios educativos, para tratar de mantener viva la idea de dejar de ser portadores para volver a ser propietarios del saber ancestral, para tratar de poner fin al desplazamiento recurrente de su ancestralidad.

Referencias

- Arango, R. y Sánchez, E. (1998). *Los pueblos indígenas de Colombia 1997: desarrollo y territorio*. Departamento Nacional de Planeación.
- Arias, M. M. (1999). *Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. <http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>
- Concordato de la República de Colombia y la Santa Sede (1887). Artículo XII. <https://acortar.link/G6kKwD>
- Fetters, M. D., Curry, L. A. y Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs- principles and practices. *Health Services Research*, 48(62), 2134-2156.
- Geertz, C. (1989). *El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Guber, A. (2001). *Dificultades y alternativas para el financiamiento de pymes*. Universidad Torcuato di Tella.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ibáñez, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología*, 12(2), 71-84.

- LeCompte, M. y Schensul, J. (2013). *Sampling in ethnographic research. Initiating ethnographic research: Mixed a methods approach*. Altamira Press.
- Lindenberg, N. (1998). Las luchas de la memoria: entre el pasado oral y el presente escrito. *Pedagogía*, (8), 83-95.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Júcar.
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moore, S. (1993). *Interpreting audiences: the ethnography of media consumption*. Media Cultura & Society. Sage.
- Murchison, J. (2010). *Ethnography essentials: designing, conducting, and presenting your research* (Vol. 25). John Wiley & Sons.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (12), 194-204.
- Ospina, D. A. (2022). *Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena Canamomo-Lomapieta en el departamento de Caldas-Colombia* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: a personal experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Rodríguez, M. A. M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37.
- Rosana, G. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.

- Trejos, D., Soto, S., Reyes, R., Reyes, A., Taba, L., Ortiz, S. y Motato, Y. (Eds.) (2017). *La educación propia. Vivencias y reflexiones: sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*. Planeta Paz.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: on writing ethnography*. University of Chicago Press.
- Velasco, H. y Díaz, A. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Whitehead, T. y Freidenberg, J. (2005). Usos de la etnografía aplicada en la comunidad, la salud y el desarrollo por parte de antropólogos con formación a nivel de maestría. *Practicar la Antropología*, 27(2), 2-4.

Capítulo IV. Referentes de valor intangible en Caldas⁷

Samuel Patiño Agudelo

Didier Andrés Ospina Osorio

Pablo Santiago Cardona Restrepo

Kevin Paulo Barrero Sanabria

Introducción

Este capítulo indaga sobre las potencialidades del capital humano en la región del occidente del departamento de Caldas. Su propósito es identificar ejes categoriales de valor sociocultural en la región como recursos intangibles para el desarrollo humano tales como: identidad territorial y confianza interpersonal, a partir de procesos de modernización que se vienen acentuando, especialmente, en las comunidades rurales. Dichos procesos están enfocados en el cambio de valores materiales a unos orientados a fortalecer los vínculos con la comunidad y los sistemas de creencias tradicionales.

⁷ Este capítulo es resultado de las investigaciones: Caracterización del capital social para la gestión del desarrollo local-regional en los municipios del occidente caldense aprobada mediante Acuerdo 075 de 2015; Reorganización creadora del conocimiento en educación desde los enfoques deterministas del desarrollo humano en el contexto regional, aprobada mediante Acuerdo 039 de 2017; y Comprensiones de la calidad en instituciones acreditadas y no acreditadas, desde la contribución a las comunidades académicas, aprobada mediante Acuerdo 088 del 25 de junio de 2018 institucionalizado en la Universidad Católica de Manizales.

Esta reflexión expone algunas características de los cambios de valores que se han dado por las transformaciones producidas en la dimensión económica, política y cultural de la región.

El desarrollo económico y político dado a las dimensiones socioculturales tiende a privilegiar el sistema de creencias y la cultura humanística, haciendo énfasis en los renovados estudios socioculturales, privilegiando las condiciones dadas en los territorios, lo que permite resaltar sus capacidades y posibilidades de organización. Lo que puede representar una propuesta de renovación compleja del conocimiento abordado desde las ciencias sociales y la educación.

Así, a partir de los cambios en las expectativas de las personas, de sus incertidumbres e inseguridades, los nuevos enfoques del desarrollo local y regional ponderan las tensiones y rupturas entre las necesidades, demandas y derechos de las personas como disolución de la gestión tradicional de la administración pública. En ese proceso se evidencia un cúmulo de obstáculos para solventar las expectativas sociales y ciudadanas en la actualidad, experimentando procesos de dispersión y fragmentación social que restringen el desarrollo humano.

Desde el punto de vista de la dimensión social del desarrollo se analizan los ejes categoriales que se consideran como universos de valor intangible en las sociedades actuales, y se analizan las estrategias de participación y organización sociocultural que se van configurando entre actores del desarrollo (definidas por su acción más que por su rol sectorial o económico) a través de la confianza. Estas dimensiones de valor tienen la facultad de ubicarse en escenarios de apertura a procesos comunitarios e identitarios emergentes, los cuales constituyen una fuente de riqueza social, denominada por expertos capital social.

El capital social es una categoría de estudio del desarrollo económico privilegiada en el sector social para hacer frente a los retos y desafíos de las políticas de ajuste y cambio estructural que traen consigo las tendencias de la posmodernización y la posburocratización. Ello se evidencia en las fracturas de la sociedad civil y las relaciones con las democracias y el estado de bienestar, para lo cual se debe acudir a procesos de innovación y alternativas de ajuste organizacionales en las instituciones educativas.

Además, es necesario dar sentido a los vínculos de pertenencia y al conocimiento inmaterial e intangible de la cultura, de la creatividad comunitaria y de las posibilidades de desarrollo humano. Dichos vínculos implican nuevos criterios de políticas del yo, es decir, las que incluyen amistad, fraternidad, encuentro, reconciliación y confianza. Estos principios permiten enfrentar los retos de

las nuevas ruralidades tal como lo sugieren los estudios del desarrollo con enfoque territorial y las nuevas metodologías para dar vida a las regiones administrativas de planificación (RAP).

La innovación pública implementada en los gobiernos locales y regionales, desde las organizaciones y asociaciones de ciudadanos, confeccionan creativamente mecanismos de participación, transparencia y liderazgo social en la ejecución de planes y prácticas de gestión del desarrollo local y regional con el ánimo de mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.

El capital social resignifica el papel de los ciudadanos como artífices de su propio desarrollo. Esto implica hacer explícitos los tipos de conocimiento que aportan a la identidad de una comunidad procurando instituir procesos asociados a dominios subjetivos e intersubjetivos tales como: singularidad y diversidad de sus formas de saber ser, saber sentir, saber pensar, saber actuar y saber transformar la comunidad como dimensión del desarrollo económico y social.

En este sentido, y para el desarrollo del proceso de investigación adelantado, se integran cuatro dimensiones nominales e intangibles del capital social que deben ser explícitas en los planes de desarrollo con enfoque territorial como ejes articuladores de procesos alternativos de desarrollo cultural, político y social de las regiones. Ellos son los valores cambiantes, la identidad, la participación social y la confianza interpersonal.

En el estudio de la caracterización de las comunidades se resalta la elaboración conceptual del campo de conocimiento, la metodología y los instrumentos para el trabajo de campo, así como las comprensiones categoriales derivadas del desarrollo temático y las alternativas novedosas para crear recursos de observación y criterios de análisis, como lo muestran los seis momentos de la investigación.

Tabla 1. Momentos de la investigación

Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5	Momento 6
Aproximación cualitativa por municipios a través del modelo en espiral Boehm.	Identificación de las categorías de indicadores socioculturales que signan identidad cívica ciudadana.	Categorías emergentes y definición de sus valores: confianza interpersonal.	Visión creadora y organizada de la investigación: construcción de momentos para la recopilación de datos.	Develar aspectos y elementos característicos y recursos innovadores que fortalezcan las relaciones interpersonales, la identidad territorial y el sistema de valores.	Reconocer procesos de comunicación, formas y procedimientos para la creación de capitales, así como la organización social y comunitaria, la toma de decisiones, la capacidad de expresión y la deliberación.
Trabajo por regiones y sus variables respectivas.	Técnicas de triangulación para la validación categorial.	Valores cambiantes, identidad, participación social.			

Fuente: elaboración propia.

Momentos de la investigación

Primer momento. Se dividen las actividades en un marco de trabajo por regiones, cada una de ellas compuesta por un conjunto de categorías rodeadas de sus variables respectivas.

En el segundo momento se identifican las categorías e indicadores socioculturales que aportan a la identidad ciudadana en lo local mediante la utilización de técnicas de triangulación para la validación categorial.

En el tercer momento la categorización se aborda desde la perspectiva apriorística y emergente, valores cambiantes, identidad, participación social y confianza interpersonal, categorías construidas antes de iniciar la recopilación de información. Estas podrían denominarse categorías emergentes, pues surgen de la tarea de levantar categorías relevantes en el estudio, dada la indagación previa que realiza el equipo de trabajo.

En el cuarto momento las categorías se desglosan en subcategorías o variables, construyendo la visión creadora y organizada de la investigación.

Quinto momento. Esta etapa permitió consolidar el problema de investigación a partir de un proceso que permitió validar el problema en el contexto comunitario, desde el sentido y la intencionalidad definida en la indagación de las formas de constitución del capital social de las personas.

Sexto momento. Teniendo en cuenta el carácter fenomenológico de la investigación y su propósito central, la presente etapa se dispuso a realizar la saturación de categorías a partir de un ejercicio de triangulación de fuentes, evidencias y datos recolectados durante el proceso investigativo en el territorio.

Posibilidades de conocimiento

La revisión documental permitió una indagación teórica que complementó la relación de sentido derivada de la triangulación de los datos recolectados en las entrevistas realizadas a la comunidad objeto de estudio en los municipios de la región del occidente de Caldas (Anserma, Risaralda, San José, Riosucio, Marmato, Belalcázar, Supía y Viterbo). En este sentido, el proceso de análisis de la información permitió descubrir vacíos conceptuales y de implementación de programas, proyectos y acciones que incorporen estas dimensiones subjetivas de valor social. Las ausencias están relacionadas con el desconocimiento de la importancia que tienen las dimensiones intangibles del desarrollo regional a partir de las posibilidades y potencialidades con que cuentan las personas.

De las búsquedas investigativas y de la categorización nominal de las fuentes han emergido variables de trabajo (que siguen siendo objeto de estudio entre los investigadores), tales como las categorías emergentes del capital social y la ruta de variables privilegiadas para la investigación (Figura 1).

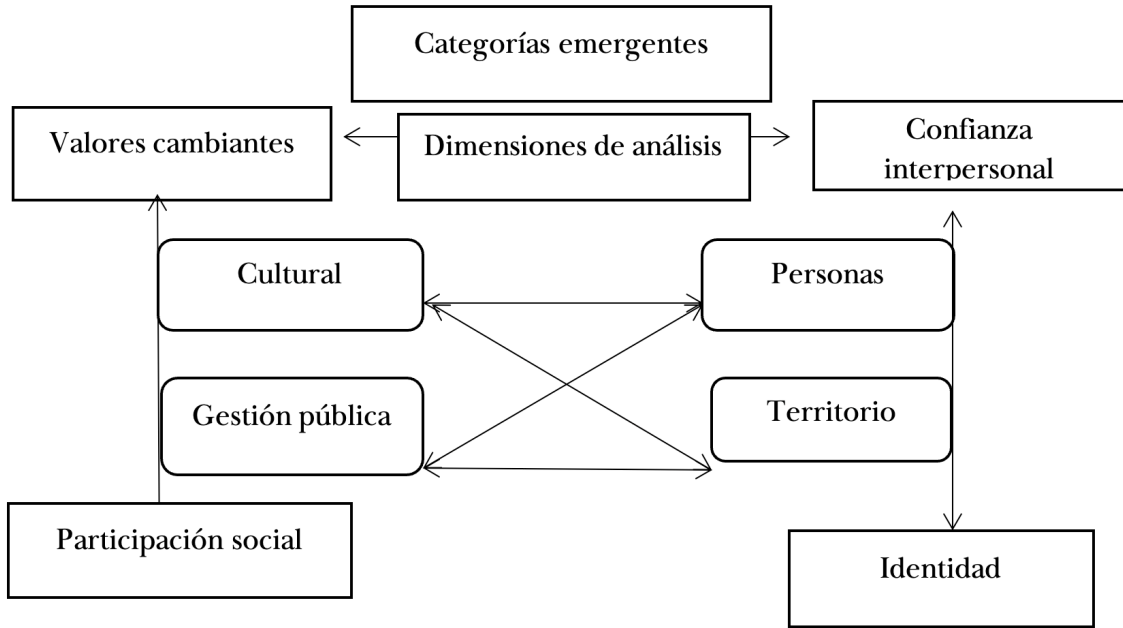


Figura 1. Categorías emergentes

Fuente: elaboración propia.

Valores cambiantes

La dimensión intangible de las personas, que está asociada a la importancia dada a la familia, los amigos y la creatividad, se ha constituido en un nuevo valor deseable de competitividad de las personas, ya que encuentran en la confianza individual y en las redes de relaciones nuevas riquezas y aprendizajes que permiten generar capacidades de asociación y de confianza mutua. Estos son elementos esenciales para desafiar los cambios y las contingencias de alta complejidad que trae consigo el entorno cambiante. De hecho, el estímulo permanente de las administraciones locales e instituciones sociales como la familia, la iglesia y el partido a los procesos de participación de la vida comunitaria y social constituye una herramienta fundamental de cooperación y solidaridad creciente.

Además, en el marco de los procesos de gestión de la innovación pública se emplean estos recursos para que ayuden a incrementar el valor económico de los territorios toda vez que las personas se establecen como activos fundamentales de las instituciones y de las regiones que buscan incrementar la capacidad de participar en la dirección correcta del desarrollo local y regional. En tal sentido se afirma que lo intangible debe ser preservado y protegido, por tanto, el valor patrimonial de lo intangible también se reconoce en los territorios ecosistémicos como valor cultural inmaterial.

De esta manera, las dinámicas para comprender la gestión integral del territorio, según expectativas individuales y valores cambiantes, deberán focalizarse en políticas de competitividad humana y social (Figura 2).

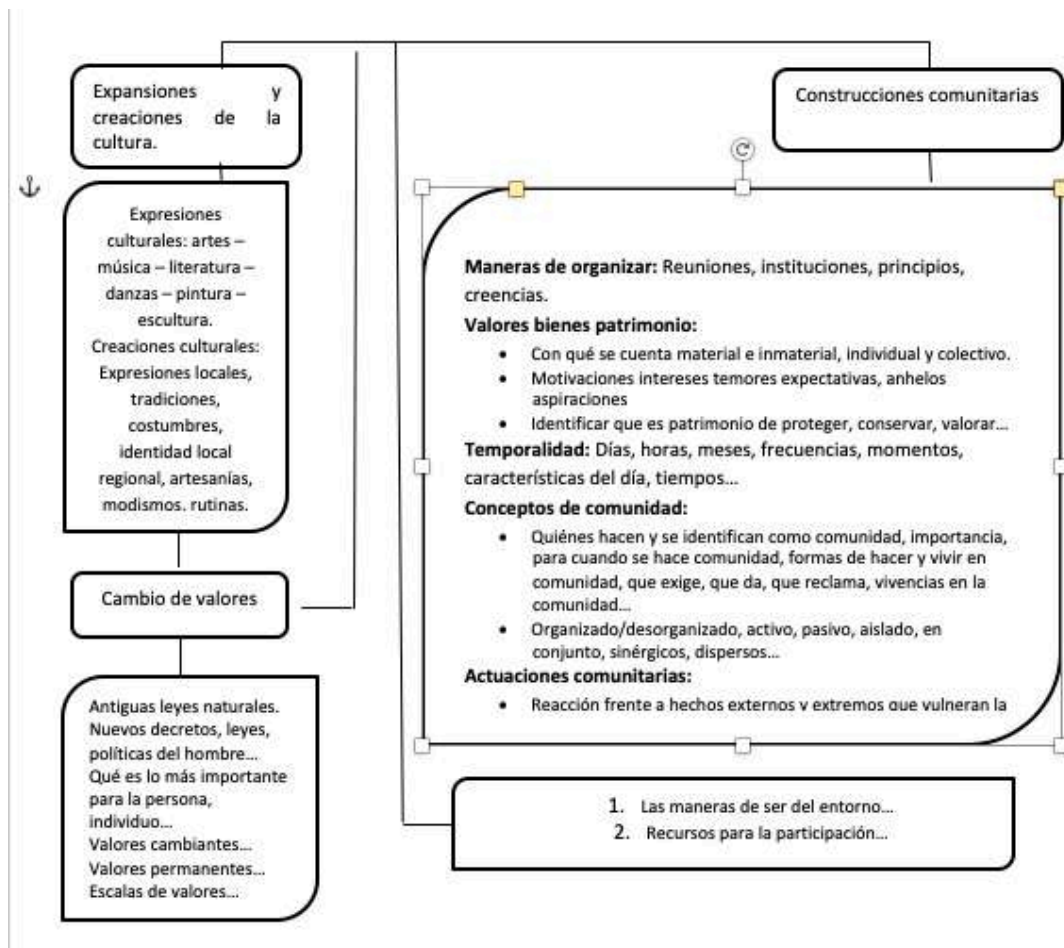


Figura 2. Reorganización comunitaria

Fuente: elaboración propia.

Creer en la identidad cultural, apreciar la tradición y darle la razón al sistema de creencias implica concepciones relacionadas con enfoques antropológicos y sociológicos que permiten realzar el valor cultural de la región, contribuyendo a la generación de nuevas nociones de calidad que acompañan la vida en la región.

Identidad

- Ámbitos de participación y de encuentro sociocultural, económico, laboral, político y religioso.
- Propósito del individuo frente al territorio.
- Grupos que abarcan una narración con sentido comunitario.
- Políticas institucionales, planes y objetivos, programas, proyectos, acciones.
- Visión de desarrollo.
- Lenguajes y significados de autorreconocimiento.
- Participación y responsabilidad cívica.
- Cómo se enlazan los proyectos de vida en el contexto.
- Capacidad de transmisión y permanencia de los valores.
- Cómo se relaciona el individuo con el espacio.
- Qué elementos representativos identifican su territorio.
- Cuáles son los nodos y los hitos espacios temporales.
- Memoria histórica.
- Conocimiento del modelo de desarrollo según la subregión.
- Infraestructura e instituciones.
- Apropiación, sentido de pertenencia.

Figura 3. Identidad

Fuente: elaboración propia.

Se trata de ver cómo el capital social es un factor que perfecciona el desempeño institucional de una comunidad. Se trata de ver cómo una comunidad es más desarrollada que otra, qué factores inciden en ello y el hecho de que existan niveles altos de vínculos de confianza entre las personas y en unas comunidades más que otras.

El capital es una riqueza y lo social algo que expresa vínculos de relaciones y de cultura ciudadana que ayudan a explicar otros desarrollos, como el económico y el cultural. Es una asociación de valores que interactúan en una localidad o región para el bien de la colectividad. Es clave identificar los elementos de confianza superior para cultivarlos y explorar sus derivaciones. La confianza está dada en las transacciones que hacen las personas y tienen la comunidad como garantía. En tal sentido se compete, pero se tiene reciprocidad en la acción como bien conjunto.

El grado de civilidad se ha ido construyendo en la medida del tiempo. La confianza en sus vecinos tiene que superar la visión de familiaridad, lo que hace que la comunidad avance. Esto también depende de la incorporación de la ética y de los valores. En una visión social todos ganan y no se trata de competir para afectarse, sino para mejorar entre todos.

Confianza interpersonal

- Enfoque humano.
- Interpretación de realidades comunes.
- Motivación a indagar el entorno.
- Grupos.
- Capacidad de trabajo en equipo y colaboración.
- Capacidad de sociabilidad y delegación.
- Empoderamiento y líderes representativos.
- Credibilidad en lo humano y en lo institucional.
- Medios y formas de valoración de la gestión.
- Capacidad y libertad de expresar y comunicar.
- Capacidad de resiliencia.

Figura 4. Confianza interpersonal

Fuente: elaboración propia.

Por medio de la investigación se indagan caminos ontológicos, epistemológicos y normativos que permiten dar respuesta a las expectativas personales y sociales de gestión del desarrollo. Una primera respuesta, como sugiere Putnam (2011), tiene la intención de reconocer los valores impregnados que tiene la sociedad sobre la democracia, así como el reconocimiento de lo que se requiere para que en un estado se cuente con instituciones fuertes y con capacidad de respuesta efectiva.

Las tradiciones, las formas de cooperación y el grado de civilidad previa hacen que se aproveche lo que se es y ello es significativo para la tradición. Coleman (2011) plantea que recursos como

las relaciones sociales sitúan mejor a quien los posee, dado que ayudan a poner en marcha a las personas para mejorar la posición social de todos⁸.

El índice de asociacionismo, la cantidad de juegos de cartas vendidos y la cantidad de lectura de periódico son medidores que presentan relaciones específicas con la posibilidad de definir un índice de capital social, relacionado con los índices de desarrollo. Las lógicas aquí son leídas desde la cooperación, una forma económica que supera los capitales individuales. Se trata de ver formas de producción desde otras ópticas, situadas.

La categoría capital social se configura a partir de unidades de análisis que integran un conjunto de rasgos, valores, costumbres y tradiciones definidas por la cultura y su relación con el territorio.

⁸ El autor explica la conducta de los sistemas sociales a partir de los siguientes componentes: las relaciones que hay entre las instituciones y las normas sociales, las acciones individuales y las acciones basadas en las reglas de acciones interdependientes.

Participación social

- Herramientas de participación individual.
- Herramientas de participación colectiva.
- Motivación a la acción.
- Capacidades de representatividad y liderazgo.
- Capacidad de leer necesidades y generar estrategias y soluciones.
- Capacidad de gestionar el cambio.
- Condiciones contextuales para ejercer liderazgos formales e informales.
- Generación de propuestas de valor reconocidas por la comunidad.
- Competitividad.
- Estrategias para tomar decisiones.
- Reconocimiento de su rol y participación en resolución de conflictos.

Figura 5. Participación social

Fuente: elaboración propia.

Continuidad del proceso

El proyecto continuó su desarrollo con el trabajo de campo. Se realizaron ocho visitas a las oficinas de desarrollo comunitario de Anserma, Risaralda, San José, Riosucio, Marmato, Belalcázar, Supía y Viterbo, municipios del departamento de Caldas, desde donde se obtuvieron acercamientos a las formas y tipos de asociacionismo.

Se identificaron como vectores de integración social, especialmente, aquellas celebraciones ligadas al sistema de creencias y valores inspirados en las tradiciones fundacionales de las comunidades; y actividades ligadas a procesos de asistencia social, de apoyo a procesos solidarios y, recientemente, a determinados aspectos del desarrollo económico como las asociaciones de paneleros, cañeros y pescadores.

En este sentido, se tienen previstas nuevas acciones con las personas de la comunidad para desarrollar procesos de observación y talleres de participación de la comunidad en la gesta de recursos de capital social, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida: de la vida como obra de arte*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, (5), 11-17. <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Coleman, J. (2011). *Fundamentos de teoría social*. Editorial Cis.
- Herrera, C. (2006). *Nuestra Identidad: estudio colombiano de valores* (Tomos I-II-III). Ed. Raddar.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Siglo XXI.
- Inglehart, R. y Welzel, C. (2006). *Modernización, cambio cultural y democracia. La secuencia del desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Maldonado, C. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales y de las otras ciencias y disciplinas*. Editorial Desde Abajo.
- Manucci, M. (2010). *Contingencias. 5 desafíos de cambio para una nueva década*. Norma.
- Marinis, P., Gatti, G. e Irazuzta, I. *La comunidad como pretexto en torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Anthropos.

- Monreal, P. y del Valle, A. (2010). Las personas mayores como actores en la comunidad rural. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (19). <https://Dialnet.Unirioja.es/Servlet/Articulo?Codigo=3687960>
- Ohmae, K. (2005). *El próximo escenario global: desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*. Norma.
- Presidencia de Colombia (2019). *Plan Nacional De Desarrollo 2018-2022*.
- Putnam, R. (2011). *Para que la democracia funcione: las tradiciones cívicas en la Italia moderna*. Editorial Cis.
- Serna, A. E. (2004). *El pedagogo y el político*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vilar, P. (1993). *Crecimiento y Desarrollo*. Planeta.

Capítulo V. Ritos, mitos y símbolos: entre el extrañamiento, el olvido y la ausencia de la escuela

Diego Armando Jaramillo Ocampo

El hombre descubre la ausencia como fundamento y origen de la realidad

Roberto Juarroz

Preludio

Somos sujetos simbólicos, recurrimos a los ritos para repetir lo que alguna vez fue, lo que alguna vez existió y nos precedió. Construimos mitos buscando organizar el mundo social, tanto el colectivo como el particular, pues necesitamos de un universo simbólico que nos trace un camino, aunque no sea el único, el verdadero o el absoluto (Mèlich, 2014). Necesitamos símbolos que nos sitúen en un tiempo y en un espacio sociohistórico para dar sentido a nuestra propia existencia.

Hoy han desaparecido los rituales porque en las sociedades del cansancio nada permanece, nada dura, nada se sostiene en el tiempo. La vida transcurre sin aroma ni narración (Han, 2012, 2016, 2020), las acciones se disuelven sin encontrar puntos fijos de anclaje social, sin hallar práctica que incorpore y materialice aquello que realiza. Todo es pasajero, todo sufre la incesante exigencia por la inmediatez, la innovación y el emprendimiento. Cualquier intento de duración, cualquier deseo de intensidad, cualquier aspiración de prolongación es desterrada de todo y de todos, aunque no completamente.

A pesar del destierro y del desasosiego, somos sujetos simbólicos que recrean lo heredado, que traicionan lo recibido, que cuestionan lo transmitido. Somos transgresores que renuevan a cada instante lo que se nos da.

La educación, como acción simbólica (Mèlich, 1998), enfrenta hoy más que nunca, producto de la pandemia, esa tensión, el extrañamiento de la escuela, el extrañamiento de los ritos de la escuela, algunos de ellos detectados y evidenciados en algunos ejercicios investigativos propios y cercanos: el patio de recreo como lugar de mutación (Jaramillo y Murcia, 2013), hablar con el otro y no solo hablar del otro o al otro (Jaramillo y Orozco, 2015), una escuela dinámica devenida de profundos imaginarios sociales (Murcia, 2012), una vida biográfica en la escuela que brilla y que resplandece en los rostros de los niños y las niñas (Jaramillo E., 2016), un cuerpo que transita entre las márgenes del lugar y el no-lugar en las experiencias educativas (Jaramillo y Restrepo, 2018), un cuerpo que se escribe con P (pensamiento, palabra y presencia) (López y Jaramillo, 2018), una práctica reflexiva como actitud profesional que busca la reinención del quehacer del maestro (Marín *et al.*, 2019), la metáfora que posibilita hacer obras de vida con la comprensión de la realidad (Fernández y Valencia, 2016).

A continuación se plantean algunas reflexiones para recordar la escuela, sobre todo en estos tiempos en los que está deshabitada. Ante la pandemia se han trazado otras formas de encuentro y de relación, no obstante, hay ritos que se extrañan en la escuela, hay mitos que no deben ser olvidados y hay símbolos que, siendo referencia de eso que no se halla presente, no necesariamente tienen que estar ausentes de nuestras vidas.

Los ritos extrañados de la escuela

El Principito es una novela clasificada como literatura infantil, no obstante, dicho género literario tiene grandes reflexiones y provocaciones para pensar nuestra vida más allá de una etapa propiamente dicha, pues en este tipo de literatura los personajes, las historias y los acontecimientos ponen en cuestión completamente la existencia.

Uno de los fragmentos más conmovedores y profundos de la obra gira en torno al diálogo y la relación establecida entre el Principito y el zorro. Consideremos algunos elementos constitutivos de la labor formativa en la escuela a partir de este diálogo: la domesticación, no en el sentido peyorativo del término en educación, sino desde la narrativa del zorro como un vínculo, una relación

pedagógica atravesada por la amistad; el tiempo y la paciencia, fundamentales en épocas como la nuestra cuando el tiempo se diluye y se desvanece por la premura, por la necesidad de consumo o la exigencia de rendimiento; y los ritos que otorgan singularidad a la relación, personalizan, reconocen al otro y alimentan el deseo más allá del egoísmo que individualiza.

Extrañamos de la escuela la domesticación, no esa que somete, oprime y reproduce el infierno de lo igual (Han, 2017), sino aquella domesticación que nos aproxima, que nos recuerda el valor de la amistad, esa palabra que alienta, esa mano que sostiene, ese abrazo que conmueve. Extrañamos de la escuela el cuerpo que se despliega a la hora del recreo o en las clases de educación física o mientras caminamos rumbo al salón de clases. Extrañamos las aulas donde compartíamos ejercicios intelectuales, ejercicios del pensamiento, ejercicios de la palabra con los compañeros, las charlas, las frases jocosas que despertaban la risa imposible de contener, incluso con la mirada impávida del profesor.

Así mismo extrañamos el vínculo que se generaba cuando un docente o un compañero pronunciaba nuestro nombre. Pese a que hoy puede decirse que tenemos muchos amigos en la red, el tipo de domesticación que encarna la escuela promueve lazos, vínculos y distanciamientos que no se relacionan con la conectividad, ni con la red, ni con el clic, son lazos que movilizan la comunidad y la comunicación, lazos que nos unen sin absorbernos.

De ahí que para Han (2020, p. 13) “Los rituales generan un saber corporizado y una memoria corpórea, una identidad corporizada, una compenetración corporal. La comunidad ritual es una corporación. A la comunidad en cuanto tal le es inherente una dimensión corporal.” Difícilmente la red puede domesticar en esta dimensión de lo corporal, hacer carne, incorporar. Claro está, la red puede servir de mediación para el encuentro o puede domesticar en el sentido de adoctrinar o perpetuar la docilidad y la sumisión a través del sometimiento del cuerpo.

Extrañamos de la escuela el tiempo y la paciencia, no porque precisamente la escuela operará desde estas dimensiones del tiempo *kairós* (medida de tiempo prolongado y de trascendencia) y, en medio del *chronos* (dimensión del tiempo lineal) acelerado y exagerado de la escuela, la paciencia resquebrajaba la velocidad desenfrenada de las tareas, la angustia por los exámenes y la evaluación, la desesperación por el control y la vigilancia.

Paciencia que nos ayuda a soportar y conducir nuestras propias vidas por la escuela y por la vida, aprendiendo que todo tiene su tiempo, que incluso los tiempos del aprendizaje raramente coinciden

con los tiempos de la enseñanza o de la evaluación, paciencia que el zorro le pide al Principito para que pueda ir aproximándose, para que puedan construir una relación duradera al margen de las prisas del mundo, paciencia que es pasividad, receptividad, acogimiento y hospitalidad. Estar atento al otro, saber qué le pasa, qué necesita, escuchar, dado que:

La comunidad ritual es una comunidad de la escucha en común y de pertenencia mutua, una comunidad en pacífica concordia del silencio. Justamente cuando desaparece la cercanía primordial se comunica en exceso. La comunidad sin comunicación deja paso a comunicación sin comunidad. (Han, 2020, p. 25)

Escuchar y dar paso al silencio, fomentar la proximidad fundamental que sabe cuándo tiene que hablar y cuándo tiene que dar paso al silencio. La escuela que extrañamos es la que nos permite callarnos, no la que nos obliga o nos impone el silencio sino la que permite que el silencio sea una expresión profunda del pensamiento, del diálogo, del encuentro, de la formación.

Extrañamos el rito de levantarnos, bañarnos y desayunar para ir a la escuela, salir de casa, caminar o tomar el autobús, encontrarnos con los compañeros a la entrada y conversar, decir sin decir nada, al menos nada importante para el lenguaje dominante, entrar a la escuela, transitar en cada paso por los pasillos que nuevamente se inundan de pisadas y huellas que, ahora, tienen una dirección específica a los salones de clase, buscar el puesto, mirarlo desde la entrada al salón, dirigirnos hacia él, descargar los maletines, sentarnos, sacar el cuaderno y el lápiz, mirar de reojo aquel amor que es o no correspondido, observar atentamente la puerta mientras llega el maestro de cada clase, seguir su cuerpo hacia su puesto, percibir cómo saca sus marcadores y borrador, escuchar su saludo y tomar nota, una y otra vez, tomar nota.

Para Han “Los ritos son acciones simbólicas. Transmiten y representan aquellos valores y órdenes que mantienen cohesionada una comunidad. Generan una comunidad sin comunicación, mientras que lo que predomina hoy es una comunicación sin comunidad” (2020, p. 6).

Extrañamos la comunidad, si bien la conectividad nos acerca, la comunidad nos comunica, en otro lugar se planteó que “Estamos rodeados de tecnologías que nos acercan, pero no nos aproximan, nos conectan, pero no nos comunican, reducen las distancias, pero agrietan las relaciones, nos ponen al frente, pero no de cara al otro” (Jaramillo O., 2018, p. 15). Extrañamos la escuela en la que podemos reunirnos y ser una comunidad, “Los rituales son también una praxis simbólica en

la medida en que juntan a los hombres y engendran una alianza, una totalidad, una comunidad” (Han, 2020, p. 9).

Los rituales que enseña el zorro al Principito son esos que rompen con la continuidad del tiempo, que acaecen porque tienen duración y repetición, aspectos centrales para que ocurra el rito. En la novela existen días fijos en que los cazadores dejan en paz, permiten el respiro tranquilo y la libertad al zorro y su vida se llena de alegría y de júbilo. En la escuela la organización educativa, curricular y pedagógica debe fijar tiempos, espacios y acciones para que los actores educativos puedan intensificar experiencias que los transformen. En otras palabras, repeticiones que aumenten la capacidad de pensamiento, de creación, de relación, que alienten no solo para transmitir, sino para recordar, para pasar de nuevo por nuestro corazón aquello que otros antecesores vivieron, aprendieron, sufrieron.

Una de las prácticas habituales es dar paso y prioridad al otro “Primero usted, después de usted” (Lévinas, 2015) implica una responsabilidad ética que antecede cualquier intento de libertad, el rostro del otro irrumpe más allá de la esencia (Lévinas, 1987) y allí es tratado con nombre propio (Lévinas, 2008), dado que formas rituales como “La cortesía posibilitan no solo un bello trato entre personas, sino también un pulcro y respetuoso manejo de las cosas” (Han, 2020, p. 8).

Esa relación bondadosa y fraterna de alteridad es un gesto ético de donación y ofrecimiento en el que la cortesía descentra al sujeto de su propio yo soberano y mezquino y se ejercita con la repetición, que no es reproducción, sino conmemoración de lo vivido prolongado en nuestras acciones e interacciones. Así “La repetición no niega el sentido, sino que lo otorga” (Mèlich, 1998, p. 85). En otras palabras “La repetición es el rasgo esencial de los rituales. Se distingue de la rutina por su capacidad de generar intensidad (...). Como dice Kierkegaard, ‘solamente se cansa uno de lo nuevo, pero no de las cosas antiguas’” (Han, 2020, p. 11).

Cansarse, exigirse y agotarse de lo nuevo y de su apertura sin fin. La repetición nos ayuda en el ejercicio de la memoria, porque nuestro tiempo la condena y la desprecia creyendo que la memoria solo mira hacia atrás, solo le importa el pasado mientras en la actualidad lo que vale la pena, lo que es útil es mirar hacia adelante. El futuro, el progreso, el desarrollo se convierten en los conceptos que exilian la memoria de los procesos educativos y existenciales.

Al parecer solo las repeticiones llegan hasta el corazón. No hace mucho, en vista de que cada vez hay más casos de trastorno por déficit de atención, se propuso introducir el estudio de los ritos como

nueva asignatura escolar, para volver a ejercitar a los alumnos en las repeticiones rituales como técnica cultural. (Han, 2020, p. 10)

El aprender de memoria en nuestra tradición occidental y educativa se ha convertido en un aprender que no llega al corazón, en los mejores casos solo a la lengua, para repetir en muchas ocasiones lo que el profesor, el sistema y la sociedad demandan, un aprendizaje ligado a lo etéreo, al momento y no al instante, porque el momento está definido externamente y es una obligación que no nace del deseo sino de la necesidad. Por el contrario, el instante sabe que se alimenta de eso que es insaciable, que no termina, que es infinito e incierto. Reconocer la memoria, esa que Mèlich (2019) distingue en dos tipos:

La comunicativa y la cultural. La primera no necesita la escritura para poder operar. Es la memoria oral consistente en la transmisión que tiene lugar entre generaciones, entre padres e hijos, entre viejos y jóvenes... pero, además de la comunicativa, hay otro tipo de memoria que es necesario tener presente, la cultural, la que no va acompañada de ninguna presencia, por ninguna relación cara a cara, sino que se encuentra toda ella en el texto. (pp. 73-74)

La memoria es, pues, central para extrañar los ritos, para transmitirlos y conservarlos, pero también para transformarlos. Necesitamos repeticiones que lleguen y toquen el corazón de los sujetos en la escuela, un rito extrañado, sobre todo, porque la educación tradicional ha instrumentalizado el aprender de memoria convirtiéndola en objeto técnico al servicio de las exigencias del mercado, o sea, preparando o adoctrinando a los estudiantes para responder a las exigencias propias del mundo laboral que traza lo que debe o no debe saber y hacer una persona en su contexto.

Los rituales son necesarios, porque como le enseña el zorro al Principito, hacen que un día no se parezca a otro, dan nacimiento por medio de la repetición duradera, no inmóvil ni estática, a lo nuevo, no a lo novedoso, y a lo que representa la posibilidad de otro comienzo, otra vida que dice, que crea y recrea.

“Los rituales objetivan el mundo. Proporcionan una referencia al mundo. Por el contrario, la presión para ser auténtico hace que todo sea subjetivo. Con ello radicaliza el narcisismo.” (Han, 2020, p. 20). El rito nos congrega, nos hace pensar en lugares y espacios comunes, múltiples y plurales, donde cada uno hace parte de algo sin convertirse en un yo soberano, sino en un otro responsable y responsivo.

Los mitos olvidados de la escuela

Los mitos nos evocan historias que fueron narradas, contadas y escritas en otro tiempo, nos permiten una relación entre esa memoria comunicativa y esa memoria cultural (Mèlich, 2019). Según Cassirer (2017):

Puesto que el mito entraña los primeros comienzos e intentos de un conocimiento del mundo, puesto que además se manifiesta como la creación quizá más antigua y general de la fantasía estética, tendríamos en él nuevamente aquella unidad inmediata “del” espíritu de la cual todas las formas particulares solo serían fragmentos, manifestaciones aisladas (...) Ya en las primeras y en cierto sentido más “primitivas” manifestaciones del mito resulta claro que no tenemos que vérnoslas con un mero reflejo del ser sino con una peculiar elaboración y manifestación creadora. (p. 32)

El mito ha sido uno de los primeros intentos de conocimiento que ha guiado la vida colectiva de los grupos humanos. En ellos se ha encontrado una forma de representar simbólicamente el lugar de la escuela. Desde lo sociológico, a través de técnicas como la cartografía, y desde lo artístico, a través del dibujo, la pintura, la escultura y otras expresiones se han recreado los diferentes sentidos y significados de la escuela. Por ello se trata de un mito difícil de descifrar y lo suficientemente esquivo como para ser racionalizado o deducido por sus intereses y finalidades propiamente educativas. Podríamos decir que “Los mitos sirven para garantizar la permanencia y constitución de una sociedad a partir de un valor supremo” (Frank, 1982 citado en Mèlich, 1998, p. 72). La escuela misma ha sido generada y generadora de una determinada sociedad según sus prácticas hegemónicas y dominantes o emergentes y contestatarias.

Justamente la aparición de la escuela “Es el resultado del cruce de líneas de fuerza que coexisten, se traslapan, enfrentan y finalmente, como resultado de esta dinámica, terminan por reconfigurar prácticas y procesos institucionales” (Martínez, 2012, p. 18). Prácticas y procesos que se convertirán en míticos al sostener política, moral, legal y socialmente que la escuela es el centro de formación, el lugar de aprendizaje por excelencia, el escenario que nos ayuda en la vida para ser alguien, de ahí que, como insiste Martínez, “La función de la escuela es de orden político y moral, es también un acontecimiento ligado a una promesa: ¡entregame tu hijo, yo te devuelvo un ciudadano!” (p. 18).

El mito que configura esta afirmación será el de una incompletud inherente a nuestra condición humana, el de una carencia que debe ser subsanada con la institución social llamada escuela. Un mito que regirá a grandes y chicos, a ricos y pobres, no precisamente por la igualdad, sino por las movilizaciones y los intereses con que se funda, por los medios y los dispositivos que utiliza para poner en sintonía a todo y a todos.

Podría decirse entonces que la escuela es una institución imaginaria social (Murcia, 2012) que “Surge no como hecho educativo sino como un acontecimiento moral y político” (Martínez, 2012, p. 27) en el que se configuran unas prácticas y discursos que definen no solo el objeto de la escuela, sino lo permitido y lo prohibido, lo aceptado como válido y lo censurado punitivamente. En línea con esta idea podríamos considerar que:

El mito es un relato que nos dice qué y quiénes somos, en qué mundo vivimos, qué valores son importantes y qué normas tenemos que cumplir. En una palabra, todo mito posee una fuerza formativa y normativa. Es una referencia del pasado que ofrece luz al presente y proyecta el futuro. (Mèlich, 2019, p. 75)

Ese relato de lo que era y no era la escuela ha colonizado las formas de educar y de ser educados, nos ha constituido como seres humanos y como sociedad, nos ha trazado un proyecto normativo y regulativo coercitivo que ha traslapado procesos formativos desde y hacia la liberación. En otras palabras, ha implantado un determinado tipo de formación, porque como mito “Se convierte en un misterio; su auténtica significación y profundidad no reside en lo que manifiesta en sus propias figuras sino en lo que oculta” (Cassirer, 2017, p. 44).

No ha sido pues la idea de escuela como centro de aprendizaje, como lugar de ciudadanía y de valores morales y sociales, no ha sido esa su construcción mítica, sino que han sido aquellas aspiraciones ocultas e invisibles que circulan en las atmósferas escolares: el poder, la opresión, la reproducción, la injusticia, la desigualdad, la resistencia, la contestación, la rebelión, la lucha por los derechos, la exigencia por la libertad, el deseo de justicia, la fraternidad y la solidaridad. En fin, el misterio del mito de la escuela no ha podido totalizar las experiencias y los imaginarios que se trenzan y se movilizan en las realidades sociales.

El mito es “Un relato fundador de las interacciones e instituciones sociales” (Mèlich, 1998, p. 72). En este caso, el mito de la escuela fue fundando su pertinencia en nuestras sociedades como un relato que tuvo fuerzas en ideas tales como: “La pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño

y la utilidad pública” (Martínez, 2012, p. 18). Ideas que pondrían en marcha el ser y el quehacer de la institución educativa.

Efectivamente, prácticas y discursos como estos se entroncan en el tiempo y en la historia para sobrevivir y hoy seguimos defendiendo la idea de escuela para superar la pobreza, hoy muchas de las prácticas siguen siendo centradas en las formas de control como evidenciamos en un estudio alrededor de la educabilidad y los imaginarios sociales de Jaramillo *et al.* (2014), hoy el niño como futuro ciudadano se provee de las competencias útiles y necesarias para desempeñarse en la vida del mercado, olvidando con ello el ideal griego de escuela, dado que:

En griego antiguo escuela se decía *scholé*, es decir, ociosidad. La escuela superior es por tanto una ociosidad superior. Hoy la escuela superior ha dejado de ser esa ociosidad superior, y se ha convertido en un centro de producción que tiene que producir capital humano. En lugar de cultivar, instruye. La formación no debería ser un medio, sino una finalidad en sí misma. En la formación el espíritu debería referirse a sí mismo, en lugar de subordinarse a un objetivo externo. (Han, 2020, p. 33)

El lugar de ocio, de un ocio que sirve de pretexto para la formación, ha cedido espacio, finalidades y aspectos constitutivos para postrarse ante la lógica de la producción en serie, al consumo excesivo de cosas y de sí mismo, a la exaltación de un individuo aislado y preocupado solamente de su propio bienestar.

“El mito no es un fenómeno individual sino colectivo, no es una ficción, ni una invención, sino una relación que tiene una estructura estable” (Mèlich, 1998, p. 73), una estructura que como se ha dicho se fija y perdura. Se nos ha perdido el lugar originario de la *scholé* y “El mito nos devuelve al origen” (Mèlich, 1998, p. 78), se nos ha olvidado lo común y lo colectivo y “El mito aglutina, cohesionando ilusiones colectivas. Con él es posible un fondo común, intersubjetivo” (Mèlich, 1998, p. 72). El mito del cultivo de la humanidad ha sido desfigurado por instaurar mitos en torno al éxito, la felicidad propia, el futuro, la innovación y el emprendimiento.

No obstante “La educación, en la medida en que es una acción mítica, vincula a sus participantes con el pasado, con la tradición, con el origen de la cultura” (Mèlich, 1998, p. 76), y es que no es posible pensar la educación, la escuela y sus múltiples vínculos con la humanidad sin esa mirada hacia atrás, sin memoria, sin tradición, ya que:

Etimológicamente, el vocablo tradición proviene de dos términos latinos (*tradere* y *transmittere*) (...) *Tradere* se refiere, de manera sumamente objetivada, a los artefactos materiales o inmateriales que se

dan, se cambian, se venden o prestan. De acuerdo con esta acepción, el vocablo tradición implica un cambio de propietario como consecuencia de una donación, venta, cambio generacional, testamento, contrato matrimonial, etc. *Transmittere*, por el contrario, se halla vinculado al mismo acto de la transmisión como actividad consciente de un sujeto humano, que está predispuesto a recibir algo, que se encuentra implicado en el objeto recibido y que debe contextualizarlo en función de su propia situación en el mundo. (Duch, 1997, p. 41)

La escuela conserva y contiene una tradición que se da, que se ofrece, que se dona de una generación a otra. Además, la escuela también transmite para que el mito, como conocimiento primario, pueda sostenerse, renovarse, y reinventarse porque, si bien el mito de la *scholé* no concuerda con las verdades y las mentiras sobre la escuela analizadas por Martínez, es necesario pensarlo como lugar superior de ocio, como generosidad, como tradición y transgresión, sin la ingenuidad que representa reconocer los matices de la génesis y el desarrollo de la escuela. De este modo, la escuela bordea las márgenes de la tradición y la transgresión así:

Tradere y transmittere ponen de relieve que jamás puede olvidarse que la tradición no tiene como objeto prioritario el pasado, sino el presente; un presente, en el que, por mediación de la transmisión y la recreación, el ser humano salva la distancia que existe —y que sin el concurso de la tradición llevaría a engullir la existencia humana en el caos y en la insignificancia— entre el antes y el ahora. (Duch, 1997, p. 42)

La tradición, los mitos y los ritos de la escuela olvidados y extrañados no solo miran hacia atrás con nostalgia, remordimiento o añoranza, sino que se ubican en el hoy, en el tiempo presente que recuerda y también recrea y renueva lo existente. No solo miran el futuro para buscar intervenirlo, innovarlo, modificarlo, sino que situándose en el presente tensan y trenzan la memoria entre el ayer y el mañana, porque la escuela es un escenario intermedio, transitorio entre el tiempo y las generaciones. Según Arendt (2016):

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. (p. 290)

La escuela es el mundo provisional para los niños que transitan del hogar privado al lugar común, al espacio público, al encuentro con otros distintos pero semejantes, a la confrontación de lo plural, a la problematización de las situaciones que habían sido resueltas con los padres o hermanos. La escuela se convierte en un entramado simbólico que evoca el mito olvidado de la formación y que provoca ritos, continuándolos o transformándolos.

Los símbolos ausentes de nuestro tiempo

El ser humano, desde que nace hasta que muere, incluso, más allá de la muerte, seguirá estando inserto en símbolos construidos que son compartidos por otros que lo han antecedido, otros que comparten el espacio y el tiempo y otros que llegarán después. A decir de Schutz (2008):

Mi semejante puede ser un predecesor —que vivió antes de mi época y a quien conozco solamente a través de los informes de otros—; un contemporáneo —que vive ahora y con quien comparto una realidad temporal (ambos vivimos en la misma época)—; un asociado —un contemporáneo con quien comparto, además, una relación cara a cara (vivimos en el mismo fragmento espacial del mundo)—; o un sucesor, que vivirá después de mi muerte y que durante mi vida sigue siendo necesariamente anónimo. (p. 21)

Somos relaciones con otros, alteridades que se encuentran intersubjetivamente desde el comienzo hasta el final con semejantes: predecesores, contemporáneos, asociados y sucesores, tal como sostiene Schutz (2008). Allí el símbolo está presente para unir y congregar, para hacer común y colectiva la existencia humana, tanto desde las presencias como desde las ausencias.

El símbolo es comunión, es la unión común que representa acuerdo social y que otorga sentido y significado a las acciones y a las interacciones llevadas a cabo en la vida cotidiana (Mèlich, 1998).

Podríamos decir que, “Como constructor, el símbolo añade un nuevo valor a un objeto, a una acción, un valor que no tenía anteriormente” (Mèlich, 1998, p. 67). El símbolo es flexible, móvil y abierto a las múltiples construcciones de sentido que puedan hacer los sujetos y las comunidades, el símbolo significa social y colectivamente, “Es un acuerdo social sobre la forma de asumir el objeto o fenómeno y por tanto corresponde a la categoría de los imaginarios instituidos” (Murcia, 2011, p. 70).

El símbolo lo es porque hay un grupo que lo establece, que le asigna funciones: “Sujeto, símbolo, concepción y objeto” (Schutz, 2008, p. 262). El símbolo nos configura realidades de sentido y de significado para soportar el peso de la vida, para celebrar los triunfos alcanzados como personas y sociedades y para lamentar las derrotas y las frustraciones, el símbolo estimula nuestra capacidad interpretativa y narrativa.

Vivimos en tensión permanente, en ambigüedad, por un lado, queriendo volver a otro tiempo pasado, relatado, un cierto origen que se nos ha transmitido en la tradición y, por el otro, anhelando un tiempo incierto que está por venir, deseando transformar lo dado y lo existente.

En la escuela, sin duda, circulan mitos, ritos, ciencias, imágenes, metáforas y conceptos, razones y emociones, pues en nuestras propias existencias singulares y colectivas se albergan esas posibilidades capaces de definir y definirnos en nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el mundo.

Una de las principales dificultades en nuestras sociedades contemporáneas es la imposibilidad para que esas coexistencias referidas puedan operar y realizarse, dado que “La actual presión para producir priva a las cosas de su durabilidad (...) Demorarse en algo, sin embargo, presupone cosas que duran. No es posible demorarse en algo si nos limitamos a gastar y a consumir las cosas” (Han, 2020, p. 7).

Para que *mythos* y *logos* puedan demorarse en la escuela es necesaria la paciencia, la pasividad, la demora, que no coexisten con la inmediatez y la premura. Sí, es necesario en nuestro tiempo otro tiempo, otra forma de relacionarnos con los otros, otro tiempo para admirar y contemplar la naturaleza, para cuidar de ella, otro tiempo para adentrarnos en la contemplación y la meditación que amplíen los espectros del pensamiento, de la sensibilidad, porque “Pensar, por el contrario, no admite ninguna aceleración” (Han, 2020, p. 61).

Estos símbolos ausentes en la escuela y en la vida invitan a la calma, a pensar y pensarnos, implican detenimiento, suspensión de la rapidez, afinamiento de la escucha y de la mirada, disposición para el silencio y reconocimiento del diálogo entre soledad y alteridad en un mundo donde la soledad se convierte en individualidad, narcisismo, egoísmo, depresión.

Necesitamos recuperar símbolos ausentes que nos devuelvan el silencio y la escucha, porque “El silencio hace estar a la escucha. Va acompañado de una peculiar receptividad, de una profunda

atención contemplativa. La actual presión para comunicar conduce a que no podamos cerrar los ojos ni la boca. Esa presión profana la vida” (Han, 2020, p. 30).

El silencio y la escucha se abren a la alteridad, acogen una exterioridad que comunica y no solo se conecta, reciben con hospitalidad los gestos del otro, su palabra, responden ante su rostro y no solo reproducen señales y signos para una cara que no interpela, que no conmueve. En otras palabras, posibilitan una humanidad concreta que asume la vulnerabilidad y la fragilidad del otro y de sí mismo, porque permiten atención y consideración, duración, demora, pasividad, pues sin ellos el otro se convierte en un anónimo que no genera vínculos ni domesticación en el sentido expresado entre el zorro y el Principito. En este sentido expone Han (2020) que:

El reposo y el silencio no tienen cabida en la red digital, cuya estructura corresponde a una atención plana. Aquellos presuponen un orden vertical. La comunicación digital es horizontal. En ella no sobresale nada. Nada se ahonda. No es intensiva, sino extensiva, lo que hace que aumente el ruido de la comunicación. Como no podemos guardar silencio, tenemos que comunicarnos. O no podemos guardar silencio porque estamos sometidos a la presión para comunicar, a la presión para producir. La libertad, la emancipación de la palabra que ordena guardar silencio, se expresa como presión para comunicar. La libertad vuelve a tornarse coerción. (pp. 30-31)

En tiempos de pandemia, en los que las cuarentenas se extendieron, se contempló el aislamiento preventivo obligatorio como una medida para reducir el riesgo de contagio y de muerte por COVID-19. Entre esas medidas se determinó que la escuela y gran parte de los procesos educativos estuvieran mediados por las tecnologías, por la red. Si bien ello indudablemente ha contribuido para que los niños no tuviesen que desplazarse a la escuela y exponer sus vidas y las de sus seres queridos, también es cierto que existen serias dificultades no solo de acceso a la red, sino de uso práctico por parte de los jóvenes, quienes la utilizan, entre otras cosas, para entretenerse, conectarse y no necesariamente para aprender y comunicarse.

Si bien es cierto que existen estudios agenciados en buena parte por organismos internacionales sobre la importancia de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y las tecnologías digitales en los procesos de innovación de prácticas educativas y pedagógicas para el mejoramiento de la calidad educativa, no podemos olvidar que estos símbolos se enmarcan también en unas pretensiones y finalidades que, muchas veces, se reducen a la preparación para el trabajo, al desarrollo de las competencias útiles en la vida del mercado, en la disposición de los

actores educativos para que puedan desempeñarse con eficiencia y eficacia en sus futuras labores y en el aumento de la demanda y la necesidad que impliquen consumo y producción.

Colombia, según el Consejo Nacional de Política Económica y Social (2020), reconoce en estas tecnologías digitales un aspecto central para reducir la brecha de desigualdad social, sobre todo evidenciado entre lo urbano y lo rural, que no se limita solamente a la conectividad, sino a la funcionalidad práctica y social y su incorporación en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En síntesis, aunque es innegable el aporte de la red y las tecnologías al mundo contemporáneo y seguramente lo será al mundo que estará después de nosotros, vale la pena no olvidar esos símbolos que nos recuerdan no solo la técnica y la hiperespecialización y la hipertecnologización de nuestras vidas en las escuelas, sino que nos remiten a lo básico, a lo sencillo, a lo discreto y silencioso de las relaciones humanas, relaciones pedagógicas en las que el yo se abre para el otro y lo hace en un gesto ético de cuidado, de responsabilidad, de escucha, de atención, buscando estar atento de lo que necesita.

Es decir, símbolos que desde su ausencia y opacidad se introducen en las grietas que permean la institucionalidad, o sea, símbolos que van tomando fuerza social en las acciones bondadosas que se construyen en la escuela y que devuelven su esperanza. La *scholé*, aunque se camufla en las exigencias del mercado, hace su aparición en los vínculos de domesticación como amistad, tal como lo enseñó el zorro al Principito.

Posludio

Somos sujetos simbólicos, el mundo donde vivimos socialmente lo es gracias al universo simbólico que se nos da cuando llegamos a él. Nuestras experiencias e interpretaciones nos sitúan biográficamente tanto para conservar lo recibido como para renovarlo, recrearlo. Lo mítico y lo ritual ahora sufren el peso de nuestras realidades aceleradas, exacerbadas por lo efímero, por lo superficial, extenuadas y agotadas por lo que no dura, por lo que no se repite, por aquello que solo mira hacia adelante queriendo cambiar, innovar e intervenir lo existente.

Si no apelamos a la memoria para evocar desde el presente lo vivido y para provocar en el presente lo por venir, la pandemia nos habrá dejado un mundo con muy poca vida. Legitimaremos social y corporalmente el distanciamiento que ya existía antes del COVID-19, pondremos en manos de la

tecnología y la virtualidad la educación, las relaciones, la amistad, y si bien ella (la tecnología) es mediadora en estos propósitos, no puede ser su finalidad.

Es importante recordar la *scholé*, los lugares de ocio, de pensamiento, de juego, de ejercitación corporal e intelectual, de palabrear y conversar con otros, de escuchar y dar paso al silencio. Necesitamos demorarnos y hacer que las cosas tengan duración, que otorguen experiencias, que sean acontecimientos que nos transformen.

Los ritos, los mitos y los símbolos de la escuela nos ponen frente a otros, al lado de otros, sin los cuales no sería posible ninguna relación, ninguna escuela, ninguna vida humana. El zorro y el Principito muestran que los vínculos humanos son el resultado de una serie de rituales que se repiten, que se narran y que se incorporan en la vida de los sujetos que se congregan alrededor del mundo para cuidarlo, para renovarlo, y es que “El otro es la mirada” (Han, 2020, p. 55), la escucha, la respuesta que ofrecemos para que continúe su camino, para que se prolongue la existencia del mundo, ese del que somos todos, “Ciudadanos de la república de la vida cotidiana” (Schutz, 2008, p. 15).

Referencias

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel.
- Cassirer, E. (2017). *Filosofía de las formas simbólicas II*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) (2020). *Tecnologías para aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>
- De Saint-Exupéry, A. (2017). *El Principito*. Ediciones Artemisa.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Fernández, O. y Valencia, C. (2016). La metáfora como analogía en la comprensión de la realidad. *Estudios de Filosofía*, 53, 127-163.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. C. (2016). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B. C. (2020). *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder.
- Jaramillo, L. G. (2016). El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela. *Revista De Investigaciones UCM*, 16(28), 128–137. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i2.82>
- Jaramillo, D. A. (2018). *Fragmentos po-éticos de alteridad: entre educación, filosofía y poesía*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, D. A. y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3469>
- Jaramillo, D. A., Mazonett, E. V. y Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

- Jaramillo, D. A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Jaramillo, D. A. y Restrepo, L. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 30(2), 23-42. doi:10.14201/teoredu3022342
- Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Cátedra.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2008). *Nombres propios*. Fundación Emmanuel Mounier.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado Libros.
- López, R. y Jaramillo, L. G. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural colombiana. *Nómadas*, 49, p. 87-101.
- Marín, M. L., Parra, L. R., Burgos, S. B. y Gutiérrez, M. M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175.
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Mèlich, J.C. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Mèlich, J-C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Murcia, N. (2011). *Imaginario sociales: preludios sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. EAE Editores.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista Magistro*, 6(12), 53-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323068>
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.



Capítulo VI. Educación en ruralidad: apuesta reflexiva y pedagógica desde el juego hacia la construcción de la paz

Ángel Andrés López Trujillo

Paula Andrea Duque

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

La educación rural ciertamente no es un concepto urbano. Es una construcción social que se teje entre relatos y narrativas de maestras y maestros que experimentan en su experiencia los efectos de una política educativa que está enfocada en condiciones externas y homogéneas de un modelo educativo. (Echavarría *et al.*, 2019, p. 37)

Introducción

El presente capítulo se deriva del proyecto de investigación La escuela del juego en la ruralidad, prácticas recreo deportivas, culturales y saludables aprobado mediante el Acuerdo 042 del 19 de marzo de 2020. Su objetivo fue construir estrategias de aula para la promoción y el mejoramiento de la experiencia educativa del docente rural por medio de la educación física y el cuidado de la salud para el fomento del desarrollo creativo y la construcción de paz en torno al bienestar.

El proceso de investigación buscó, a través de estrategias educativas y saludables, favorecer la experiencia del docente, quien es un actor social en el proceso y un agente de cambio estratégico en el fortalecimiento de las prácticas sociales para la convivencia y la construcción de paz. En el escrito se pretende esbozar un acercamiento epistémico logrado por medio de la revisión documental sobre la temática y se plantean algunas bondades latentes en la relación interdisciplinar entre educación y salud. Esto por medio del desarrollo teórico de categorías como escuela rural, hábitos de vida saludable y estrategias pedagógicas de aula.

El diseño metodológico se plantea desde la lógica de la investigación, acción y reflexión y está fundamentado en el paradigma crítico reflexivo, cuya pretensión es movilizar diversas posibilidades educativas para dar sentido a las prácticas sociales, de tal forma que contribuya en la participación proactiva para la resolución de conflictos por medio de acciones mediadas por lo pedagógico.

Las discusiones permitieron identificar horizontes de impacto y proyectar colaborativamente entre investigadores, estudiantes y docentes rurales la movilización de alternativas en el aula y la innovación de las prácticas pedagógicas.

Apuesta por la mejora socioeducativa de la escuela rural

En la revisión documental y sustantiva de la realidad educativa rural se ha reconocido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 2020) que la educación es un derecho fundamental de todas las personas. Todas y todos son los campesinos, las comunidades indígenas, los hijos de la guerra, las víctimas del conflicto armado, las comunidades afro y todas y todos los habitantes del país. Colombia es un territorio que ha sufrido y aún sufre las inclemencias de la guerra, un país que está pidiendo a gritos un verdadero proceso de paz que, más que estar firmado en un documento, requiere de una construcción real que debe orientarse fundamentalmente desde procesos educativos de inclusión. “Fomentar la atención integral del estado en todas las regiones del país debe ser una prioridad para el Gobierno nacional, esta fue la conclusión del panel sobre política educativa rural del Foro Educativo Nacional 2018” (MEN, 2018a).

La ruralidad ha sido históricamente una tarea pendiente del Estado debido a sus particularidades socioculturales y territoriales. En este sentido, la incapacidad del Estado para atender los escenarios

educativos queda develada en los informes de gestión del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017): “El analfabetismo resulta de la incapacidad del sistema educativo para brindar buena educación inicial y lograr la escolarización oportuna y permanente de los niños” (p. 42). Aunado al esfuerzo de garantizar cobertura, el Estado debe velar por entregar un servicio educativo de calidad.

Esta apuesta reflexiva sobre la educación rural busca aportar al mejoramiento de la calidad educativa en el aula rural, lo cual implica transformar políticas de gobierno que, en general, son inconsistentes en relación con las particularidades y la diversidad del campo colombiano. Como parte del debate es preciso mencionar que el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) dice:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Sin embargo, los diferentes procesos de privatización han generado de manera implícita una liberación del Estado frente a su responsabilidad social de garantizar a los ciudadanos los servicios básicos para tener una vida digna: agua, luz, salud, educación, entre otros. En nuestro país la educación es de fácil acceso para las clases sociales altas y para quienes tienen posibilidades económicas, y aunque hay programas de inclusión (MEN, 2019) y oportunidades de acceder a la educación, estas son excluyentes. Por ello es importante resaltar que la cultura inclusiva inherente al acto educativo debería permitir el acceso de todos a cualquier oferta académica.

La Ley general de educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 47 dice: “El Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos”.

En el primer capítulo esta misma ley prevé: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. La población rural, en particular, hace parte de la población que de manera implícita está excluida del sistema educativo en términos de equidad y de igualdad en sus condiciones de vida. A pesar de los discursos y los retos propuestos en los documentos estatales, el acceso a la educación de calidad es un privilegio.

En relación con estas problemáticas se han promulgado leyes y acuerdos como la de reparación de víctimas y la política De cero a siempre, políticas que no dan respuesta a la totalidad de la población. En el campo, por ejemplo, los niños y sus padres tienen que desplazarse durante horas de camino o trocha para llegar a las escuelas. Tampoco se tiene en cuenta la evolución de las técnicas de la información y la comunicación, las cuales también parecen ser un tema solo para algunos privilegiados y no para todos.

La Ley General de Educación (MEN, 1994) dice lo siguiente:

Artículo 47. Apoyo y fomento. En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley.

Artículo 48. Aulas especializadas. Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones.

Artículo 49. Alumnos con capacidades excepcionales. El Gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral.

Según la Ley General de Educación los profesores serían capacitados para apoyar los procesos cognitivos de los estudiantes con el fin de brindar educación según las capacidades de las personas, sin importar que tengan limitaciones. Este asunto hasta el año 2018 no es visible, las instituciones educativas estatales perseveran en un sistema educativo tradicional: un solo profesor para 40 niños o más, sin los recursos necesarios para un aprendizaje significativo, en las mismas aulas de hace 50 años, sin lograr avanzar con las técnicas de la información y la comunicación. Este parece ser un asunto solo para los colegios privados.

En relación con las escuelas rurales la problemática es mayor, en ocasiones solo hay un profesor para todos los grados. Y ni qué decir de los territorios donde fueron destruidas las escuelas y aún queda el rezago y el miedo de habitarlos, son espacios que merecen una reconstrucción en memoria y el levantamiento de procesos educativos de calidad como se expresa en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026.

Línea metodológica desarrollada

La investigación abordó los componentes de planeación, evaluación y participación. No obstante, en este capítulo se presenta, principalmente, la interpretación de los investigadores. El estudio cualitativo tuvo un diseño metodológico de investigación, acción y reflexión. Según Iafrancesco (2013):

El diseño se fundamenta en el paradigma crítico – reflexivo, interpretando, desde la dialéctica, la vida social y los cambios sociales, y tiene como finalidad promover la participación de los miembros de una comunidad en la comprensión de sus problemas y en la planeación de propuestas de acción, su ejecución, la evaluación de resultados, la reflexión y la sistematización del proceso seguido. (p. 82)

De este modo:

Los participantes fueron sujetos activos y reflexionaron sobre lo que se hace, como se hace, por qué se hace y el para qué se hace; lo que le propicia, tanto al investigador como a la comunidad, hacer un análisis reflexivo de la realidad, producir cambios o afianzamientos en la estructura cognoscitiva y nuevas prácticas sociales y culturales. (Hernández *et al.*, 2014, p. 64)

Diseño metodológico de investigación acción reflexión

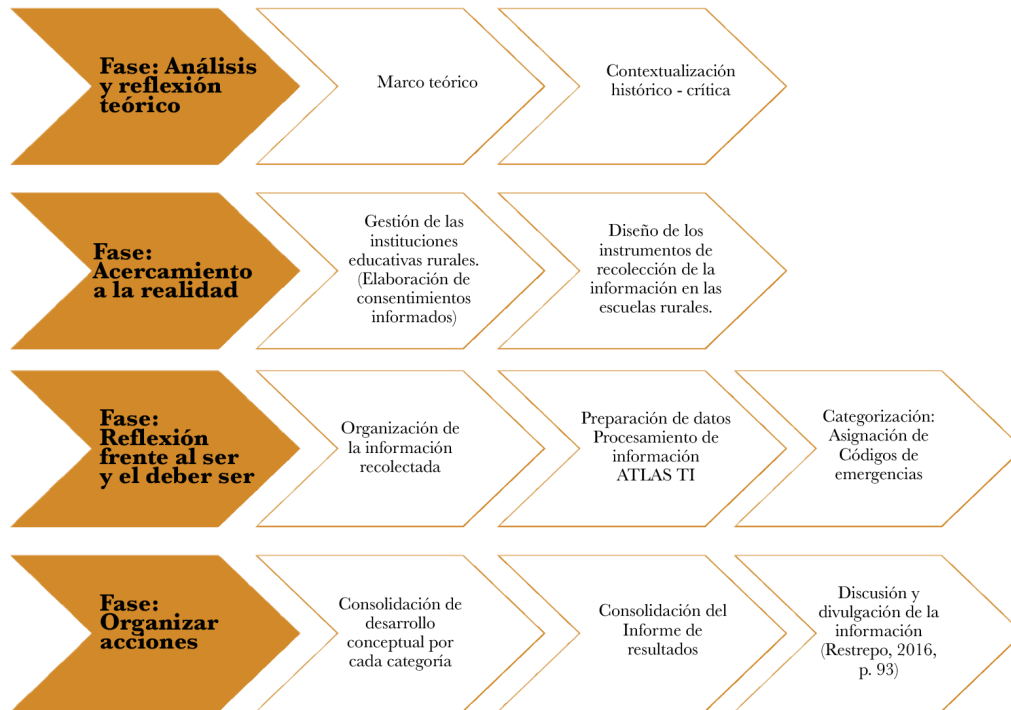


Figura 6. Diseño metodológico

Fuente: Iafrancesco, 2013, p. 82.

De este modo los participantes fueron sujetos activos y reflexionaron sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y para qué se hace. Así, la comunidad se involucra en la investigación y se propicia: el análisis reflexivo de la realidad; la generación de cambios o afianzamientos en la estructura cognoscitiva; y la incorporación de nuevas prácticas sociales y culturales (Hernández *et al.*, 2014; Buendía *et al.*, 2010).

Se utilizó el método DELPHI para la validación de los instrumentos. El procesamiento de la información se hizo de acuerdo con Strauss y Corbin (2002). La codificación axial, abierta y selectiva permitió la configuración del fenómeno estudiado de manera que se pudiese reconocer en la interpretación la posibilidad de transformar el escenario de la escuela rural como espacio pedagógico. La triangulación de información o datos confrontados se realizó a partir de Denzin (1970, citado por Rodríguez *et al.*, 2006).

¿Cómo comprender la educación en la ruralidad?

En el proceso se buscó realizar una reflexión a partir de la reconfiguración de la realidad educativa de la escuela rural en las instituciones educativas abordadas. A continuación se presenta la unidad hermenéutica que permite esbozar de manera gráfica el ejercicio logrado en la construcción de sentido.

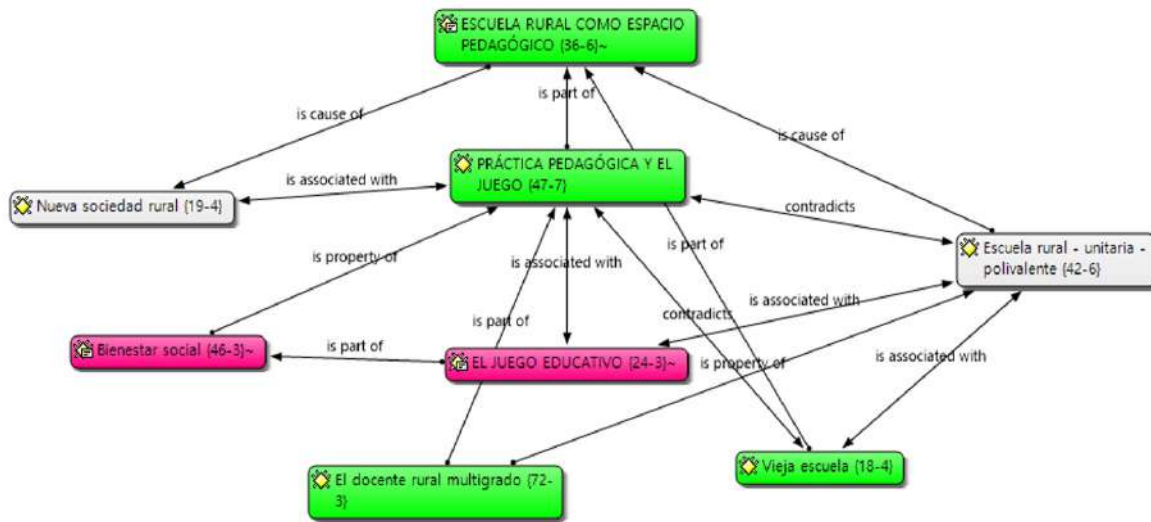


Figura 7. Categoría escuela rural como espacio pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012):

La palabra rural está relacionada con territorios de baja densidad poblacional y de características diversas, cuya productividad económica depende de la influencia de las ciudades, el espacio rural implica no solo una simple delimitación geográfica, sino que se refiere a todo un tejido económico y social que comprende un conjunto de actividades muy diversas: agricultura, artesanía, pequeña y mediana industria, comercio y servicios. (p. 90)

La ruralidad es la forma de territorialización de un espacio que se produce mediante una doble vía: a través de la construcción de una identidad, y por una valorización de los recursos del espacio. La ruralidad constituye la fuerza que permite construir un proceso integral y sustentable de desarrollo.

La escuela rural ha sido concebida de forma polisémica en diferentes regiones del mundo. Se la comprende en términos generales como la escuela que no está en la ciudad o el lugar donde estudian las personas de las fincas. En otros contextos es el lugar donde les enseñan a los indígenas, en Europa se concibe que “La escuela rural es una escuela pequeña” (Feu, 2004, p. 66).

En términos generales Grau (2015) define la escuela como el lugar donde se hacen amigos. No solo son las instalaciones, los salones, programas, horarios o conceptos. Escuela es sobre todo las personas que trabajan, que estudian. La escuela es el lugar con el potencial formativo donde los estudiantes adquieran valores, aprenden a convivir y a relacionarse con el otro.

Dado que el término escuela rural es complejo en cuanto a sus múltiples relaciones y dimensiones en el territorio, en Colombia es necesario estudiar el concepto de la educación rural. Por eso el proceso investigativo se ampara en afirmaciones como la de Echavarría *et al.* (2019): “La educación rural no es un proceso formativo urbano que puede regularse de manera homogénea a como se piensa la escuela de las grandes ciudades colombianas” (p. 28).

El planteamiento propuesto en el estudio se apoyó en la revisión epistémica y en algunas de las voces de habitantes rurales del sector de Alto de Letras, Nevado del Ruiz, zona centro sur del departamento de Caldas. Ellos expresaron frases como: “La escuela rural está en extinción” (Comunicación personal, 2019). Dicha expresión permite identificar sentimientos de abandono, desesperanza y resignación ante una realidad que está lejos de ser comprendida o quizás visibilizada, al menos, por los planes de desarrollo, que históricamente han promulgado discursos de cobertura y programas y proyectos asociados a lo educativo que no se pueden llevar a cabo por incapacidad institucional.

La investigación se configura como el instrumento con el cual la realidad sociocultural, educativa, y política de la ruralidad se visibiliza de manera formal y verídica. Por ello se parte de postulados como los de Patiño *et al.* (2011) cuando expresan que “Los currículos sufren de ‘sesgo urbano’, lo que los hace inadecuados para las características y necesidades particulares de los estudiantes de la vereda” (p. 80).

En este sentido la escuela rural se configura como un escenario vital para los procesos de formación de los ciudadanos en la ruralidad. Sin embargo, se esboza también la brecha comprensiva de esta en la sociedad y el Estado.

El proceso investigativo ubica la práctica pedagógica como una posibilidad de transformación, por esto los investigadores educativos son sujetos llamados a generar nuevas alternativas educativas que permitan potenciar el proceso de la educación rural.

Es claro que el asunto de la educación rural y la escuela rural debe ser redimensionado para reconfigurar sus propósitos sin condicionamientos utilitarios de la urbe. El problema de centrar las dinámicas en las ciudades, las instituciones, las secretarías de educación o los ministerios de todo orden, ubicados en las ciudades capitales, favorece a los funcionarios encargados de desarrollar las diferentes políticas educativas, en este caso, políticas para la atención de la educación rural que siguen y seguirán siendo inconsistentes.

A continuación se presenta una aproximación a la escuela rural, escenario social de encuentro comunitario y espacio de desarrollo de diversos procesos de formación humana, social y cultural. Esta definición trasciende la intencionalidad urbana utilitaria y proyecta la escuela rural de manera situada como aquel espacio de construcción social que se apoya en conocimientos disciplinares. El currículo para potenciar sus proyectos de vida hace que esta sea sostenible. Su dinámica socioeconómica, cultural y sociohistórica ha sido agrícola en la mayoría de las ocasiones.

Educación rural: una perspectiva de igualdad

La educación rural en Colombia ha de reconfigurarse desde la historicidad de los territorios, lo cual está marcado por diferentes cosmovisiones, prácticas de las comunidades, hábitos y formas del saber. Es decir, la educación rural debe enmarcarse desde los procesos culturales de las mismas colectividades.

La población rural está compuesta por indígenas, afrodescendientes y campesinos. “En su mayoría se encuentran marginados por el distanciamiento, carecen de una fuerte identidad rural y, aunque están apartados del mundo ciudadano, dependen de él” (Ortiz, 1979, p. 288). Esta población ha encarnado un sinnúmero de problemáticas asociadas al conflicto armado en Colombia, como lo son las masacres, los desplazamientos forzosos, el reclutamiento de sus miembros a los grupos alzados en armas y la pobreza.

Todo esto implica amplios problemas sociales y mentales en las víctimas, no solo por el despojo de tierras sino también por la obligatoria e inmediata huida del campesinado hacia territorios más seguros, lo que afecta la estabilidad de las familias campesinas, aqueja su economía y desarrollo social. En términos de educación conlleva al absentismo escolar, a la deserción y a la pérdida de proyectos de vida.

Pese a que la tasa de homicidios sigue siendo alta en las ciudades, el campo se ha llevado la peor parte. Según la investigación de Naciones Unidas, 18 de los 20 municipios más afectados durante las últimas décadas por la violencia se encuentran en el campo. (Magnet, 2016, p. 28)

Al terminar el año 2015 en Colombia había más de cinco millones de niñas, niños y adolescentes por fuera del sistema educativo nacional, es decir, un tercio del total de menores de edad que habitaban el país. De estos el 40 % vivía en zonas rurales afectadas por el conflicto armado. Uno de los resultados más preocupantes del informe muestra que en 2016 el promedio de años de educación en una zona rural fue de 5,5 años por estudiante, mientras que en una zona urbana era de 9,6. Un niño de la ciudad está recibiendo, en promedio, 50 % más educación que uno del campo.

Además, las cifras de asistencia a primaria y secundaria en el área rural también son mucho menores que las de la ciudad y la deserción es casi del doble. El estudio informó que el 13,8 % de los niños del campo entre 12 y 15 años no asistía al colegio (Hernández, 2018).

Otro dato importante está relacionado con el analfabetismo. De acuerdo con los datos presentados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) en 2017 la tasa de analfabetismo existente en el país correspondía al 5,24 %, equivalente a 1.857.000 colombianos (Morantes, 2018).

La educación rural ha sufrido el flagelo y las adversidades de la violencia: las escuelas en ruinas sin el material suficiente para llevar a cabo los procesos pedagógicos adecuados y con maestros víctimas de la barbarie. Las instituciones educativas están permeadas de miedo por el terror de lo vivido. Sufren la precariedad de insumos de toda índole: locativos, administrativos y de talento humano. Esto hace que la mayoría de las instituciones rurales usen aulas multigrado. También hay que tener presentes las dificultades por las condiciones geográficas, el distanciamiento y la dificultad para el acceso a las escuelas (Rivera, 2012).

Es cierto que la investigación se ha aproximado tímidamente a los territorios rurales, lo cual posibilita un acercamiento a estos escenarios en su gran mayoría inexplorados en la mirada investigativa desde una concepción educativa para develar, interpretar y comprender la realidad, sus tensiones y las diferentes circunstancias socioculturales y políticas. La visión de la ruralidad en términos educativos es limitada.

Al respecto, y desde un contexto diferente, Amiguiño (2011) concluyó en un estudio realizado en Portugal “(...) la existencia de una fuente sistemática y tentativa de aniquilar todo aquello que se dio en llamar escuela rural o escuela en el medio rural” (p. 26). En el estudio se considera que en estos territorios no existía posibilidad de supervivencia en términos de red escolar y de servicios educativos verdaderamente justos para la construcción de ciudadanía, pues por justificaciones de orden político y administrativas se cerraron centenares de escuelas rurales.

En Europa un estudio presentado por Álvarez *et al.* (2018) demostró la ausencia notable de investigación en zonas rurales. Gran parte de los estudios realizados en Europa sobre educación rural han carecido de rigurosidad investigativa. Bustos (2011) expresó que al hacer rastreos de artículos sobre educación rural con diseño metodológico para la investigación solo encontró diez que podían ser calificados como investigación de buena calidad.

Al indagar sobre el tema en América Latina se encontró que, sobre todo en Chile, la investigación no está muy interesada en el tema. “Es una verdad a voces que las áreas rurales presentan múltiples problemáticas, como altas tasas de reprobación y deserción escolar, ambas significativamente superiores a las de zonas urbanas. Esto se da principalmente durante la transición entre primaria y secundaria” (Ministerio de Educación de Chile, citado en Álvarez *et al.*, 2018, p. 63).

Otro país con similitudes es Perú. Según el informe presentado por el Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, el 59,6 % de la población rural vive en condiciones de pobreza. La pobreza extrema está concentrada en las áreas rurales: 76 de cada 100 pobres extremos viven en áreas rurales. La mayor parte del gasto per cápita se destina a alimentos (costa, 62,8 %; sierra, 67,3 %; selva, 68,9 %), lo que expresa el escaso margen del que disponen las familias para realizar gastos en otros rubros como la educación. (Mecep, 2001, p. 11)

Lo anterior reitera una vez más la invisibilidad de las comunidades rurales y la apremiante necesidad de investigar sobre los problemas a los que se enfrentan los países por tener una población tan amplia desprovista de educación.

Al respecto Guzmán y Pérez (2019) escribieron sobre “La importancia de reconocer la abundancia de recursos y la necesidad de visibilizar las experiencias rurales para el mejoramiento de las posibilidades en materia política educativa desde la mirada de la educación rural” (p. 35).

Según una indagación realizada por la Cepal (2007, citada por Hernández *et al.*, 2014) las investigaciones realizadas en Hispanoamérica exponen la necesidad de avanzar en el campo educativo de la ruralidad. El 62 % de trabajos encontrados corresponden a reflexiones académicas, mientras el 38 % restante presenta resultados de investigación. En principio estos porcentajes indican insuficiencia en la producción investigativa frente a la reflexión académica. Pero no debe subestimarse esta cantidad debido a las dificultades que implica la investigación de los fenómenos rurales, lo que evidencia no solo las carencias en investigación educativa, sino la indiferencia de orden gubernamental a la garantía de derechos fundamentales como la educación de calidad en todos los territorios (Carrero y González, 2016).

Según el Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural para la construcción de paz (MEN, 2018b) más del 97 % de las personas en el campo no ha realizado estudios universitarios, el 90 % ni siquiera alcanza a ser bachiller, solo el 17 % de los menores de seis años recibe educación

primaria y de los niños que la terminan solo la mitad llega a noveno grado y únicamente la tercera parte a once.

El alfabetismo es de 12,13 % en mayores de 15 años. Aunado a esto, de cada 100 colombianos 56 no completaron la educación secundaria, el 62 % de los jóvenes que terminaron el bachillerato no logra acceder a la educación superior y el 40 % de los niños que no asisten al colegio está en zonas de conflicto armado.

Lo anterior muestra la inequidad en Colombia, la cual se debe a intereses políticos y burocráticos, aunque la Ley General de Educación manifiesta una intención favorable para la educación campesina o rural: “el gobierno nacional y las entidades territoriales han de promover un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos” (MEN, 1994, p. 15).

En Colombia es importante tener claridad sobre este escenario desde lo educativo, cómo sus potencialidades pueden ser significativas para configurar propuestas para el desarrollo humano, la cultura y las tradiciones propias del territorio y de la escuela rural. Esto permite que estas características se enaltezcan y fomenten en beneficio y en congruencia con las comunidades.

Solo así sería posible construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural y se incorpore a los saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones para dar cumplimiento a los propósitos que plantea el Proyecto Educativo Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional el cual plantea:

Promover la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo colombiano, de tal forma que incluya y exprese los aportes históricos, políticos y económicos, sociales, étnicos, científicos y tecnológicos de los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales.

Fortalecer la implementación y articulación de la cátedra de estudios afrocolombianos en la educación básica, media y vocacional.

Diseñar una estrategia para la inclusión de los estudios afrocolombianos, palenqueros y raizales en el sistema de educación superior.

Formar el talento humano de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales, mediante el apoyo a los grupos de investigación de estas comunidades.

Establecer un sistema de evaluación pertinente a las particularidades étnicoculturales de los educandos, docentes, directivos docentes y comunidad etnoeducativa afrocolombiana, negra, raizal y palenquera, así como la inclusión étnica en los exámenes de Estado. (Arias, 2017, p. 77)

Por otra parte, el juego en la escuela rural es una apuesta que plantea el logro de horizontes de mejoría de las relaciones interpersonales con un carácter sociocultural y de reconocimiento del contexto. En este sentido, desde la revisión documental, los acercamientos epistémicos a las escuelas rurales y las concepciones de la educación rural implican pensarla sin limitaciones administrativas centralizadas, de modo que el proceso se particulariza de acuerdo con el escenario diverso y rico en posibilidades como es el rural. En consecuencia, se requiere de una apuesta pedagógica contextualizada que influya directamente en el aula para lograr un aporte en la transformación de las prácticas sociales.

La práctica social debe ser considerada como expresión de toda la humanidad del ser humano representada en sus imaginarios sociales; esto es, que debe reconocer, en primer lugar, que el ser humano, quien realiza la práctica social, es un ser socializado, o sea que cuando interactuamos con alguien, ese alguien es de por sí y por herencia social, un sujeto con un complejo entramado sociohistórico el cual influye en una práctica social. (Murcia *et al.* 2016, p. 260)

Es importante reflexionar sobre el quehacer docente desde una perspectiva de educación situada, es decir, en este caso, desde la experiencia del educador rural, cuyos esfuerzos de cualificación y perfeccionamiento deben orientarse desde lo humano, la dignificación de su labor, y la formación de una ciudadanía propia del contexto en el que se desempeña.

Porque es claro que se trata de sujetos que tienen unas dinámicas diferentes y viven en entornos culturales y contextos naturales distintos, donde las posibilidades de desarrollo social, cognitivo, motriz y corporal tienen la casualidad de desarrollarse desde experiencias más abiertas y, casi podría decirse, sin límites, porque no hay más condicionamientos que los límites de la propia naturaleza, la escuela y la familia.

De acuerdo con esta lógica el desarrollo del sujeto estará dinamizado y centrado en la existencia propia, en su cuerpo y en todas sus potencialidades, dirigido desde una apuesta formativa llevada al aula por medio de un plan lúdico de acción formativo como aporte al encuentro intrapersonal e interpersonal de los sujetos participantes del aula rural. Lo importante es plantear estrategias que desarrollen el potencial lúdico y creativo mediado por el juego.

Asimismo, es necesario pensar que los sujetos de la escuela rural, además de tener una variedad de experiencias que les permite el medio y en las cuales la libertad de expresión sociomotriz está claramente manifiesta, deben considerar desde los procesos formativos maneras y estrategias de aportar a la formación ciudadana y a la generación de hábitos de vida saludables.

Al respecto vale la pena asumir los planteamientos de López *et al.* (2018) quienes exponen la importancia de formar desde la escuela “Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida” (p. 91) con el propósito de generar prácticas sociales para la apropiación de mejores estilos de vida y de proyectos de futuro y conservación asociados al tratamiento de las problemáticas más sentidas en la comunidad.

Como método de trabajo se proponen las estrategias metodológicas para el desarrollo de planes de acción que piensen al alumno rural desde diferentes dimensiones y potencialidades, donde el maestro se convierta en agente de cambio y de formación integral, líder y dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados no solo al conocimiento científico sino también a la contextualización de los conocimientos.

En esta línea de acción, y de acuerdo con lo proyectado como horizonte de la investigación, se desarrollaron estrategias pedagógicas mediadas por los planes de acción formativos:

Educación para la paz: los derechos humanos, el respeto a la diferencia y la justicia han tenido en las dos últimas décadas un significativo desarrollo teórico y práctico tanto en centros docentes públicos y privados de diferentes niveles de formación, formales y no formales, como en organizaciones y organismos internacionales cuya principal misión es trabajar colaborativamente en las problemáticas y aspectos comunes relacionados. Se cuenta con una suma de alternativas de materiales didácticos e investigaciones teóricas. Varios países han implementado la educación para la paz en programas educativos.

Hábitos y estilos de vida saludables: se desarrollan sesiones de trabajo por medio de talleres pedagógicos con el propósito formativo de aportar aprendizajes para saber sobre los agentes que causan enfermedades y la importancia de mantener un estado de salud y bienestar adecuado. Las pautas o estrategias serán socializadas y trabajadas a través de conversatorios en el aula, liderados por el docente, el directivo o el coordinador de la escuela rural.

Intervenciones pedagógicas: para potenciar la práctica del docente y aportar a su experiencia en el medio rural es clave entender cómo abordar al sujeto de hoy. Al respecto Gómez (2017) plantea la convergencia tecno mediática:

Uno de los debates más intensos que en el ámbito de investigación educativa se está desarrollando en los últimos años se centra en cómo estas novedades e innovaciones afectarán a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En especial se estudia su incidencia en las metodologías docentes, pues no solamente se está produciendo el hecho de aparecer nuevas herramientas y recursos didácticos que pueden tener un alto impacto en este contexto, sino que asimismo se están produciendo nuevos comportamientos y hábitos sociales en los que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un marcado protagonismo. (p. 61)

En este sentido las mediaciones pedagógicas se presentarán como un conjunto de pautas a la luz de métodos de enseñanza con los cuales se gestionaría el aula rural y se propiciarían ambientes de aprendizaje motivadores. Sánchez (2010) y Londoño (2017) proponen las siguientes metodologías de enseñanza para mediar el aprendizaje (Tabla 2):

Tabla 2. Mediaciones para gestión del ambiente de aprendizaje y estilos de enseñanza

Mediaciones pedagógicas para la gestión del ambiente aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) • Flipped Classroom (aula invertida) • Aprendizaje cooperativo • Gamificación • Design Thinking (pensamiento de diseño) • Thinking Based Learning (aprendizaje basado en el pensamiento)
Estilos de enseñanza tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> • Mando directo • Mando directo modificado • Asignación de tareas

Estilos de enseñanza que fomentan la individualización	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por grupos (niveles o intereses) • Enseñanza modular • Programas individuales • Enseñanza programada
Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza recíproca • Grupos reducidos
Estilos de enseñanza que propician la sociabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo
Estilos de enseñanza que comportan la implicación cognoscitiva directa del alumno en su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado • Resolución de problemas
Estilos de enseñanza que estimulan la creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Libre exploración

Fuente: Villalobos, 2003.

Con lo anterior se abre una oportunidad de redimensionar la importancia de la mediación pedagógica en los procesos formativos en los cuales se tiene en cuenta el reconocimiento del otro como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, adoptando el lenguaje como mediador y constructor de sentido y de encuentro. Aquí el carácter es un eje relevante de la permanencia para que el aprendizaje sea consciente.

Las TIC son un apoyo logístico y organizativo porque posibilitan optimizar las estrategias pedagógicas en coherencia con los intereses formativos de los docentes. Sin embargo, el sector rural no posee, en general, los recursos tecnológicos para el desarrollo de ambientes virtuales. Las mediaciones TIC aquí servirían para el apoyo de estrategias asincrónicas como, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aula invertida.

También es clave adoptar diferentes estilos de enseñanza, no solo por el aprovechamiento de los estudiantes en el aula rural sino porque en muchas circunstancias el método de enseñanza amplía las posibilidades de abordar a las personas incluso cuando no pueden asistir de manera física a las clases o cuando no tienen acceso a internet.

De este modo las mediaciones pedagógicas para la gestión del ambiente de aprendizaje posibilitan al estudiante rural desarrollar sus actividades en casa y, posteriormente, ser apoyados con las

orientaciones del docente, en coherencia con las intencionalidades pedagógicas y formativas de su método de enseñanza.

Es importante tener en cuenta que la escuela rural hace parte de un sistema educativo formal que se ha desarrollado a la luz de las políticas educativas nacionales que han generado, en mayor o menor grado, impactos en la formación de los niños, niñas y jóvenes en el sector urbano y rural: “Un aspecto que ha incidido fuertemente en la concepción y práctica de los maestros y docentes tiene que ver con las políticas gubernamentales” (Loaiza y Duque, 2017, p. 62).

Además, históricamente se han implementado diferentes modelos educativos en Colombia como es el caso particular de las escuelas normales: “Se han implementado diversos modelos y métodos de enseñanza, entre los que vale la pena destacar el lancasteriano, el pestalozziano, la escuela activa, la tecnología educativa, entre otros” (Loaiza, 2012, p. 23).

Frente a las orientaciones con las que cuenta el agente educativo, en la ruralidad, para implementar estos modelos el Ministerio de Educación Nacional establece modelos pedagógicos flexibles que hacen parte de la educación formal. Estos permiten atender diversas condiciones de vulnerabilidad que implican dificultades para acceder a la oferta educativa tradicional acorde a las particulares necesidades de las poblaciones. Carrero y González (2016) presentan de forma general algunos modelos contemplados en la actual política rural:

Aceleración del aprendizaje: este modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de básica primaria que están en extraedad, con miras a mejorar su potencial de aprendizaje, a que estos permanezcan en las escuelas y así avancen y culminen sus estudios.

Posprimaria: este modelo educativo es pensado para ser desarrollado a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos y mediante el uso de guías de aprendizaje.

Telesecundaria: igualmente este modelo busca que los niños, niñas y jóvenes continúen con su proceso formativo, pero a diferencia de los ya mencionados, centra sus estrategias en la televisión educativa y en modelos de aprendizaje en el aula.

Servicio de educación rural: modelo educativo que, partiendo de la realidad y las potencialidades que existen en cada comunidad, define sus líneas de trabajo y núcleos temáticos para la integración de las diferentes áreas del saber.

Programa de educación continuada Cafam: es un programa que piensa la educación como estrategia para el desarrollo humano de jóvenes y adultos, base del desarrollo social y económico. (p. 83)

Con base en lo anterior es importante destacar el modelo de escuela nueva como uno que acoge todas las bondades pedagógicas, pues incluye en sus dinámicas la diversidad de estilos de aprendizaje y las etapas del desarrollo de manera paralela en un aula multigrado, y porque son pertinentes el material de aprendizaje y las pautas utilizadas por los docentes para el desarrollo de su trabajo. No obstante, el modelo tiene vacíos metodológicos y didácticos en la enseñanza.

A continuación se sugieren algunas pautas con las cuales se busca brindar un apoyo al modelo de escuela nueva y a cualquier otro modelo educativo cuya intención sea facilitar el aprendizaje, teniendo como base el proceso investigativo con unas temáticas que perfilan en el aula un ambiente de diálogo común a todos los participantes. Esto último es clave en los procesos formativos por el carácter de transversalización interdisciplinar de los temas curriculares y los temas de formación ciudadana y saludable.

Es preciso diseñar el plan para todos, independientemente de que tengan o no la necesidad de utilizar el diseño universal. Por ello es necesario comprender que se deben propiciar los accesos universales cognitivos, la construcción de conocimiento y el diseño del plan de estudios para que todos puedan construir conocimientos. En esta línea de pensamiento es clave mencionar el PIAR:

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, la permanencia y promoción. Son un insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA. (MEN, 2017, p. 32)

De acuerdo con lo anterior el gestor de aula tiene la posibilidad de activar los afectos, el esfuerzo, las emociones, la persistencia, los sentimientos y la autorregulación. Cabe entonces preguntar: ¿que aprender?, y ¿cómo aprender?, es decir, investigar sobre habilidades, estrategias, acción física, expresión y comunicación.

De este modo se proyecta el desarrollo de los planes de acción formativos, con los cuales se aporta al mejoramiento de la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje potenciando los

diferentes aspectos que pueden configurar tentativamente la práctica educativa del docente en ruralidad. Su experiencia resignifica su rol como un agente de cambio y líder transformacional en la escuela.

Como argumento pedagógico es importante tener en cuenta que las estrategias pedagógicas son una posibilidad para apoyar de forma específica y por medio del juego las diferentes dinámicas, acciones e interacciones con las que se configura la práctica educativa y también para favorecer las relaciones sociales y las emociones como parte de la experiencia del docente rural.

Sin embargo, estas tendrán mayor acomodo en tanto la reflexión, la planificación y la creatividad del educador sean sensibles al contemplar la etapa de desarrollo del sujeto que está participando de su gestión en el aula multigrado, donde se conjugan diferentes situaciones alrededor del interés por el aprendizaje y el crecimiento personal producto de las condiciones socioculturales.

Cierre-apertura: discusión frente la educación en la escuela rural

El proceso de reflexión desarrollado ha permitido considerar que la práctica educativa y un conjunto de estrategias de aula aportan a la transformación de la escuela desde adentro, desde sus propias dinámicas y múltiples prácticas sociales mediadas pedagógicamente, utilizando como pretexto la formación ciudadana y la promoción de la salud hacia la sana convivencia.

La experiencia del docente tiene un papel preponderante en las diversas alternativas de trabajo en atención a la intencionalidad formativa de la escuela y los lineamientos curriculares para cada nivel educativo, sin olvidar que, al desarrollar sus clases, debe aportar temas de interés para mejorar los estilos de vida saludables.

En congruencia con los desarrollos investigativos de Echavarría *et al.* (2019) es imprescindible investigar sobre la educación rural y la ciudadanía y desde allí generar innovaciones pedagógicas para la escuela rural y el desempeño de los maestros, lo cual empoderaría al profesor rural con recursos y saberes validados y pertinentes.

La transformación del ciudadano precisa de análisis críticos y reflexivos de los diferentes fenómenos sociales que rodean el aula, la escuela y las dinámicas educativas para enfrentar y tratar

de dar solución a las problemáticas y contingencias propias del andamiaje del mundo rural. Esto implica adaptarse al cambio continuo de la información y del conocimiento y a la diversidad de comportamientos y culturas de los diferentes territorios.

En el dinámico ambiente de la ruralidad cafetera de nuestros coparticipes, docentes, estudiantes y sus familias, así como en los encuentros de aprendizaje individual y colectivo, se reconoce que la formación ciudadana se ubica como una oportunidad para mejorar las formas de convivir en un mundo en crisis que requiere de una nueva ciudadanía que promulgue la paz y la sana convivencia como premisa de bienestar.

Reconocer la idea de nueva ciudadanía:

Remite necesariamente al análisis crítico de los diferentes modelos sobre los cuales se ha intentado formar al ciudadano en los periodos de la historia humana. Es necesario analizar nuevos conceptos de formación ciudadana en los que la interculturalidad, el pluralismo, la intersolidaridad, la otredad, la comunicación, el diálogo y la convivencia sean elementos claves para aprender a vivir juntos. (López et al., p. 104)

Las mediaciones pedagógicas para la gestión del ambiente de aprendizaje y de los estilos de enseñanza se configuran como un apoyo metodológico para el docente y permiten garantizar un mejor servicio educativo.

El desarrollo de iniciativas educativas es importante porque reconoce el potencial humano y creativo de los estudiantes y los impulsa a continuar aprendiendo nuevas formas de convivir y, paralelamente, a transformar sus estilos de vida. Esto es clave para consolidar intereses comunes en la base de los intereses personales de grupos de personas y comunidades.

Frente al reconocimiento estatal que se expresa en la investigación se considera oportuno citar a la subdirectora de Gestión Técnica para la Atención a la Primera Infancia del ICBF, Sara Elena Mestre, quien resaltó los aprendizajes que ha arrojado la formulación de una política para la atención integral de primera infancia en el país. Para ella es crucial que “(...) se planteen estrategias de atención integral que permitan fortalecer a los niños y jóvenes colombianos ubicados en zonas rurales, independientemente del ciclo educativo en el que se encuentren y de su condición social” (MEN, 2018b, p. 25).

Para la región son afortunadas estas directrices ministeriales que de forma general se plantean y son un motivo más para orientar, por medio de las iniciativas investigativas de la educación, las diferentes alternativas de ejecución.

Referencias

- Álvarez, A., Vera, D., González, P. A., Coderch, M., Hagen, F. y Püschel, F. (2018). Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes secundarios de origen rural. Una aproximación desde el sur de Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 61-84. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1641>
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 26-37. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Buendía, L., Colas, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 155-170. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART10.pdf>
- Carrero, M. L. y González, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, (19), 78-79.
- Constitución política de Colombia [Const] (1991). 2. a edición. Legis.
- Echavarría, C. V., Vanegas, J. H., González, L. y Bernal, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2236&context=ruls>
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, (3). <http://red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>
- Foucault, M. (1995). *Tecnología del yo*. Paidós Ibérica.

- García C. C., Lopes S. C., M., Ribeiro, P., y Mendes, M. A. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), p. 75-79. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>.
- Gómez, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno mediática: hacia una educación holística e integral International. *Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 60-78. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2601>.
- Grau, I. (2015). *Paulo Freire y la libertad de enseñanza*. <https://oidel.wordpress.com/2015/10/20/paulo-freire-y-la-libertad-de-educacion/>
- Guzmán, J. D. y Pérez, M. (2019). Problemas de la educación rural colombiana generados a partir de la interpretación y uso de lo científico y tecnológico. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (68), e21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000100021&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, O. G., Jurado, H. D. y Romero, Y. D. (2014). Análisis de publicaciones hispanoamericanas sobre TIC en escuelas y zonas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 103-126.
- Hernández, M. (18 de mayo de 2018). La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia-articulo-856698/>
- Iafrancesco, G. (2013). *Investigación pedagógica formativa*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Loaiza, Y. E. y Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Phumilla Educativa*, 19(1), 60-78. Available from: https://www.researchgate.net/publication/333006915_Contexto_de_las_practicas_pedagogicas_de_los_maestros_y_los_docentes
- Loaiza, Y. (2012). La disciplina en las escuelas normales de Caldas en las décadas de 1960 y 1970: el poder y la autoridad para vigilar y castigar. *Educación y Pedagogía. Magistro*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323012.pdf>
- Londoño, C. (2017). Metodologías de enseñanza que todo profesor debería conocer. *Eligeeducar*. <https://eligeeducar.cl/6-metodologias-ensenanza-profesor-innovador-deberia-conocer>

- López, Á. (2019). Influencia belga en la educación colombiana en el contexto de la escuela rural. En C. Hernández (ed.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (pp. 473-484). Ediciones, Vol. 1.
- López, A., Carmona, D. y Vargas, H. (2015). Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(94-106). <https://doi.org/2539-5122>.
- López, R. y Jaramillo, L. G. (2018). Cuerpo se escribe con presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas*, (49), 87-101. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a5>
- López, Á. A., Marín, M. del P. y Escobar, M. B. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 38-59. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/112/pdf>
- Magnet (2016). *La brecha entre la Colombia rural y urbana, explicada a través de 9 gráficos*. <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/la-brecha-entre-la-colombia-rural-y-urbana-explicada-a-traves-de-9-graficos> .
- Ministerio de Educación de Perú (2001). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/mecep/doc18.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación 2016 - 2026*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421 de 2017*. [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO 1421 del 29 de agosto de 2017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20del%2029%20de%20agosto%20de%202017.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *La atención integral del Estado en zonas rurales: Tema central en materia de política educativa durante Foro Educativo Nacional 2018*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-377498.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (2018b). *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural para la construcción de paz*.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Inclusión y equidad en la educación*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Ministerio de Educación de la República del Perú (2001). *Programa especial mejoramiento de la calidad de la educación peruana*.
- Morantes, C. (2018). Colombia no cumplió con metas establecidas para superar el analfabetismo. <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/colombia-no-cumplio-con-metas-establecidas-para-superar-el-analfabetismo>.
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 57, 257-274. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300002 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n57/art02.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2012). *Población, territorio y desarrollo sostenible*.
- Organización para las Naciones Unidas [ONU] (2020). *La declaración universal de derechos humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.
- Ortiz, S. (1979). *Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina y los sistemas cognoscitivos campesinos. Campesinos y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Parada, P.J. (2017). Práctica social y cultural del campesinado cafetero en cuatro municipios de Caldas (Colombia). *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1), 193-212. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1Supl.65913>
- Pare, L. y Lazo, E. (2003). *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. Editorial Dgapa. <https://acortar.link/yjGspL>
- Patiño, L. F., Bernal, M. E. y Castaño, E. (2011). Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). *Vet. Zootec*, 5(1), 69-86. <http://vetzootec.ucaldas.edu.co/downloads/v5n1a07.pdf>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión editores. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Rivera, J. (2012). La educación rural y la integración escuela-comunidad como objeto de la educación geográfica. *Geoenseñanza*, 17(2), 5-27. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42149/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve*, 12, (2), 289-305.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez, M. A. (2010). Los métodos de enseñanza en educación física. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. *SaberULA* (11), 1-9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7619.pdf>
- Villalobos, E. M. (2003). *Educación y estilos de enseñanza* (Vol. 4). Publicaciones Cruz O.

Capítulo VII. Identidad, organizaciones sociales y desarrollo de los pescadores de La Dorada, Caldas

Olga Lucía Fernández Arbeláez

Edilberto García Patiño

Introducción

En el marco del macroproyecto de investigación Crisis cafetera y conflictos: construcción de identidad y dinámicas del desarrollo en las subregiones norte de Caldas y Magdalena Centro, de la Universidad de Caldas (con una participante investigadora de la Universidad Católica de Manizales), el proyecto Identidad y organizaciones sociales de los pescadores y su contribución al desarrollo del municipio de La Dorada tuvo como propósito identificar los aspectos sociales y organizacionales de los pescadores en función de su participación política y democrática y de su manera de construir su vida familiar.

Se abordaron cuestiones como: ¿quién es el pescador de La Dorada? ¿Cuáles son las organizaciones sociales que han construido? ¿Cuáles son los espacios donde construyen relaciones democráticas? ¿Cómo es la interacción con las instituciones? ¿Qué significa ser pescador?

Para el desarrollo y la consecución de los objetivos específicos planteados se hizo un trabajo de tipo descriptivo en el que se encuestaron las organizaciones de pescadores existentes. Además, se utilizó una cartografía social para captar el saber que los pescadores poseen sobre su propia cotidianidad a través de la construcción de mapas sociales en torno a su identidad, las organizaciones sociales y su relación con el desarrollo local. Las categorías conceptuales son: pescadores, identidad cultural, organizaciones sociales, participación comunitaria y desarrollo local.

Colombia construyó un modelo de desarrollo en los últimos 40 años centrado en lo urbano más que en lo rural, a pesar de que en la actualidad los municipios son mayormente rurales (75 %), de que en ellos vive el 31 % de la población y de que cubren el 94,4 % de la superficie del país. Según el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 entre las regiones colombianas no hay convergencia y existe una situación de inequidad de los ciudadanos.

Según el DANE (2005) el municipio de La Dorada cuenta con una población de 75.011 habitantes, de los cuales el 90 % se encuentra en la zona urbana y se dedica a la pesca artesanal, la ganadería y la agricultura, lo cual se debe a la ubicación geoestratégica del municipio en las riberas del río Magdalena.

Los principales recursos hídricos de La Dorada son los ríos La Miel, Guarinocito, Doña Juana, Pontoná y Purnio, que sirven de sustento a cientos de familias de pescadores, especialmente en la época de subienda cuando comercializan las especies bocachico, nicuro, bagre, capaz y mueluda durante el primer trimestre del año. La pesca es artesanal, realizada con canoas motorizadas, con predominio del chinchorro y la atarraya (Corpocaldas, 2011).

Según el Plan de Desarrollo de La Dorada 2012-2015 la participación ciudadana cuenta con agremiaciones y asociaciones de pescadores con intereses diversos, sobre todo desde la piscicultura. Entre otras está la Cooperativa Integral de Pescadores de Guarinocito, la Asociación de Pescadores del Magdalena Centro, la Corporación Institucional Pesquera Agroindustrial Ambiental de la Región, la Asociación de Pescadores Artesanales de la Región, la Asociación de Pescadores Artesanales del Magdalena Centro, la Asociación de Pescadores de La Miel y La Habana y la Asociación Pesquera Artesanal Buenavista. Estas agrupan a cientos de pescadores, siendo la Cooperativa Integral de Pescadores de Guarinocito y Provigua la más antigua del país y la que congrega 92 pescadores artesanales. Por otra parte, el Consejo Municipal de Planeación, que representa a los diferentes sectores, gremios y organizaciones sociales del municipio como instancia corporativa, en el Acuerdo 08 de 2008, dice:

La Dorada dispondrá de la infraestructura industrial, agroindustrial y agroempresarial suficiente para que las materias primas producidas en la región tengan un centro cercano de agregación de valor para beneficio de todos, en cuanto se garanticen dos cosas: una mejor oferta económica para los productos de los agricultores y una oferta laboral amplia e influyente, de manera positiva, sobre las tasas del desempleo regional.

A través del Plan de Acción Inmediata (PAI) se analizó la reubicación de los pescadores con dos proyectos en los que participan Corpocaldas, el Programa de Desarrollo para la Paz del Magdalena Centro (PDP-MC), la administración municipal y las organizaciones y agremiaciones de pescadores.

Dichas organizaciones están dedicadas al desarrollo comunitario, y han logrado apoyo y financiación de alternativas productivas, lo que resulta ser una garantía para la actividad productiva de los pescadores en el territorio. De esta manera se garantiza el mantenimiento de las poblaciones de peces en temporadas de veda.

Así mismo, desde los rasgos de identidad cultural que dan cohesión e integralidad a los pescadores, el 21 de julio se celebra el día del pescador y la última semana de octubre se celebra el Festival del Río y el Sol, en el cual se hace un recorrido en canoas por el río Magdalena.

De esta manera se abordan características generales de los pescadores relacionadas con aspectos familiares, culturales y educativos. En estos acercamientos los argumentos que se exponen ubican al sujeto en la vida cotidiana y en un espacio histórico, social y cultural.

Trayecto del proceso investigativo: metodología

A partir de un proceso de investigación basado en el enfoque mixto se abordó el dato cuantitativo, para comprender en forma complementaria metodológicamente el estudio de la realidad en su contexto natural. Para lograr el propósito investigativo se definieron técnicas como: la entrevista, la encuesta, las observaciones no estructuradas y participantes; todas ellas permitieron comprender la relación de la población con las rutinas y las situaciones problemáticas que forman parte de la cotidianidad de los pescadores artesanales de La Dorada Caldas.

Los encuentros y las entrevistas se realizaron en las sedes de las organizaciones, en sus hogares y en la sede de la Corporación Desarrollo para la Paz. Estos encuentros con los integrantes de las organizaciones permitieron conocer cómo se organizan internamente y la percepción que tienen del trabajo con las instituciones públicas y privadas. Como apoyo en el registro de la información recolectada de manera permanente se utilizaron, además de registros fotográficos, diarios de campo.

Hallazgos en la investigación: características de los pescadores de La Dorada, Caldas

Los pescadores de La Dorada se caracterizan por vivir en el área rural del municipio, el 90 % cerca al río La Miel y la Charca de Guarinocito. El promedio de edad es de 45 años. El 90 % de los pescadores encuestados es de sexo masculino, mientras que el 10 % corresponde al sexo femenino. Y todos están agremiados en organizaciones sociales legalmente constituidas (once asociaciones, una cooperativa y una S.A.S.).

La familia es parte fundamental para los pescadores, son familias unidas y muy numerosas, coinciden en que las relaciones con su familia, parejas e hijos son de apoyo. Los cónyuges e hijos son la unidad básica de la estructura familiar, las responsabilidades son exclusivamente del hombre en lo que tiene que ver con lo económico y el manejo de autoridad. Las responsabilidades de las mujeres están relacionadas con las labores de la casa. Sus familias de origen, padres y abuelos también fueron o son pescadores y creen que el medio social y cultural donde se desenvuelven ha influido sobre su concepción de ser pescadores (Figura 8).

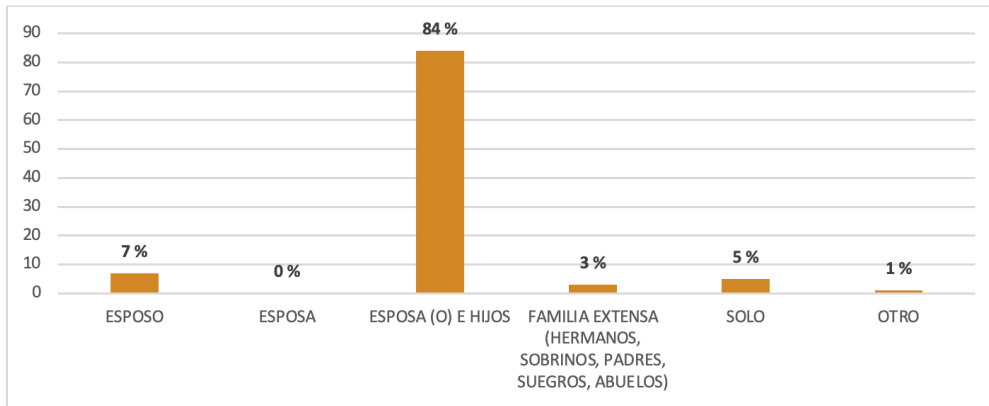


Figura 8. ¿Con quién viven?

Fuente: elaboración propia.

El sustento económico de estas familias, principalmente, procede de la pesca artesanal. Los ingresos, para el 69 % de las familias, no supera un salario mínimo, solo el 5 % de las familias encuestadas afirma que sus ingresos son de dos salarios mínimos, el 26 % restante gana en su actividad pesquera durante el tiempo de subienda menos de un salario mínimo mensual. El ingreso no es constante debido a las condiciones estacionarias, la temporada de subienda y los cambios climatológicos y de intervención industrial en la naturaleza de los ríos (Figura 9).

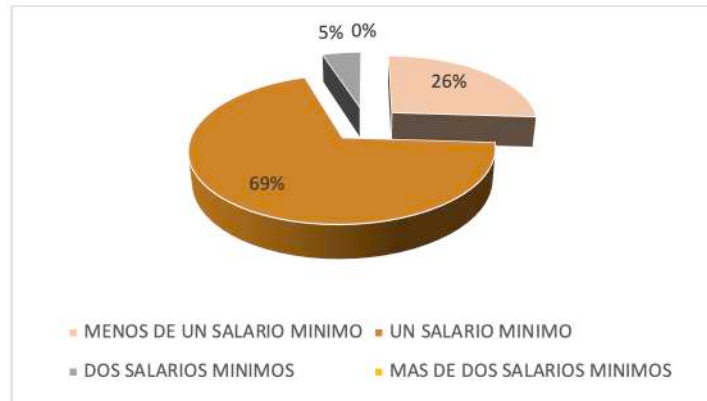


Figura 9. Ingresos familiares

Fuente: elaboración propia.

El 67 % de los pescadores tiene primaria completa, el 9 % cuenta con niveles intermedios de estudios de secundaria y estudios técnicos concluidos, lo que indica que cada vez se hace necesario entre ellos la superación escolar. El acceso a nuevo conocimiento abre nuevas oportunidades laborales, tanto personales como de liderazgo para beneficios comunitarios. Esta necesidad educativa no solo es sentida para los pescadores, sino que ellos desean brindar esta oportunidad a sus hijos por medio de los recursos que genera su trabajo.

La educación se convierte en nuevas oportunidades de emprendimiento, recursos económicos y educación superior para los hijos. El 84 % de los encuestados considera que sus hijos deben educarse para no continuar como pescadores artesanales (Figura 10).

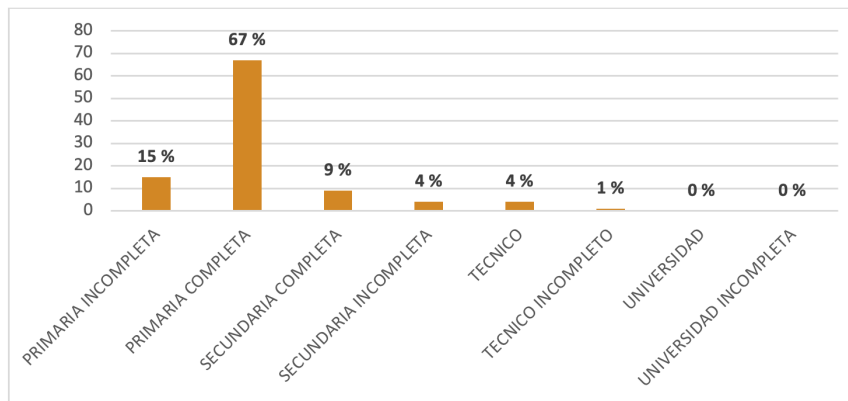


Figura 10. Nivel educativo

Fuente: elaboración propia.

Los pescadores artesanales de la región del Magdalena Centro, específicamente en el municipio de La Dorada, también han hecho de su actividad laboral y económica una tradición familiar, dadas las condiciones ambientales, los recursos fluviales de la región y la demanda del producto pesquero.

Dentro de las familias nucleares y extensas hay otros miembros que se dedican a ser pescadores y los parentescos más frecuentes son entre padres e hijos, hermanos y cuñados, lo que se ha convertido en parte de la identidad de la población pesquera. Es un signo intangible con el que se distingue este municipio como una población pesquera.

Por estas razones la actividad de la pesca se consolida como una atracción turística, lo que corrobora la propiedad identitaria. Por otro lado, la pesca como legado artesanal, además de ser intergeneracional, es altamente influenciada por el medio sociocultural, como lo muestra la Figura 11.

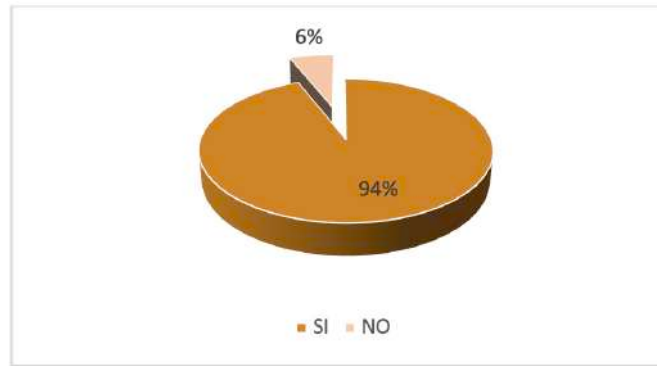


Figura 11. Influencia del medio en la pesca

Fuente: elaboración propia.

El 94 % de los pescadores considera que el medio cultural y social donde se desenvuelven influye en su actividad como pescador. Las principales causas por las que son pescadores se evidencian en la Tabla 3.

Tabla 3. Principales causas por las que son pescadores

Ha sido la principal actividad económica
Toda la familia se ha dedicado a la pesca
Para mejorar el nivel de vida familiar
Porque me crié en medio de pescadores
Mi padrastro era pescador, la pesca era algo fácil y rentable
Herencia familiar
Sin estudio me tocó la pesca y mi papá era pescador
Porque no hay otro medio de trabajo
Aportamos a una cultura que viene de hace años
Es un arte que es tradición
La pesca era muy rentable hace 10 o 15 años
Uno no tiene capacidad de sobrevivir en una ciudad

Gracias a la pesca lleva el dinero para sostener las familias

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de la pesca, que pertenece al sector primario de la economía, resulta ser el pilar de los seres humanos que, en la región, se dedican a ella, lo asocian directamente con sus familias y la posibilidad de mejorar su calidad de vida. En este sentido, el principio de asociación que han consolidado los pescadores representa su fuerza, su dinámica de trabajo y aporte económico a una región y un municipio que reconocen aún en el trabajo de la pesca artesanal una relación con la cultura.

Los pescadores otorgan un alto valor a la sencillez, la humildad y la tolerancia, seguidas por el respeto, la responsabilidad, la lealtad y la justicia; finalmente, la independencia, la disposición a trabajar duro, el tener perseverancia y tesón, y una cultura del trabajo en equipo, se han podido consolidar como una asociación de reconocimiento en la región.

Organizaciones sociales, participación y desarrollo

Los pescadores de La Dorada que hacen parte del proceso de acompañamiento del PDP-MC están agremiados en once asociaciones, una cooperativa y una junta de acción comunal. Esas se fundaron por la necesidad de organizar el gremio ante la insuficiencia de ingresos económicos, la exclusión y la falta de oportunidades.

Una de las fuentes de las problemáticas que enfrentan es el Macroproyecto del Magdalena Centro. Este ha generado un impacto ecológico negativo con sus proyectos, entre los cuales está la recuperación de la Vía Férrea, el Puerto Multimodal, la Ruta del Sol y la Hidroeléctrica, que precisamente funciona con los afluentes del río La Miel y con los trasvases de los ríos Guarínó y Manso.

En los últimos años los diferentes niveles de relacionamiento de las agremiaciones pesqueras con el sector público y privado han obedecido a la necesidad de defender el medio ambiente, al interés de que las reconozcan como actores importantes en el territorio, a la posibilidad de acceder a recursos de las empresas por su impacto social y ambiental.

Para esto se vieron obligados a capacitarse en aspectos legales y tributarios, debido a las altas exigencias de la DIAN. El 85 % de las organizaciones ha tenido que pagar multas y sanciones al Estado por el desconocimiento de las comunidades y por la falta de asesoría de las instituciones públicas y privadas que promueven el desarrollo.

Por su parte la legalización como asociación ha facilitado a los pescadores el acceso a los recursos de las empresas, pues solos no podrían beneficiarse de los proyectos, de las ofertas laborales y capacitaciones. Estas figuras jurídicas favorecen directamente a más de 360 personas e indirectamente a más de 1000 personas a través de los diferentes proyectos y programas que gestionan, como la limpieza de la ciénaga, la reforestación de las cuencas y microcuencas, los repoblamientos y la capacitación en diferentes áreas (mercadeo, contabilidad, participación social, fibra de vidrio, medio ambiente).

Otro escenario de participación y de toma de decisiones promovido por los pescadores son los Planes de Acción Integral (PAI), tanto en la cuenca del Guarinó como en La Miel y el Magdalena.

Los PAI representan el escenario de participación de la comunidad, la instancia primordial que permite la identificación de la estrategia más pertinente para la construcción social participativa de las propuestas que emergen del territorio y sus habitantes, por tal motivo representa una garantía adicional para realizar un abordaje de cualquier problemática que, para el caso, involucra el encuentro de voluntades de las instituciones y la comunidad para consolidar proyectos comunes que puedan satisfacer las necesidades de los habitantes.

Las organizaciones sociales de pescadores se encuentran ubicadas en las cuencas del río Magdalena, río la Miel y la charca de Guaranicito, así:

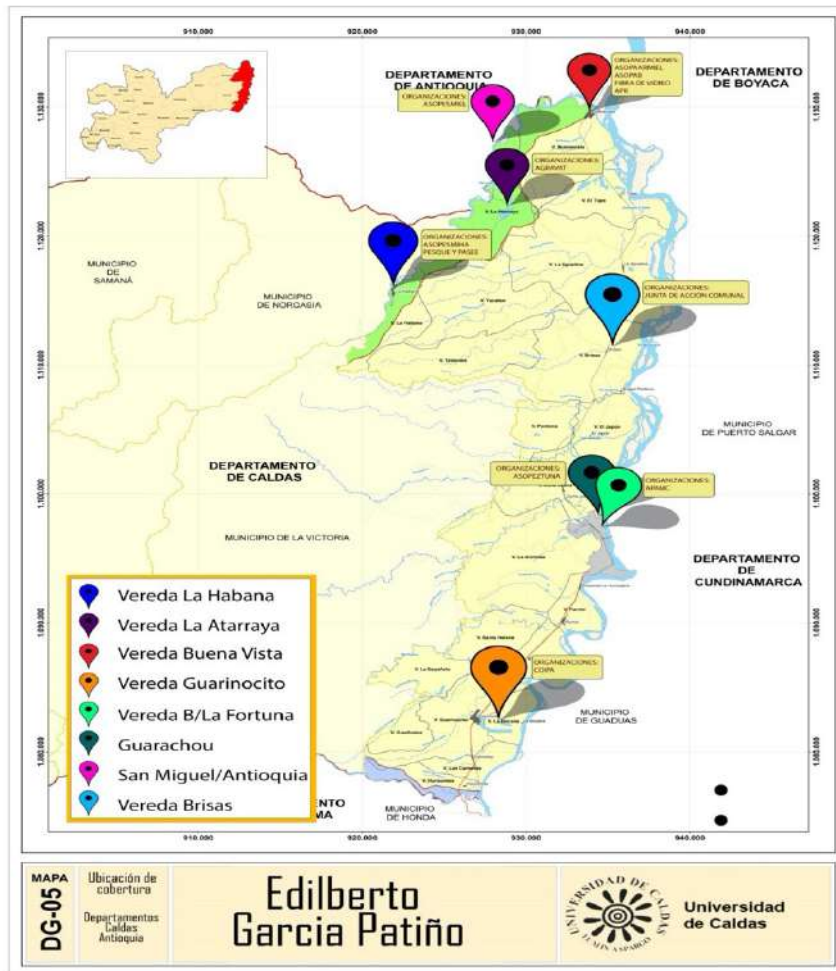


Figura 12. Ubicación geográfica de las organizaciones

Fuente: PDP-MC Plan estratégico PAI.

La siguiente gráfica muestra la razón por la cual los pescadores pertenecen a su organización. En su mayoría es para mejorar sus condiciones de vida y por la necesidad de asociación:

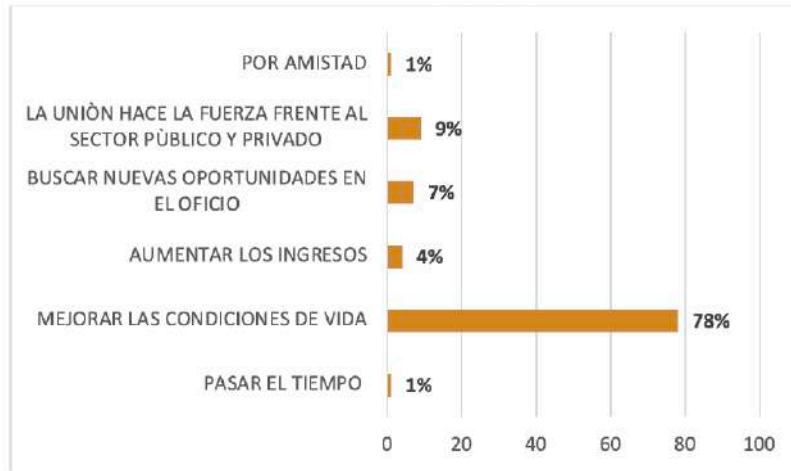


Figura 13. Motivos que llevaron al pescador a permanecer en la organización

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Necesidad de asociación

“Asopesmiha se legaliza por la necesidad, ya que íbamos a presentar un proyecto y no podíamos trabajar cada uno independiente, teníamos que buscar la forma de agremiarnos.”

“Con la gente que quería progresar empezamos a hacer campañas, a hacer trabajos, pero siempre pensábamos en un bien para nuestras familias, nuestra comunidad y en toda la vereda.”

“La verdad buscamos opciones, ya que la pesca en estos momentos no está dando mucho beneficio económico, ya que hay personas que no pueden sobrevivir solo con la pesca, por eso creamos el comité turístico de La Habana.”

“Surge el comité turístico de La Habana con los pescadores porque vemos que cada día nos quedamos sin nuestro recurso alimenticio, cada vez se va agotando el pescado.”

“En el 2009 tuvimos la oportunidad de agremiarnos y fuimos a una reunión que dictó la Fundación Humedales en La Dorada y entonces de ahí nace la idea de agremiarnos en la asociación y ver la necesidad ya en la protección del recurso, entonces hacemos parte de este proyecto.”

“La organización surgió a raíz de tanto impacto negativo al pescador artesanal y entonces buscamos alternativas para poder sobrevivir, en Buena Vista surgen nuevas iniciativas en el turismo ecológico.”

“Surge el comité turístico de La Habana con los pescadores porque vemos que cada día nos quedamos sin nuestro recurso alimenticio, cada vez se va agotando el pescado. Entonces tenemos que buscar otras alternativas para nosotros mismos en la forma que el turismo atrae turistas y recursos para nuestra región y la pesca deportiva, tenemos una asociación de pescadores, también para cuidar nuestro recurso natural.”

Fuente: elaboración propia.

Los pescadores resaltan las fortalezas que tienen como gremio para continuar aportando a la economía de La Dorada, y hacen referencia específica no solo a los valores de sus organizaciones, como la solidaridad, el compañerismo, el apoyo, el respeto, la fortaleza y la perseverancia, sino también a los recursos naturales. El caso lo evidencia la organización a la que pertenecen, la Federación de Pescadores. Cabe anotar que estos vínculos presentan un interés central en la integración y afianzamiento del sentido de pertenencia y el conocimiento de los derechos y deberes como afiliados activos de su organización.

Además, resaltan que a través de las organizaciones pueden aportar a la búsqueda e implementación de alternativas de solución a varias problemáticas, y sobre todo pueden hacerse escuchar ante las instituciones públicas y privadas.

Cuando se les pregunta por los principales problemas que afectan a los pescadores expresan los relacionados con el medio ambiente y la institucionalidad. Los del medio ambiente son la disminución del pescado para el sustento y los fenómenos ambientales como la sequía y el cambio del caudal del río. Los relacionados con las instituciones son el no saber gestionar ante las mismas y la poca importancia de estas hacia los pescadores, así como el incumplimiento de los socios. Entre las principales fortalezas que tienen los pescadores está la constitución legal y las asociaciones

que trabajan en comunidad, pues las personas que las integran son trabajadoras, líderes, tienen conocimiento de la pesca y conocen el área donde laboran.

Cuando se pregunta sobre su proyección a cinco años, en cuanto a metas, logros o planes, el interés para la mayoría es tener más estabilidad económica. Además, buscan desarrollar proyectos turísticos amigables con el medio ambiente que permitan: generar recursos que contribuyan al desarrollo sostenible de la región; estar bien con la familia y la asociación; lograr la arborización del río La Miel y la disminución del impacto de las maquinarias mineras; ver el río limpio y recibir más capacitación y formación.

También desean seguir teniendo el apoyo del PDP-MC, tener un trabajo estable para que sus hijos puedan estudiar en la universidad, tener una fuente productiva para la familia y la comunidad, recibir una pensión, generar recursos trabajando de manera independiente o en unión con más amigos y la comunidad, tener los propios terrenos piscícolas, comercializar y procesar productos pesqueros y poseer una lancha para turismo. Asimismo, desean que las asociaciones puedan tener sus propios recursos económicos.

Identidad cultural de los pescadores

La realidad social está en constante cambio. Los pescadores construyen mentalmente su espacio desde el propio recorrido que hacen en su cotidianidad.

Las expresiones de los pescadores sobre su identidad están representadas por una expresión subjetiva. En este sentido, la cartografía social intenta captar lo múltiple, lo plural, el saber que los actores sociales poseen sobre su propia cotidianidad a través de la construcción de mapas sociales que captan las distintas representaciones que configuran el mundo social.

El objetivo del taller de cartografía social con los pescadores de La Dorada fue representar simbólicamente los espacios del pescador que, a su juicio, son significativos para la convivencia, la participación política y democrática, teniendo en cuenta el uso que se hace de estos y las interacciones que se dan.

El taller inició con un trabajo individual de reconocimiento de espacios de cada participante y, posteriormente, con un trabajo grupal de construcción de mapas a partir del ejercicio individual.

En el trabajo individual cada uno dibujó y describió los espacios que considera como territorios de convivencia, participación política y democrática, y las situaciones que experimentan en estos.

Luego del trabajo individual se pasó al grupal en cuatro mesas de trabajo con representantes de cada asociación participante: La Habana, Guarinocito, Coolimpa, Asoportuna y el barrio Fortuna. Allí se nombró un relator para anotar las distintas discusiones, reflexiones y conclusiones a las que llegó el grupo con base en el trabajo individual.

Las preguntas que orientaron la reflexión fueron sobre el significado de ser pescador y los espacios donde experimentan relaciones democráticas y donde se favorece la convivencia, donde hay respeto por las diferencias, se participa libremente y existen acuerdos, y en cuáles espacios no.

Cuando se pregunta: ¿qué significa ser pescador para usted?, las respuestas están relacionadas con el trabajo, un medio para sobrevivir, sacar a su familia adelante y tener bienestar, agradecimiento y orgullo por haberlo hecho. Implican también compartir con los compañeros. Asimismo, ven la pesca como un arte que da libertad, diversión y tiempo libre para otras actividades, por lo que se sienten orgullosos de ser pescadores. Así lo expresan:

Un orgullo, porque gracias a la pesca he sacado a mi familia adelante y tengo mis propias herramientas de pesca, me siento orgulloso de ser pescador, vengo de una cultura de tradición. (Comunicación personal, 2017)

La pesca pasó de ser un trabajo productivo a una actividad de subsistencia, cuando se pesca como deporte, lo mejor, pero la pesca como actividad económica es casi nula. (Comunicación personal, 2017)

Ser pescador es mi trabajo y mi empresa que me enorgullece, soy un luchador, trabajando toda la vida y me he sostenido de la pesca, ha sido mi vida porque con este medio de trabajo saqué a mi familia adelante. (Comunicación personal, 2017)

Los integrantes del primer grupo identificaron la charca de Guarinocito, el río Magdalena, el Rancho de las Hamacas, los kioscos y el río La Miel como espacios de unión, armonía, convivencia, paz y tranquilidad.



Figura 14. Charca de Guarinocito

Fuente: elaboración propia.

También identificaron el río Magdalena como fuente de sustento a través de la pesca con vara, atarraya o anzuelos.



Figura 15. Río Magdalena

Fuente: elaboración propia.

El Rancho de las Hamacas es un lugar de concertación, de tranquilidad y paz. Los kioscos también son lugares donde pueden participar y donde se tiene en cuenta el voto de toda la Junta de Acción Comunal (JAC).

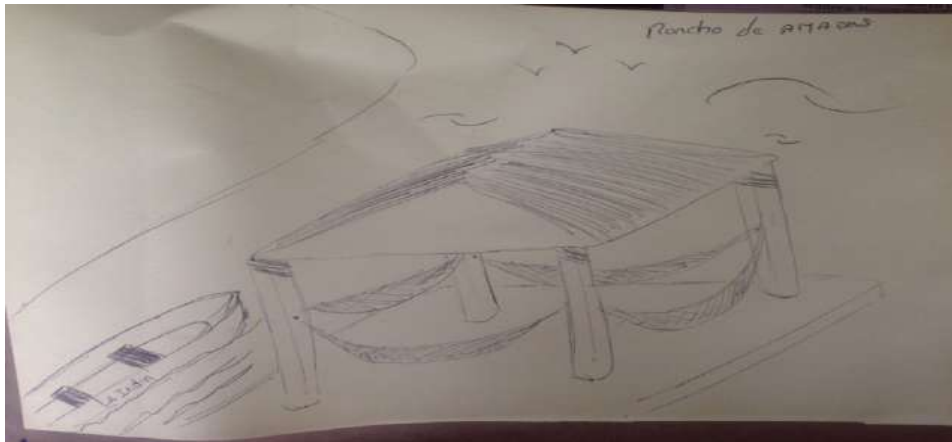


Figura 16. Rancho de las Hamacas

Fuente: elaboración propia.

El segundo grupo señaló la caseta comunal y el kiosco como espacios donde se pueden reunir cómodamente la comunidad para debatir y tomar decisiones. Todos pueden hablar, opinar y participar. Los ríos son sitios agradables donde realizan la actividad productiva. La familia es con la que más tiempo están y comparten. La mayor dificultad para relacionarse la encuentran en las instituciones públicas, y las señalan como el lugar que les es indiferente. Así mismo, dibujan sus casas porque es el lugar donde más permanecen y comparten con sus familias y amigos. Dicen: “En casa tengo mi posada y donde puedo llegar de día y de noche y donde tengo mis sueños” (Comunicación personal, 2017).

El colegio es el lugar donde aprendieron y les enseñaron valores. Resaltan la caseta comunal porque es el lugar donde se reúnen y comparten ideas problemáticas. Así mismo en la asociación expresan las ideas de todos los asociados y proponen las propias.

También dibujaron el río porque es un sitio turístico de su comunidad, donde se bañan, pescan y se divierten. “En la charca tengo mi zona de esparcimiento y también mi fuente de empleo” (Comunicación personal, 2017). Coinciden en el grupo que el puerto del río La Miel es un lugar donde no pueden estar o no les dejan estar.

Para el tercer grupo el kiosco de pescadores, la cancha de fútbol, el parque, la JAC, la calle, el estadero de Guarinocito son lugares donde siempre han permanecido y donde está la mayoría de las personas.

El cuarto grupo expresó que la mayoría de las personas se encuentran en la JAC, las escuelas, los colegios, las alcaldías, la iglesia, el río Magdalena y la charca de Guarinocito. Los sitios donde permanecen la mayor parte del tiempo son la casa, los ríos y la sede de la asociación. Además, asisten a reuniones y expresan que no hay sitios indiferentes, porque cada uno de ellos tiene algo de importancia.

La mayoría de las personas se encuentran en las JAC, las reuniones con las diferentes instituciones, escuelas y colegios. Los lugares donde no quieren estar son aquellos en los que hay contaminación, destrucción del medio ambiente y grupos al margen de la ley.

Se evidencia que los pescadores tienen incidencia en sus territorios y ejercen un proceso de construcción de propuestas para el desarrollo comunitario. Normalmente su punto de encuentro es la JAC de cada sector. Es importante mencionar el liderazgo como forma de movilización, además de la participación de sus integrantes para el logro de los objetivos y, para este caso, de la actividad propuesta. Llegan a acuerdos fácilmente entre los participantes y construyen espacios de debate donde se socializan y ejecutan propuestas.

Los participantes hablaron de la pesca y su preocupación por el deterioro de la calidad de las especies y de las zonas de pesca que han presentado situaciones de análisis. Es notoria la baja en su actividad económica, lo que genera inconvenientes. También se plantean situaciones que generan conflicto. Entre ellas se menciona la falta de compromiso de los pescadores en cuanto a la pesca, porque al momento de realizarla los peces aún son pequeños y no se han reproducido, por lo cual no se pueden extraer; además, se presentan situaciones con la Ley de Veda de Pescado, pues no se cumple y es permisiva, de suerte que se aumenta la pesca ilegal.

De dieciocho asistentes trece eran hombres, la misma situación se presenta en la conformación de las organizaciones. Se les facilitó identificar los lugares más representativos y donde más

participan. Al igual que la identificación de instituciones, porque últimamente han tenido relación con muchas. Se observan diferencias e inconformidades frente a las posturas que tienen de cara a las instituciones que identificaron porque incumplen ciertos compromisos y no tienen en cuenta sus necesidades como pescadores, aunque respetan sus puntos de vista. Dicen: “Las instituciones llegan a su comunidad con una cara buena, pero detrás hay intereses ocultos que en últimas no los beneficia en nada” (Comunicación personal, 2017).

Las organizaciones de pescadores sienten temor ante los cambios por proyectos que ven venir y que posiblemente los afectarían, el temor es dado por la sensación y manifestación recurrente de abandono y olvido de las instituciones gubernamentales, lo cual es justificante de muchas de las tensiones que se viven entre ellos en la actualidad.

Como miembros de las organizaciones consideran que día a día trabajan y se esfuerzan por avanzar en sus proyectos, y más que generar relaciones de dependencia, desean que se hable de cooperación. No tuvieron en cuenta los sitios negativos, y en el ejercicio colocaron los sitios de encuentro y concertación. El río y la charca de Guarinocito representan el sitio de encuentro y convivencia, donde realizan la mayor parte de las actividades.

Interacción de los pescadores con la institucionalidad para el desarrollo

Este apartado se ocupa de las conexiones que mantienen los pescadores entre sí y con las entidades que hacen presencia en un mismo territorio. Así mismo, se aborda la capacidad que tienen los grupos de pescadores para su propia transformación.

Las preguntas que orientaron la reflexión fueron: ¿con cuáles actores se establecen relaciones fluidas? ¿Por qué son fluidas? ¿Cuáles son las condiciones para que sean fluidas? ¿Con cuáles actores tienen relaciones indiferentes? ¿Por qué son indiferentes? ¿Cuáles son las condiciones para que sean indiferentes? ¿Con cuáles actores las relaciones son conflictivas? ¿Por qué son conflictivas? ¿Cuáles son las condiciones para que sean conflictivas? ¿Con cuáles actores se quiere fortalecer las relaciones? ¿Por qué se quieren fortalecer y cuáles serían las condiciones para que suceda? ¿De cuáles actores ha considerado alejarse definitivamente? ¿Por qué ha considerado alejarse?

Los participantes manifestaron que tienen relaciones fluidas y de respeto porque hay diálogo y apertura para expresarse, además, los vínculos familiares propician una convivencia afectiva y solidaria.

El PDP-MC genera confianza, porque siempre hay disposición para el diálogo. Con Coipar, la asociación Asopectuna, Asoyesgua, la empresa privada, y la inspección de la Policía Nacional hay buenas relaciones. Lo mismo ocurre con: los gremios asociados y la comunidad, porque se puede participar libremente y hay unión para realizar las actividades; Isagen, la Asociación de Pescadores y la JAC, porque los representantes de las comunidades están prestos a escuchar y colaborar; la Autoridad Nacional de Acuicultura y Pesca [Aunap], porque hay un funcionario dispuesto a escuchar y evaluar propuestas; Cormagdalena, porque hace presencia; el Ministerio de Agricultura, porque han recibido apoyo y hay comunicación; el PAI La Miel, porque apoya el desarrollo de proyectos; la Pastoral Social, porque los tiene en cuenta; Esumer, porque con el apoyo de Isagen han recibido capacitaciones y los escuchan; el SENA, porque hace presencia y tiene disposición; la Secretaría del Medio Ambiente, porque cuando hay inquietudes los escuchan; y la alcaldía, especialmente con el programa de tercera edad, porque valoran las capacitaciones que reciben.

Las relaciones interinstitucionales entre la Federación de Pescadores y Corpocaldas requiere un proceso de fortalecimiento, puesto que el incumplimiento de los entes administrativos y gubernamentales ha lesionado la confianza entre las partes, por lo que se necesita una dinámica de gobierno vinculante, en donde los actores implicados e interesados en la relación pesquera: la alcaldía, la Asociación de Mujeres, Isagen, Coipar, la Federación de Pescadores, las corporaciones, la gobernación, Cormagdalena, Corpocaldas, Aunap, el Pesmap, el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural [Incoder], el Instituto Colombiano Agropecuario [ICA], la alcaldía de Sonsón, la Secretaría del Medio Ambiente y el Comité Turístico, no solo puedan llegar a acuerdos, sino a establecer una relación contributiva y benéfica para el mismo territorio y sus habitantes.

Las relaciones de poder se presentan con la Federación de Pescadores, con Isagen, el PAI, el concejo municipal, Cormagdalena y Corpocaldas porque vinculan varias instituciones que aportan presupuesto para los proyectos. El concejo y la alcaldía tienen el poder de ejecutar los proyectos y gestionarlos y las corporaciones tienen el dinero para apoyar a los pescadores. Las relaciones de dominación se dan con las instituciones estatales grandes, dado que afectan directamente el medio ambiente y la economía de las familias, pero no se generan compromisos ni alternativas de solución.

En la institución se evidencia la necesidad y el deseo de mejorar las relaciones, en las cuales, si bien no son tan conflictivas, existe cierto distanciamiento institucional. Se desea mejorar las relaciones con las empresas que financian proyectos con la comunidad, como el Comité Turístico Río La Miel, sostener los acuerdos con Isagen y la Policía Nacional, y ser parte de las asociaciones Asopesmina y la Asociación de Mujeres. La comunidad valora las relaciones con los ministerios de Medio Ambiente y Agricultura, la alcaldía, Corpocaldas, la gobernación e Isagen, porque ellos son los administradores de los recursos. Además, expresan la cautela en las relaciones con grupos al margen de la ley, pues consideran que su influencia es nociva para el buen desarrollo de la comunidad.

Son diversas las consecuencias positivas que generan las organizaciones sociales en el campo laboral, en el progreso económico, en la superación personal y en el desarrollo local para el municipio. Estas consecuencias positivas y beneficiosas son impulsos para establecer nuevas relaciones con agentes externos como el sector público y privado, y convertir en una oportunidad de progreso lo negativo y la falta de oportunidades que brindan estos sectores en el territorio.

Por otro lado, las ventajas más relevantes que deja este acercamiento y trabajo entre el sector de la pesca artesanal y los sectores público y privado son la capacitación y la adquisición de nuevo conocimiento para ejercer el trabajo pesquero con responsabilidad ambiental y ciudadana, además del refuerzo en liderazgo y gestión de estas asociaciones, lo cual se refleja en la motivación hacia el trabajo y el mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. Así lo manifiestan ellos en las entrevistas (Tabla 5):

Tabla 5. Ventajas de la organización de pescadores y trabajo con sector público y privado

<i>“Hay que tener un proceso de formación, una organización bien formada para llegar a las mesas del PAI con un proceso claro de lo que piensan conseguir” (Comunicación personal, 2018).</i>
<i>“A nosotros en la alcaldía no nos ponían cuidado, hacen los proyectos sin tenernos en cuenta, ahora ya nos escuchan un poquito” (Comunicación personal, 2018).</i>
<i>“La comunidad de Buena Vista tiene mucho que ver con la organización comunitaria a raíz del proceso PAI, en esta mesa se presentaron iniciativas como el punto del puerto, la titulación de predios, el saneamiento ambiental, el agua potable y otras iniciativas sociales” (Comunicación personal, 2018).</i>
<i>“Las instituciones, a través de las capacitaciones, nos han enseñado a trabajar en equipo, a no ser un grupo de gente que cada uno hale por su montón, cada uno coja por su lado y mire cómo se defiende, nos enseñó a ser unidos para sacar las cosas adelante, nos enseñó que la unión hace la fuerza, que si estamos unidos podemos sacar algo adelante” (Comunicación personal, 2018).</i>

“Hasta el año pasado los aportes eran de Isagen y del PDP, fueron estas entidades que nos impulsaron mucho y nos han enseñado a ir a gestionar en otros escenarios para diferentes proyectos e iniciativas de beneficio comunitario” (Comunicación personal, 2018).

Fuente: elaboración propia.

Si las organizaciones sociales se fortalecen administrativa y socialmente sus líderes desarrollan capacidades para la gestión, la consecución de recursos y la ejecución de proyectos productivos y socioambientales.

Conclusiones y recomendaciones

Los ingresos económicos que dependen de la actividad pesquera no superan un salario mínimo legal vigente, por ello no alcanzan a cubrir la totalidad de necesidades básicas de las familias. A pesar de ello, la pesca es un oficio transmitido de modo intergeneracional y en las familias es frecuente que más de un miembro se dedique a esta labor.

Por otra parte, las necesidades básicas son satisfechas en un nivel medio-bajo. Las condiciones de las viviendas no son óptimas para habitar por falta de algunos servicios básicos indispensables como el alcantarillado y el agua potable, además, han sido autoconstruidas en su mayoría sin supervisión especializada y están ubicadas en zonas de invasión, muchas sin reconocimiento de predio.

A través de las organizaciones sociales los pescadores han logrado propiciar escenarios de toma de decisiones, como en los Planes de Atención Integral (PAI), en los cuales no solo participan ellos como líderes comunitarios, sino que también confluyen representantes de instituciones públicas y privadas que tienen injerencia en las cuencas y en toda su actividad pesquera. Mediante estos escenarios se han logrado procesos como la titulación de predios, el suministro de agua potable, los acuerdos de pesca, entre otros.

Las organizaciones sociales han permitido que los pescadores, por medio de los diferentes procesos de capacitación y planeación, logren conocer sus problemáticas, den prioridad a las alternativas de solución a mediano y largo plazo, generen mayor nivel de conciencia ambiental y social, diversifiquen las alternativas productivas aprovechando las potencialidades de la región, tengan un conocimiento más amplio de su territorio, sus debilidades y sus fortalezas, negocien con las instituciones públicas y privadas con mayor capacidad para defender sus derechos y su territorio,

adquieran conocimientos administrativos, técnicos, tributarios y legales para aprovechar las figuras jurídicas, consigan y administren recursos, y se identifiquen conscientemente como pescadores artesanales que aportan al desarrollo del municipio y del país.

La pesca artesanal pertenece a la identidad cultural de la región del Magdalena Centro por la comercialización de este producto en los ámbitos local y regional y por proveer este producto al occidente del departamento de Caldas.

La relación con los sectores público y privado se da a partir de la responsabilidad social y ambiental que estos deben cumplir según el impacto de su intervención en la región. Esto se traduce en convenios y capacitaciones que brindan a este gremio.

Las principales motivaciones de estas organizaciones de pescadores son mejorar las condiciones de vida sin dejar de ser pescadores artesanales, ser reconocidos por las diferentes instituciones como actores que aportan al desarrollo, diversificar las fuentes de generación de ingresos, aprovechar los recursos naturales, promover la solidaridad al interior de su organización y de la comunidad, incidir en los planes de desarrollo, hacer frente de manera unida a los megaproyectos que afectan la actividad pesquera y propiciar espacios de diálogo y concertación local y regional.

Es necesario que la administración municipal, por medio de planes de desarrollo, incorpore una meta de capacitación e implementación de proyectos a mediano y largo plazo, haciendo efectivo el presupuesto que se recibe para esta población, por ser municipio ribereño. A través de las alianzas que se pueden gestionar ante los órganos municipales, es posible negociar con los ganaderos y dueños de predios donde hay humedales o disponibilidad de agua. Con ello se puede avanzar en la implementación de proyectos productivos y de comercialización de peces; con lo cual se podría garantizar de alguna manera que las comunidades de pescadores continúen realizando actividades propias de su cultura.

Las instituciones como el SENA, la administración municipal y la Aunap deben asumir el compromiso de acompañamiento a largo plazo en las áreas técnicas y de comercialización, para que las unidades productivas de peces en estanques cumplan con las metas, ya que los pescadores tienen que cambiar algunas prácticas, pues reconocen que no están acostumbrados a producir peces bajo estas condiciones, lo cual requiere mayor compromiso y responsabilidad.

Se propone que las organizaciones de pescadores se articulen a la organización de segundo orden que se constituyó con asesoría de la Aunap, aprovechando esta figura jurídica no solo para la

comercialización de pescado, sino para la gestión y ejecución de proyectos directamente mediante las organizaciones sociales, económicas y culturales.

En el ámbito administrativo y contable se hace necesario que las organizaciones, de manera asociativa, cuenten con un contador, ya sea a través de gestiones con las instituciones o contratado directamente por ellas.

Los planes de acción de cada organización deben ser acompañados por los asesores de la administración municipal, el SENA y el PDP-MC, para que sean articulados a los planes de desarrollo municipal en concordancia con los megaproyectos que se adelantan en la región.

Finalmente, es necesario crear una escuela de pesadores en la región, que promueva encuentros e intercambios de saberes intergeneracionales y que permita difundir todas las prácticas y conocimientos del arte de la pesca acompañado de la tienda del pescador.

Referencias

- Alcaldía de La Dorada (2012). *Plan de Desarrollo Municipal de La Dorada: 2012-2015*. “Haciendo la Diferencia”.
- Ander-Egg, E. (2011). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. <http://resumenexequielanderegga.blogspot.com.co/2011/06/resumen-primer-tomo-ezequieler-ander-egg.html>
- Arango, O. (2002). *La reconstrucción de la zona rural en el eje cafetero*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Barbeto, J. M. y Cortés, F. (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza.
- Berger, P. y Luckman, B. (1999). *Construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Boisier, S. (s.f.). *Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando?* [http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estructura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/pagina-inicial/DesarrolloLocalDequestamoshablando.pdf](http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/pagina-inicial/DesarrolloLocalDequestamoshablando.pdf)
- Boisier, S. (2003). Una (re)visión heterodoxa del desarrollo (territorial): un imperativo categórico. *Territorios. Revista de Estudios Regionales y Urbanos*, 10(11).
- Carvajal, C. B. (2011). *Apuntes sobre desarrollo comunitario*. Universidad de Málaga.
- Centro, C. P. (2011). *Portafolio de presentación y servicios*. Corporación PDP-MC.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] (1990). *La equidad: enfoques teóricos y sugerencias para su estudio*.
- Chávez, J. (2006). *Participación social: retos y perspectivas*. Plaza y Valdés.
- Concejo Municipal de La Dorada (2008). Acuerdo 008. Por medio del cual se adopta el “Plan de Desarrollo Construyendo en paz La Dorada que todos queremos”. <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pd%20-%20plan%20de%20desarrollo%20-%20la%20dorada%20-%20caldas%20-%202008%20-%202011.pdf>

- Concejo Municipal de La Dorada (2012). Acuerdo 011. Por el cual se aprueba el Plan de Desarrollo Municipal “Haciendo La Diferencia”. http://www.ladorada-caldas.gov.co/apc-aa-fil/es/66643465346534373831623164623566/acuerdo_011_de_2012plandedesarrollo.pdf
- Comisión de Ajuste de la Institucionalidad Cafetera (2002). *El café, capital social estratégico*.
- Contreras, R. (2000). Empoderamiento campesino y desarrollo local. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (4), pp. 55-68.
- Corporación Autónoma Regional de Caldas [Corpocaldas] (2011). *Planes de Acción Inmediata (PAI)*.
- Corpocaldas y Comité Técnico Ecorregión (2007). *Agenda para el Desarrollo Sostenible de la Ecorregión Eje Cafetero, Colombia, 2017-2019*.
- Coraggio, J. (2004). *La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo*. Espacio Editorial.
- Cortés, J. M. (2005). *Trabajo Comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E. y Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Fundación Antonio Restrepo Barco; Unicef.
- Fernández, O. (2016). *Paradigma de desarrollo humano*. Editorial Matiz.
- Galarza, E. y Kámiche, J. (2014). *Agenda 2014. Propuestas para mejorar la descentralización. Pesca artesanal: una oportunidad para el desarrollo*. Universidad del Pacífico.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratz.
- García, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Instituto Colombiano de Desarrollo Rural [Incoder] (2014). *Apoyo al fomento de proyectos de pesca artesanal y acuicultura de recursos limitados a nivel nacional*.

- López, M. (2013). *Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas, Colombia como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30791/1/21946541.pdf>
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Editorial Nordan.
- Ministerio de Agricultura (1991). *Decreto 2256 de 1991. Por el cual se reglamenta la Ley 13 de 1990*.
- Organización para las Naciones Unidas [ONU] (2020). La declaración universal de derechos humanos. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Programa Para la Paz del Magdalena Centro [PDP-MC] (2011). *Portafolio de presentación y servicios*. <http://sepec.aunap.gov.co/SEP/InformesGraficosCensoPesquero>
- Presidencia de Colombia (2019). *Plan Nacional De Desarrollo 2018-2022*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano*.
- Red Europea de Lucha Contra la Pobreza y Exclusión Social en el Estado Español [EAPN-ES] (2012). *Guía metodológica de la participación social de las personas en situación de pobreza y exclusión social*.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados. Paidós. http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019III/document/libro_metodo_de_investigacion.pdf

Autores

Didier Andrés Ospina Osorio (compilador - autor). Profesor e investigador en el campo de la educación y las ciencias sociales, adscrito al grupo de investigación ALFA de la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en ciencias sociales de la Universidad de Caldas. Doctor en educación de la Universidad de Salamanca, España. Magíster en educación de la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en ciencias sociales de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: daospina@ucm.edu.co

Ángel Andrés López Trujillo (compilador - autor). Profesor e investigador de especializaciones y maestrías en educación. Integrante del grupo de investigación Educación y Formación de Educadores EFE de la Universidad Católica de Manizales y del grupo de investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas. Doctor en educación de la Universidad de Salamanca. Magíster en educación. Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte. Correo electrónico: alopez@ucm.edu.co.

Diana Marcela Gómez Sánchez. Profesora investigadora Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Teología Universidad Católica de Manizales, magíster en medio ambiente y desarrollo. Investigadora junior de Minciencias, líder línea de investigación Cultura, pensamiento crítico e innovación social. Tutora semillero de Proyección e investigación social aplicada Atulaa. Correo electrónico: digomez@ucm.edu.co

Óscar Fernando Martínez Herrera. Profesor e investigador de la Universidad Católica de Manizales. Integrante de la Comisión de la Verdad. Candidato a doctor en ciencia política. Magíster en territorio, conflicto y cultura. Antropólogo. Docente investigador, miembro del núcleo de estudios en Memoria y paz de la Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: omartinez@ucm.edu.co

Diego Armando Jaramillo Ocampo. Doctor en educación de la Universidad de Caldas. Magíster en educación. Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes. Integrante de los grupos de investigación: ALFA, Universidad Católica de Manizales, y Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana, Universidad de Caldas. Correo electrónico: djaramillo@ucm.edu.co

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. Doctor en ciencias de la educación. Profesor titular de la Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación Maestros y contextos. Profesor asociado de la Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: yasaldez@ucaldas.edu.co

Samuel Patiño Agudelo. Doctor en educación de la Universidad de Salamanca. Profesor asociado e investigador de la Universidad Católica de Manizales. Docente del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: spatino@ucm.edu.co

Paula Andrea Duque. Magíster en educación y desarrollo humano. Magíster en pedagogía. Profesora asociada de la Universidad Católica de Manizales, grupo de investigación en enfermería Grien. Correo electrónico: paduque@ucm.edu.co

Kevin Paulo Barrero Sanabria. Profesor de la Universidad Católica de Manizales. Unidad de Formación Humano-Cristiana, grupo de investigación Anthropos. Correo electrónico: kbarrero@ucm.edu.co

Olga Lucía Fernández Arbeláez. Doctora en educación, Universidad de Salamanca, España. Psicóloga, Universidad de Manizales. Especialista en psicoterapia sistémica breve y de emergencia, Fundación Gilberto Brenson. Especialista en docencia universitaria, Universidad Católica de Manizales. Docente investigadora en la línea Educación y democracia, Universidad Católica de Manizales, Doctorado en Educación. Grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: ofernandez@ucm.edu.co

Edilberto García Patiño. Magíster en ciencias sociales, Universidad de Caldas. Contador público de la Fundación Universitaria San Martín. Director Fundación Apoyar en Bogotá. Integrante de la Red Nacional de Paz. Correo electrónico: edilbertogarcia.apoyar@gmail.com

Anabeiba Ortiz. Graduada del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

Pablo Santiago Cardona Restrepo. Graduado del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

Del distanciamiento social a la construcción colectiva de paz

Este libro presenta los resultados consolidados de una serie de proyectos de investigación interdisciplinar en el campo de la educación, que pretenden ser un aporte a la generación de nuevo conocimiento. También se busca la comprensión de fenómenos contemporáneos y realidades situadas que desafían a la comunidad frente a la posibilidad de construir colectivamente nuevos procesos de convivencia y paz, haciendo de la educación y, especialmente del trabajo comunitario, una oportunidad para todos.

www.ucm.edu.co · (60) 6 8933050

ce centro
editorial

Universidad Católica de Manizales

