

Conocimiento y Cultura en América Latina



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®



Centro de estudio en conocimiento y cultura en América Latina

Germán Guarín Jurado
María Camila Ospina Alvarado
Paula Andrea Díaz Guillen
Editores académicos

Conocimiento y Cultura en América Latina



Conocimiento y Cultura en América Latina

**Germán Guarín Jurado
María Camila Ospina Alvarado
Paula Andrea Díaz Guillen**
Editores académicos



Universidad de Manizales

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

César Augusto Sepúlveda Ortiz
Secretario General

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados



Conocimiento y Cultura en América Latina

© Universidad de Manizales

© Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina-CECCAL

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza CINDE - Univesidad de Manizales

Centro de Educación a Distancia - CEDUM

Dirección de Investigaciones

ISBN: 978-958-5468-33-7

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Diseño y diagramación: **Gonzalo Gallego González**

Editores académicos: Germán Guarín Jurado, María Camila Ospina Alvarado y Paula Andrea Díaz Guillen.

Autores: Karina Bidaseca, Olver Quijano Valencia, María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Germán Guarín Jurado, Paula Andrea Díaz Guillen, Cecilia del Carmen Bacca López, Ángela María Cabrera Portilla, Omar Jaime Castro Matabanchoy, Lady Patricia Córdoba Mora, Alejandro Pulgarín Rocha, Rodrigo Giraldo Quintero, María Gines Quiñones Meneses, Paola Andrea Gómez Narváez, Olga Lucía García Cano.

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 de Centro Editorial Universidad de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Contenido

Presentación	7
Prólogo I	15
Karina Bidaseca	
Prólogo II	
Pensar desde el sur. Ampliando las inteligibilidades para ampliar el horizonte de las posibilidades	17
Olver Quijano Valencia	
I. Educación y Cultura en América Latina	39
Construcción social de conocimientos alrededor de las subjetividades e identidades políticas de niños, niñas y jóvenes: agenciamiento, potencias y potencialidades	40
María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, María Alejandra Fajardo Mayo	
Somos buscadores de compañía	61
Germán Guarín Jurado	
El valor formativo de los métodos didácticos a través de las TIC en la UM	69
Paula Andrea Díaz Guillen	
Prácticas pedagógicas y culturales alternativas para un diálogo intercultural en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol	82
Cecilia del Carmen Bacca López, Ángela María Cabrera Portilla, Omar Jaime Castro Matabanchoy, Lady Patricia Córdoba Mora	
Subjetividad y Gerencia en Empresas Manizaleñas	114
Alejandro Pulgarín Rocha	
II. Caminos de la Identidad y la Memoria en América Latina	133
La memoria y el olvido: dos caras de una misma moneda	134
Rodrigo Giraldo Quintero	

El colectivo Cartografías y la recuperación de la memoria desde la ciudadanía	153
María Gines Quiñones Meneses, German Guarín Jurado	
Agencia política de la mujer quillacinga en el resguardo indígena de Mocondino: cosmovisión, lucha y territorio	174
Paola Andrea Gómez Narváz	
Reconocimiento de la identidad cultural de la oferta agroindustrial de productos de origen tradicional (Colombia)	199
Olga Lucía García Cano, Germán Guarín Jurado	

Conocimiento y cultura en América Latina / Germán Guarín Jurado, María Camila Ospina Alvarado y Paula Andrea Díaz Guillen, editores académicos. – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales; Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina-CECCAL; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Cinde, 2021.

214 páginas.

ISBN: 978-958-5468-33-7

1. Cultura e identidad – América Latina. 2. Territorialidad. 3. Construccinismo social. 4. Identidad cultural. 5. Acción política colectiva. I. Título. II. Guarín Jurado, Germán, ed. III. Ospina-Alvarado, María C., ed. IV. Díaz G., Paula Andrea, ed.

Dewey 306 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Presentación

Este libro es resultado de investigaciones realizadas por autores varios, investigadores del Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina-CECCAL de la Universidad de Manizales, del grupo de investigación conocimiento en diversidad y cultura en América Latina; del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del convenio Universidad de Manizales-CINDE, grupo perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud; del Centro de Investigaciones Socio Jurídicas de la Universidad de Manizales, grupo derecho y sociedad, la cooperación entre grupos de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y del Centro de Educación a Distancia de la Universidad de Manizales - CEDUM. Todos al cobijo de los GT-CLACSO de los que participamos, a saber, “Ciencias Sociales: Tendencias, Perspectivas” e Infancias y Juventudes: Hegemonías, Violencias, Desigualdades y Movilizaciones”.

Son investigaciones relativas al conocimiento y la cultura en América Latina a la luz de las denominadas epistemologías emergentes en el continente. Las epistemologías emergentes o epistemologías de los sujetos dan cuenta de las subjetividades, la conciencia histórica de comunidades, pueblos y naciones que discuten su identidad en las diversidades culturales que somos, en las riquezas culturales que nos constituyen, alternas al canon occidental de cultura. Esta publicación se inscribe dentro del proyecto editorial América potencial que nos inspirará en el continente el profesor Hugo Zemelman Merino, propulsor de las epistemologías emergentes, al lado de Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, entre otros.

Hemos querido que el libro contenga un prólogo, esta vez escrito por el profesor Olver Quijano Valencia en torno a las epistemologías emergentes en América Latina, denominadas también epistemologías del sur; luego, se presentan dos partes: la primera orientada a la relación educación y cultura en América Latina, destacando la gran labor de maestros y maestras en el continente en relación a los saberes de las comunidades. La segunda orientada a resaltar la acción política colectiva, la identidad, la memoria y el territorio en el continente. Cada parte tiene distintos capítulos que a continuación reseñamos, sirviéndonos de lo escrito por los propios autores.

La primera parte “**Educación y Cultura en América Latina**”, incluye cinco capítulos. El capítulo “Construcción social de conocimientos alrededor de las subjetividades e identidades políticas de niños, niñas y jóvenes: agenciamiento, potencias y potencialidades” escrito por Maria Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado y María Alejandra Fajardo Mayo, el cual da cuenta del posicionamiento del grupo de investigación “Perspectivas políticas,

éticas y morales de la niñez y la juventud” acerca de la construcción social de conocimientos sobre y con los niños, niñas y jóvenes y sus agentes relacionales, que se alejen de la pretensión de verdad y se acerquen a la pertinencia social. El grupo de investigación propone, de la mano de los planteamientos del construccionismo social, pasar de un conocimiento individual y predecible, al diálogo de saberes del que participan, niños, niñas, jóvenes, sus agentes relacionales y el equipo de investigación; de un conocimiento objetivo y universal, a la importancia de los procesos de construcción de conocimientos relacionales y contextualizados; y del lenguaje como representación de la realidad al lenguaje performativo y generativo, íntimamente ligado a las acciones y constructor de nuevas realidades relacionales. Esta comunidad académica ha logrado deconstruir miradas únicas de la infancia, la niñez y la juventud, y proponer la construcción de culturas de las niñeces y las juventudes, con expresiones plurales en la comprensión de los niños, niñas y jóvenes, y en el abordaje metodológico de las investigaciones, contemplando prácticas investigativas que incorporan el arte y la lúdica. La orientación a las subjetividades y las identidades políticas de niños, niñas y jóvenes ha promovido el agenciamiento en los procesos investigativos, encontrando entre los hallazgos de algunas de las investigaciones del grupo la potencia transformadora de las narrativas que recogen no solo las afectaciones sino también las potencias y las potencialidades, y la importancia de los procesos de socialización y de acción colectiva.

El capítulo “Somos buscadores de compañía”, escrito por Germán Guarín Jurado, es producto de la investigación en Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad, realizada por el autor en el Doctorado en Pensamiento y Cultura en América Latina con el Ipecal-México, estudio publicado en 2016 bajo el sello editorial América Potencial por el grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América Latina de la Universidad de Manizales-Ceccal. La investigación fue dirigida por el Dr. Hugo Zemelman Merino y la Dra. Estela Beatriz Quintar. Está inspirado en el movimiento social por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad liderado por la Universidad de Manizales y su maestría en educación en diversidad, del que el autor ha participado en el Centro-sur-occidente del País (Manizales, Popayán, Pasto, Neiva, Bogotá). Su conclusión general es que “Somos buscadores de compañía” en ese esfuerzo personal y colectivo que en Colombia y América latina, el mundo, hacemos por trascender en las circunstancias de nuestra propia soledad. De ahí el título del escrito. No queremos estar solos en la vida personal y colectiva, de esa vocación surge la acción política colectiva, la movilidad social en el continente. Queremos una soledad solidaria, compartida, en la difícil configuración del vivir juntos, gran promesa de la política, gran desafío de la política en Colombia y el continente que lucha contra toda forma de exclusión social y coacción a la libertad relacional. Ante la fragmentación de la vida social, la disolución de los vínculos humanos,

el individualismo, gran problema de nuestro tiempo, nuestra respuesta es el testimonio de los esfuerzos por compartir la vida a veces solitaria de hombres y mujeres que ven en la necesidad de inclusión social y reconocimiento de la diversidad, la apuesta mayor de nuestra época.

Por su parte, el capítulo “El valor formativo de los métodos didácticos a través de las TIC en la UM”, escrito por Paula Andrea Díaz Guillen, enfatiza en que los entornos virtuales son escenarios que se presentan en la actualidad como una alternativa de formación que ofrece otras estrategias didácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, diferentes a las que tradicionalmente conocemos en el ámbito de la educación tanto presencial como a distancia y virtual, con la finalidad de incursionar en un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, flexible, personalizado, colaborativo e interactivo, y que posibilite el acceso a sectores diversos que históricamente han sido excluidos del sistema educativo convencional. Más allá de la orientación hacia la utilización de una herramienta tecnológica o informática, lo que se intenta es reflexionar sobre el cambio evolutivo que ha tenido la actividad pedagógica a partir de la influencia de las tecnologías y cuál debe ser la postura a tomar por parte de quien educa en la sociedad de hoy, “el profesor”, y de quien acompaña el proceso de formación, “el tutor de apoyo”, para enfrentar el contexto social globalizado que caracteriza el siglo presente y la creación de cultura en el mundo subjetivo del individuo. Como se propone en el capítulo, resulta de profunda actualidad en América Latina pensar los entornos virtuales como alternativa para la formación de pensamiento crítico en el continente capaz de promover la relación educación, conocimiento y cultura desde ópticas contemporáneas del paradigma tecnológico y su desarrollo. Nada de lo que ocurra en términos del conocimiento y la cultura en nuestro continente puede desconocer hoy por hoy la necesidad de comprender los procesos formativos y de enseñanza aprendizaje a la luz de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y cómo se apropian en América Latina. Más que el sentido del uso, de la utilización técnica lo que nos interesa es la apropiación subjetiva en la vida personal y colectiva del paradigma tecnológico emergente para el continente. De ahí la importancia de resaltar la postura crítica de maestros y maestras que ya están en ejercicio de lo que en apariencia es un imperativo tecnológico de nuestro tiempo.

Seguidamente, el capítulo “Prácticas pedagógicas y culturales alternativas para un diálogo intercultural en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol”, escrito por Cecilia del Carmen Bacca López, Ángela María Cabrera Portilla, Omar Jaime Castro Matabanchoy y Lady Patricia Córdoba Mora, recoge los resultados de una investigación desarrollada en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, territorio de El Encano, la cual aborda el reconocimiento de las prácticas culturales de los sabedores indígenas y campesinos y los docentes mestizos que mantienen relación con este pueblo ancestral, lo

anterior como una posibilidad para acercarse a la construcción de una propuesta de educación alternativa que permita un diálogo intercultural entre las diversas poblaciones que habitan el territorio. Debido a los múltiples fracasos ligados al sistema educativo de tradición occidental, que desde épocas de la colonia se impuso de manera violenta sobre los pueblos originarios de América Latina, y cuyas consecuencias se evidencian, entre otras, en el deterioro de las relaciones humanas, la creciente despreocupación y falta de acción frente al cambio climático, el desapego del ser humano consigo mismo y con la naturaleza; es preciso señalar que el modelo de educación heredado del viejo mundo, resulta ajeno a las necesidades y cotidianidades del individuo latinoamericano; por esta razón, surge la necesidad de visibilizar las epistemes heterodoxas que residen en la cultura ancestral de los pueblos indígenas, campesinos y mestizos como una alternativa de cambio, a partir de la cual el reconocimiento de lo diverso es fundamental para el fortalecimiento de la cultura y el enaltecimiento de los valores creativos que caracterizan la condición humana. En esta perspectiva, como se señala en el capítulo, es preciso pensar una educación acorde al contexto del pueblo indígena Quillasinga, que reposa en la memoria de sus mayores, cuya sabiduría preservada a través de la oralidad, la música, la danza, la shagra y el tejido ha resistido durante siglos la arremetida de una violencia históricas y que se alimentan y enriquecen con el diálogo, que poco a poco, se establece con los otros grupos poblacionales que comparten este territorio ancestral.

Por último, el capítulo “Subjetividad y Gerencia en Empresas Manizaleñas. Toma de Decisiones” escrito por Alejandro Pulgarín Rocha, resume un ejercicio investigativo sobre la toma de decisiones gerenciales más en sus aspectos no racionales y menos estudiados que en los racionales u objetivos. Debido a esto se enfoca en la historia del propio gerente, que se concibe como un campo de posibilidades transformadas en experiencias que se concretan en opciones objetivas. El valor de estas lógicas que han sido dejadas al margen, como el sujeto histórico social está en que nos posibilito producir un conocimiento empresarial alternativo.

La segunda parte del libro: “**Caminos de la Identidad y la Memoria en América Latina**” se integra por cuatro capítulos. El primero de ellos, “La memoria y el olvido: dos caras de una misma moneda”, escrito por Rodrigo Giraldo Quintero, parte del concepto *olvido* como un elemento esencial en los procesos de reivindicación histórica. Paradójicamente, se suele –a nivel gubernamental y publicitario-, exaltar la memoria como un aspecto necesario e inescindible en los procesos de perdón; se dice con Santayanaque *aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla*, no obstante, se desdeña e invisibiliza el olvido. Nesse texto, ele procura justificar o papel desse conceito na construção e desconstrução da memória, partindo dessa categoria como nova incorporação teórica que um autor como Rieff introduziu no debate. En tal

sentido, los Estados-Nacionales que han vivido episodios cortos o extensos de Conflicto armado, como lo es el caso de Colombia; sobre todo en estos últimos tiempos donde la paz y su correlato, es decir, la memoria histórica, emergen como figuras esnobistas en un marco de ebriedad de paz colectiva, exaltan con entusiasmo y emotividad el recuerdo como el gran bálsamo para la reconciliación, el perdón o la no repetición. Así las cosas, lo que pretende el presente texto es analizar críticamente si vale la pena la reivindicación de la memoria o por el contrario, contemplar el olvido como una posibilidad de cerrar episodios dramáticos y dolorosos que se constituyen, allende a cualquier tipo de publicidad gubernamental o incluso política pública, en una alternativa plausible para cerrar las difíciles y dramáticas heridas que quedan producto de los conflictos armados. Consideramos, que el presente análisis puede ser útil de cara al proceso de paz que adelanta en este momento Colombia, toda vez que puede ayudar a revisar críticamente la memoria histórica como único camino de reconciliación, a su vez, entendiendo que el olvido es una posibilidad inmejorable de no retorno a los peores mundos de una guerra que todavía tiene muchos estertores y áulicos que pretenderían perpetuarla, bien como negocio, ora como reminiscencia de especiales réditos políticos.

Por su parte, el capítulo “El colectivo Cartongrafías y la recuperación de la memoria desde la ciudadanía”, escrito por María Gines Quiñones Meneses y German Guarín Jurado, menciona que uno de los fenómenos nacionales en esta época que precede al postconflicto es la aparición de textos, documentos y expresiones que recogen testimonios y recopilan evidencias, referentes a ejercicios de recuperación de la memoria de sobrevivientes del conflicto armado colombiano. Esta dinámica, tiene importancia por su trasegar desde la mirada de quien la construye, hasta su ubicación en un espacio de la historia, que debería ampliarse, hasta alcanzar la sensibilidad necesaria frente a los horrores del conflicto, que se percibe ajeno y les corresponde no sólo a los seis millones de víctimas que reconocen las estadísticas estatales. Es el reconocimiento de una experiencia pedagógica que permite expresarse de manera sencilla, a partir de momentos o hechos trascendentales relacionados con el conflicto armado, donde la recuperación de la memoria, se constituye en un ejercicio pedagógico que aporta a retomar el papel de los individuos como ciudadanos, desde una lúdica sanadora, que debe apreciarse en su justa dimensión, como esfuerzo y aporte a la paz al relatar sus vivencias, compartirlas y convertirlas en insumo que perpetúa recuerdos pero construye nuevas experiencias, en figuras y textos recopilados en la experiencia denominada Cartongrafías de la Memoria. En los talleres de Cartongrafías se elaboran diferentes relatos, que permiten identificar las miradas con las que se construye la memoria, los momentos que impactaron en la vida de las personas víctimas, lo importantes que son los detalles de la cotidianidad: cómo vivían, qué hacían, cuáles eran sus costumbres, en qué territorio estaban, sus relaciones con los vecinos, la imagen

o figura de la autoridad, la presencia de la misma en el territorio, la irrupción de la violencia. Esto llevó a proponer una investigación sobre cuál es el papel de la memoria, como un instrumento político, herramienta para la justicia, testimonio para construir la verdad, o una manera de reafirmarse como persona y recuperar su dignidad.

El capítulo “Agencia política de la mujer quillacinga en el resguardo indígena de Mocondino: Cosmovisión, lucha y territorio”, escrito por Paola Andrea Gómez Narváz, refiere la organización de las mujeres en la actualidad como resultado de la lucha constante a través de los tiempos, género que en muchos contextos sociales la mujer y aún más la mujer indígena logre abrir espacios de participación tanto en las esferas de lo público y lo privado a nivel político, situación que ha promovido la reivindicación de sus derechos bajo las condiciones de su específica alteridad. De esta manera, dicha situación de empoderamiento indígena femenino, ha propiciado que en el interior de los pueblos originarios la mujer se reincorpore como un sujeto de derechos, quien en igualdad de condiciones lucha a la par por un beneficio común, y en este caso en específico son *las mujeres indígenas de Mocondino* quienes evidencian el ejemplo de una armónica complementariedad andina, en donde prima el respeto por el otro y los dos géneros trabajan de manera equitativa para conseguir un beneficio común, cabe resaltar, que la condición de subyugación, opresión y abuso sobre la mujer es un aspecto enteramente occidental, por tanto, es de ser de los pueblos indígenas el manifestar respeto hacia la mujer, quien es dadora de vida, representa la misma y por ende fluye por la madre tierra “Pacha mama”. Y es así como el interés del presente es el evidenciar la agencia política de la mujer Quillacinga (proceso de toma de decisiones) perteneciente al Resguardo Indígena de Mocondino (Pasto – Nariño) siendo el objetivo central de la presente aproximación, fundamento investigativo que conlleva a retomar su presencia dentro de la gobernabilidad indígena, las consideraciones sobre el ser mujer indígena, y aún más, el ser mujer indígena como sujeto político, así como sus espacios de participación, aspectos que contempla la cosmovisión de su pueblo como agente autóctono y originario, el territorio y el proceso de lucha sobre el mismo y los agentes que lo componen.

Finalmente, el capítulo “Reconocimiento de la identidad cultural de la oferta agroindustrial de productos de origen tradicional (Colombia)”, escrito por Olga Lucía García Cano y Germán Guarín Jurado, presenta una investigación desarrollada en Caldas que buscó comprender la identidad cultural relacionada con una marca propia, buscando identificar las costumbres y la tradición que la marca representa en el Eje Cafetero. El estudio se desarrolló metodológicamente a través de la etnografía como acercamiento a la realidad en contexto. La investigación permitió comprender que las prácticas informales y pequeñas de producción tradicional conocen en alto grado el mercado

y su importancia en el contexto rural, dando cuenta de la diversidad cultural presente en el territorio rural colombiano.

Esta como toda obra está abierta a nuevas lecturas e interpretaciones, invitamos a los lectores y las lectoras a acompañar este trayecto de co-construcción de conocimientos y visibilización de las culturas en América Latina, a través de investigaciones desarrolladas en este campo y que se alejan del canon impuesto por la cultura occidental. La interpretación de esta obra, la traducción de los lectores, lectoras de la misma a sus propias circunstancias y realidades, territorios y contextos, la interpelación incluso, son de gran valor para la configuración del nos-otros, en ese vínculo estrecho, social y cultural, político, que nos hace humanidad expandida y solidaria aun nuestras diferencias y divergencias.

Prólogo I

Karina Bidaseca¹

Es con sumo honor y gratitud que escribo el Prólogo al libro “Cultura y conocimiento en América Latina”, convidada por sus editores y queridos colegas investigadores y docentes de esa maravillosa Universidad de Manizales, situada en Colombia.

Cuando nos encontramos con la amorosa y comprometida tarea de leer y escribir, es cuando percibimos el tan valioso trabajo que tenemos de cara a nuestros propios desafíos.

Un libro que nos invita a “Pensar desde el sur” nos interpela a ampliar los horizontes de las “epistemologías emergentes” en la región. Nos permite aproximar las orillas entre regiones tan diversas como las que compone Abya-Ayala, a través de las fronteras epistémicas moderno-coloniales, interseccionales de género/raza/etnicidad/generación para, así, edificar puentes entre nuestros sures.

Un cúmulo de historias situadas y corporeizadas, como definen sus autores, surgen al calor de las luchas sociales por alcanzar la justicia social y cognitiva. Alcanzarlas implica desarrollar una acción propositiva, “el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo”, como afirmara su mentor Boaventura de Sousa Santos.

Nuestras universidades, que cargan con el peso de la historia de la violencia colonial, de la desposesión, de la colonialidad del poder y del saber -acuñados por pensadores de la talla de Aníbal Quijano y Enrique Dussel- y de la colonialidad del género -por la feminista María Lugones, son espacios colo-

1 Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales)/Pontificia Universidade Católica de São Paulo – Brasil/El Colegio de la Frontera Norte de México/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Doctora y Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Investigadora Principal y coordinadora científica de la Red Institucional Orientada a la Solución de Problemas en Derechos Humanos (CONICET). Fundó y co-dirige el NuSur (Núcleo sur-sur de estudios poscoloniales, performáticos, identidades afrodiaspóricas y feminismos) en IDAES/UNSAM. Es Profesora Titular de sociología en IDAES/UNSAM y Adjunta de la materia La Sociología y los estudios poscoloniales (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Coordina el Programa Tricontinental Sur-Sur con África, A. Latina y Asia (CLACSO/CODESRIA E IDEAs), y las Especializaciones en Epistemologías del Sur (CLACSO/CES) y en Estudios afrolatinoamericanos y caribeños de CLACSO y FLACSO, Brasil. Correo electrónico: karinabidaseca@yahoo.com.ar

nizados por la modernidad colonial. Sin embargo, permanentemente experimentan dislocaciones y desplazamientos que representan una amenaza latente a la máquina de enseñar.

Este libro tiene esa dirección en términos de los tan sentidos diálogos Sur-Sur, geopolíticos, amorosos y afectivos. Es decir, la dirección que implica traspasar el muro del Norte Global -entendiendo por tal la hegemonía de la producción y legitimación de los conocimientos por los que nos suelen tomar como informantes nativos- sino realmente recrear vínculos entre comunidades, mujeres, como posibilidades de tramas densas.

Poder estar al mismo tiempo siendo todas esas mujeres que están en una situación de opresión, violencia o dominación, sea por una violencia de género, sea por una violencia de tipo racial, sea por algún tema vinculado a su propia situacionalidad como mujer migrante padeciendo las opresiones de las sociedades que las reciben.

La colonialidad sigue subsistiendo. En América Latina y el Caribe sigue operando la lógica patriarcal, racista y capitalista por los cuales aún siguen siendo las poblaciones afrodescendientes e indígenas minorizadas, las que son relegadas a un papel menor o excluidas de los relatos nacionales. Sin embargo, en ese recorrido hay una narrativa histórica y una memoria alternativa para todos esos devenires de mujeres y disidencias.

Desde un punto de vista feminista, están presentes las prácticas ancestrales de las mujeres indígenas que cuestionan la crisis ecológica y el daño del capitalismo salvaje que afecta tanto a las cuerpos/territorios como a sus alianzas y conocimientos.

Se trata de una polifonía de voces que nos ofrece este libro como aquel artista uruguayo, Joaquín Torres-García, imaginó en su mapa invertido. Un grupo de complicidades sensibles para una propuesta que como dispositivo artefactual lucha por habitar un espacio en que la ecología de saberes anti-colonial y anti-racista, se erija frente al antropocentrismo y al capitaloceno, para transformar el mundo, aportando lecturas críticas y señeras que nos permiten discutir la descolonización del tiempo-espacio que habitamos.

Prólogo II

Pensar desde el sur. Ampliando las inteligibilidades para ampliar el horizonte de las posibilidades

Olver Quijano Valencia²

1. El Sur como principio de inteligibilidad y horizonte de esperanza

El sur constituye un principio de inteligibilidad y un horizonte de posibilidad, en tanto no se trata de un asunto estrictamente geográfico, de una locación o de un lugar. Contrariamente, el acento en el Sur, constituye una apelación para dar cuenta de los procesos históricos de padecimiento, sufrimiento y subalternización(neo)colonial, pero también y, ante todo, para mostrar un lugar de la esperanza. Por tanto, el sur no queda en el sur, no es un lugar geográfico, es un proyecto político, cultural y societal.

La reivindicación del Sur evidentemente no se inscribe en universalismos, perspectiva que preconiza la idea de que los proyectos previos y posteriores a la Modernidad tienen su anclaje en la premisa referida a que la civilización y, por ende, el progreso y el desarrollo, recorren el mismo camino del sol. Ciertamente, para Hegel, por ejemplo, el horizonte e itinerario de la civilización recorre el mismo camino del sol; es decir, va de Oriente a Occidente y adquiere su telos en Europa, epicentro –según él– de la madurez civilizatoria. Para este filósofo, [...] la historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio. Para la historia universal existe un oriente (por excelencia), aunque el oriente es por sí mismo algo relativo [...]. En Asia nace el sol exterior, el sol físico, y se pone en Occidente; pero en cambio aquí es donde se levanta el sol interior de la conciencia, que expande por doquiera un brillo más intenso (Hegel [1828] 1994: 201).

2 PhD en Estudios Culturales latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Profesor Titular Universidad del Cauca, Colombia. Par evaluador e investigador Asociado Colciencias, Colombia. Autor y coautor de varios libros, artículos y ensayos sobre antropología, política, sociedad, desarrollo, teoría, educación e investigación.
E-mail: oquijano@unicauca.edu.co; olverquijano@gmail.com; <http://olverquijanov.jimdo.com/>

De esta manera, se configuró una visión y una práctica que determina el ordenamiento económico, político y epistémico a partir de gradaciones y clasificaciones fincadas en un *imago* del hombre y de la humanidad, bajo el predominio y evocación de

principios, prácticas y asunciones de los modos de vida occidental. La reivindicación del Sur no se inscribe en estos planteamientos civilizatorios y en este itinerario civilizador desde donde también se define el “color de la razón” por el eurocentrismo epistémico, al cual Santiago Castro-Gómez(2005), ha denominado la *hybris* del punto cero, desde donde se instala el derrotero socio-económico, político-cultural y epistémico bajo un proceso de absolutas exclusiones y negaciones, orientadas por el universalismo eurocéntrico dictatorial, que con posterioridad contribuye a la consolidación del sistema capitalista y al modo de vida liberal presentado como eslabón superior, final e inevitable del proceso de evolución humana. Es desde estas premisas como puede observarse la naturaleza y el funcionamiento de la empresa del conocimiento y del espíritu universal eurocéntrico, proyecto asociado a la geografía de la razón y, por consiguiente, al color de la misma. Así, la razón, la subjetividad y el conocimiento tienen un color, al igual que una localización vinculada al poder imperial (neo)colonial. Todos los otros colores de piel son asumidos como inferiores o en su defecto como degenerativos del blanco europeo.

Al exaltar el Sur, estamos hablando de otra cosa y de alguna manera, distantes de esta suerte de pensamiento doctrinal y de apuesta por una ciencia monocultural cargada de categorías dicotómicas y de preceptos deterministas, científicistas y teleológicos. Desde el sur y en la singularidad de nuestros espacios/tiempos es entonces corriente hablar, de una parte, acerca de cómo las ‘teorías están fuera de lugar’, y de otra, de cómo la realidad latinoamericana y de otros escenarios, otrora tercermundistas, paulatinamente se convierten en una especie de precipicios de la(s) teoría(s) (Quijano, 2016). La reflexión sobre el asunto indica pensar también cómo, [...] en nuestros países se ve cada vez más claro que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo [...], pues la razón indolente y perezosa, que se considera única, exclusiva, no se ejercita lo suficiente para poder mirar que el mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable, y que nuestras categorías son muy reduccionistas. De ahí que, sin duda, no es posible hoy una epistemología general, no es posible hoy una teoría general. La diversidad del mundo es inagotable, no hay teoría general que pueda organizar toda esta realidad (Santos 2006b: 18, 20, 32).

Entonces, el Sur global concebido también como precipicio de la teoría, pone en tensión presupuestos teóricos de la ciencia moderna, colonial e imperial en tanto no resultan estrictamente funcionales para su debida comprensión. Dicho de otra manera, las ciencias sociales se comportan como disposi-

tivos para la clausura, el eclipsamiento y la reducción de la multiplicidad y la diferencia, cuyos operadores son los modelos mayoritarios, las teorías generales y la reproducción/definición y búsqueda de leyes naturales/universales que explican los fenómenos, independientemente de dimensiones espacio/temporales. Esta mirada reductora y simplificadora de la complejidad y multiplicidad, pero a su vez rectora de la política y práctica exclusivista en el campo del saber, determina y concita perspectivas hermenéuticas que edifican una suerte de crítica y reacción a las totalidades y, por consiguiente, a los proyectos con pretensiones universalizantes.

Desde tales horizontes se concretan y ofrecen significativos cuestionamientos a la epistemología eurocéntrica asumida como neutral, objetiva y universal, donde el tipo hegemónico de producción de conocimiento y de subjetividad, se guía por lo que Castro (2005a) ha denominado la *hybris* del punto cero; es decir, “una forma de conocimiento que eleva pretensiones de objetividad y científicidad partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado”. Equivale esto a la noción de “centrismo ocular” de Martin Jay (2003) utilizada por Javier Sanjines (2005), para dar cuenta de la primacía del perspectivismo cartesiano, de un ‘régimen óptico’ o de un modo visual particular de examinar la realidad en el pensamiento y conocimiento occidental; mirada que lógicamente minusvalora, excluye y desconoce otras voces, otros sujetos y otras epistemes, producto de su racismo cultural y epistémico, pues en efecto, la ciencia moderna se comporta como etnociencia, en tanto está profunda y claramente marcada por convenciones particulares, técnicas de demarcación y valores propios.

Esta percepción catalogada como la crítica al euro(andro)(etno)centrismo epistemológico, aparte de identificar tensiones en los puntos de vista del mundo y de las estrategias políticas de aquellos que existen del lado del lugar, el no-capitalismo y el conocimiento local y la mirada crítica del mestizaje, desde la visceralidad, exalta el potencial político y epistemológico de estas asunciones, prácticas y visiones, justamente como respuestas no sólo al lugar de observación hegemónico, sino como expresión/constatación de “la existencia de regímenes escópicos alternativos que provienen de visualizaciones marginales surgidas de sociedades periféricas que revierten la lógica de los centrismos oculares establecidos desde el poder”. En suma, estos regímenes escópicos representan y encarnan la conflictualidad racial/epistémica/cultural propia de la complejidad, multiplicidad y heterogeneidad de nuestros espacios/tiempos.

El Sur global como nuestramérica representa la constatación de las tensiones y dificultades que enfrentan los “guardianes de la visión [...] cuya pesada mano no soporta la discrepancia y menos la diversidad” (Said, 1996: 96), propia de esta “realidad descomunal [...] esa patria inmensa de hombres alucinados y mujeres históricas, cuya terquedad sin fin se confunde con la leyenda

(García-Márquez, 2010: 23). De ahí que siguiendo a Gabo, los talentos racionales europeos “[...] extasiados en la contemplación de su propia cultura, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos [...]” (2010: 25-26).

También hablamos del sur porque es un espacio y a la vez un proyecto que nos ayuda a dudar de este proceso que ha estado edificando el pensamiento crítico apelando exclusivamente a la ilustración (neo)colonial. Se trataría entonces de poner ciertas tensiones y sobretodo de desconfiar y evitar el chantaje moderno, como sus intimidaciones ilustradas y letradas. En suma, no se puede construir el pensamiento crítico desde una perspectiva estrictamente ilustrada, pues desde el Sur estamos pensando en esto que sugerentemente se ha denominado la *crisis del pensamiento crítico*, asunto problemático y dilemático, aún sin mayores preocupaciones académicas e intelectuales y menos desde el ámbito universitario aún monológico y monocultural. Existe una suerte de crisis del pensamiento crítico y el Sur ha ayudado a dar cuenta de ello, a develar tal paradoja siempre en busca de mejores horizontes analíticos, esta vez sin despreciar la riqueza de la diversidad y heterogeneidad de nuestramérica.

Sin duda, continúa siendo grande el peso del pensamiento euro-usacéntrico en analistas de derecha, centro e izquierda, quienes no dejan de apelar a la bibliografía doctrinal hegemónica, despreciando el ideario, las categorías y las formas comprensivas y de análisis que, entre otras cosas, refiguran la política del nombrar. Ciertamente, “el pequeño sector crítico siente que está mucho más familiarizado con Deleuze o Nietzsche que con Felipe Quispe o Luis Macas” (Zibechi, 2013: 43), con Pedro, María, Juan y José o con cualquiera de los hombres y mujeres que integran esa multiplicidad latinoamericana de actores y sujetos epistémicos.

Enormes contribuciones en este sentido se inscriben en el proceso de refiguración y creación de movimientos no como grandes, monolíticas e inmovibles estructuras sino como un “deslizar-se, correr-se del lugar material y simbólico poniendo en cuestión la identidad/prisión para asumir/construir una nueva identidad. En este último sentido, el movimiento significa flujo, la facultad colectiva de cuestionar el lugar social. Se trata de eso que aprendimos sobre todo de las mujeres, de los indios y de los afrodescendientes” (Zibechi, 2013: 83), lo que también tiene implicaciones para el pensamiento crítico, pues “pensar críticamente es lo contrario del *marketing*, es pensar contra uno mismo, contra lo que somos y hacemos (p. 125).

En la práctica del pensamiento crítico, necesitamos dejar de mirar arriba y de manera vanguardista, pues también entre palabras y palabras, estadísticas, datos y análisis de funcionarios, analistas y dirigentes, como lo hemos advertido en otras oportunidades, se movilizan numerosas y multicolores formas

de agenciamiento epistémico/epistemológico y socio-político en defensa de la dignidad y la vida, pero ante todo por fuera de las vanguardias, las viejas formas de resistencia y las teorías e ideologías euro-usacéntricas convencionales. Se trata de desconcentrar el poder y el saber atribuido a los dirigentes y alas prácticas vanguardistas para volver la mirada a la gente común, a hombres, mujeres y niños con sus historias, pensamientos, tradiciones, apuestas, identidades y actualidades como apuesta que puede contribuir a eliminar el ejercicio de mirar siempre hacia arriba, práctica que “nos embotó la capacidad de ver, de escuchar, de sentir las alegrías y los dolores de los de abajo” (Zibechi, 2013:129).

Siguiendo estas consideraciones, el Sur representa un espacio para des-pensar y repensar, y ante todo para cambiar nuestro entendimiento como condición para posibilitar cambios en el mundo, para desconfiar de nuestras certezas disciplinarias y profesionales, poniendo en tensión los esquemas de inteligibilidad para ampliar la mirada y las percepciones del mundo. Así que, el Sur como espacio existencial, como proyecto cultural y como experiencia histórica representa un horizonte para pensar, mirar, habitar, leer de manera distinta y practicar otras cosas o hacer más cosas que se parezcan más a nosotros.

Entonces, “ni Marx ni Hegel, ni Durkeim ni Smith” (Lazzarato, 2006), “ni dios, ni patria, ni marido”, son premisas importantes que suponen e imponen en este propósito, la revisión de nuestro equipaje cognitivo para construir un diálogo interepistémico e intercultural, apelando a otras cosas, otros insumos, otras analíticas, justamente para ampliar la inteligibilidad, pues, nuestra lectura desde una amplia conversación transdisciplinaria y hasta por fuera de la ciudad letrada, también nos ha mostrado el valor de las complementariedades y complicidades, justamente allí donde la tradición académica doctrinal y eurocéntrica, sigue viendo rivalidades y contradicciones sin explorar su potencialidad analítica y práctica (Quijano, 2016a).

El sur global en su singularidad y no como una apuesta más para ‘ser como ellos’, también exige examinar su potencialidad en medio de sus limitaciones y paradojas, pero ante todo de cara al aparente agotamiento teórico, político y epistémico del norte hegemónico, donde llama la atención la pérdida de valor, crisis y agotamiento de las palabras mágicas. De ahí que, una renovada política del lenguaje también es pertinente a la hora de dar cuenta de los fenómenos a la luz de su especificidad, evitando la acostumbrada práctica de nombrar distorsionando, tal vez derivada de la adopción de categorías de las ciencias modernas, eurocéntricas e imperiales como del legado del progreso liberal, la revolución marxista, las prácticas del patriarcado y del (neo)colonialismo, aquellas que aún nos impiden aprender, pensar y hacer de otros modos.

Son estos algunos de los ya innumerables elementos que dan cuenta del sur y del sur glogal como epicentro dela singularidad y del pluralismo de alterna-

tivas para pensar, repensar y existir. Con muchos analistas y pensadores como Boaventura de Sousa Santos, nos queda entonces claro que no se trata del sur geográfico, sino existencial y epistemológico, de poblaciones y grupos sociales que históricamente han enfrentado y padecido las injusticias sistemáticas causadas por el capitalismo, el (neo)colonialismo y el patriarcado, y que hoy continúan sus luchas y agenciamientos de resistencia, rehusándose a continuar como víctimas de las múltiples opresiones, claro está, sin caer en el espejismo o en el acto de verse en el espejo para reproducir las exclusiones, negaciones y racismo de otro modo. El Sur global, siempre anti imperial, representa espacios y apuestas para pensarnos en congruencias con nuestras urgencias y singularidades, por tanto, constituye un principio de inteligibilidad y un horizonte de esperanza.

2. Descolonizarse e indisciplinarse... lo primero es darse cuenta

Según Ángel Rama (1984), en su bien intencionada perspectiva crítica, Carlos Vaz Ferreira llegaría a afirmar que, en América Latina, “quienes no habían llegado a tiempo para ser positivistas, habían sido marxistas”. Esta suerte de estrecha clasificación, hace parte del legado (neo)colonial que también desde la izquierda, desconoce el carácter profundamente heterogéneo de Latinoamérica en términos de pensamiento, formas de vida, prácticas políticas y en general, de las diferenciales miradas sobre el(los) mundos. Podría agregarse a esta manera dicotómica de leer el escenario epistémico/existencial y desde muchos lados, una multiplicidad de premisas y asunciones propias de los gabinetes letrados como de la cultura y de la ‘ciudad letrada’, las que han configurado hegemónicamente el orden civilizatorio/cultural y político en nuestro contexto, independientemente de su singularidad socio/cultural.

Se trata sin duda, de una suerte de efecto (neo)colonial perverso y converso expresado históricamente, de una parte en las relaciones de poder y dominio político/económico y jurídico/administrativo, pero ante todo en el campo ontológico, en particular en el ámbito cognitivo-cultural y por tanto en el imaginario social, de donde deriva el ejercicio consciente e inconsciente de hombres y mujeres por ir tras las ‘buenas maneras’ de la razón (crítica) imperial, adoptar dispositivos y teorías de la re-producción en contextos diferenciales y asumir distintos caminos para llegar a ‘ser como ellos’. Esta configuración colonial expresada en una especie de aspiración cultural ha logrado impactar muchos de los ámbitos de nuestras vidas, generando cierta naturalización de tales efectos, fenómeno que oculta los mecanismos de seguridad ontológica como los dispositivos históricos de subjetivación, y ante todo el imperio de la colonialidad global como “uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón de poder mundial fundado en la imposición de una clasificación

racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la experiencia cotidiana y a escala social” (Quijano, 2014: 67).

Es justamente en este proceso y en la aspiración por ‘ser como ellos’ donde se posiciona y afirma la idea y convicción sobre lo ‘inacabado’ del acontecer socio/cultural en escenarios del sur global, monstruosa distorsión e incompreensión, siempre inscrita en el postulado de un proyecto incumplido de la Modernidad. En todo caso, creemos que “todos aquellos que en el mismo tiempo analizaban y analizan la misma realidad, pero apegados únicamente al racionalismo europeo y a sus referentes categoriales, no llegaron a hacer otra cosa que buscar y preconizar en nuestra tierra la reproducción de Europa” (Quijano, 1990: 60). Se trata entonces de recurrentes esfuerzos tanto de las élites como de criollos y mestizos ‘ilustrados’ por ir tras la ‘buenas maneras’ imperiales, muchas veces desconociendo lo colonial como una dimensión constitutiva de gran parte de nuestra historia.

En medio de este panorama moderno/colonial y de su reactualización a modo de (neo)colonialismo blando, la descolonización constituye también para nuestros espacios/tiempos una tarea y un inevitable desafío en este proceso de combatir la toma de distancia con nosotros mismos y la desfamiliarización con aquello que somos. Contrariamente, se trata ante todo de “hacer y seguir haciendo más cosas que se parezcan a nosotros”³.

Descolonizarse: el primer paso es darse cuenta” nos recomienda Carol Zardetto para quien,

El patrón colonial del poder es una inmensa *matrix*, a donde estamos conectados y que organiza nuestra visión del mundo. Muchas de nuestras profundas creencias vienen de esa matriz que establece “qué es la realidad”. Opera en el terreno de la economía y del poder político, pero también el conocimiento científico, académico y su base primordial es el patriarcado y el racismo. Así, sobre esta estructura sólida de ejercicio del poder, los países dominantes “validan” y “legitiman”. Nosotros morimos por eso: ser validados y legitimados por el centro de poder, sin nunca considerar que la matriz opera siempre en su propio beneficio. Así, la colonia a que fueron sometidos tantos pueblos, siguen aportando con sus recursos (económicos y humanos), a la construcción de ese poder dominador. En otras palabras, seguimos colonizados.

3 Apartes de la conversación sostenida con Nerida Mendoza Montenegro en Sanare, Venezuela en el marco del Primer Seminario Internacional Epistemología del sur (2012), auspiciado por la Universidad Bolivariana de Venezuela.

La descolonización en tanto categoría movilizadora contemporáneamente en el contexto de la guerra fría para aludir a la independencia formal del colonialismo que varios países concretarían en África y en Asia, también tiene sus registros en otros procesos independentistas del siglo XIX como en el conjunto de agendas y agencias nacionalistas, independentistas y de liberación en varias latitudes del otrora Tercer Mundo. Otras expresiones descolonizadoras registran sus procesos en innumerables e históricas prácticas de hombres y mujeres en sus luchas por su singularidad y autonomía, las cuales y por constituirse en algo así como 'prácticas de menor dignidad' y 'archivos de menor valor', mayoritariamente han sido proscritas del análisis descolonial.

Conviene subrayar cómo para nuestro interés analítico,

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario" (Lander, 2000: 16).

La modernidad y la organización colonial del mundo a su vez suscitan como lo expone Lander, una suerte de "eficacia naturalizadora" de la cual deriva el "carácter universal de la experiencia europea", el "universalismo eurocéntrico excluyente" y la "existencia de un metarrelato universal que lleva a todas las culturas y a los pueblos desde lo primitivo, lo tradicional, a lo moderno [...] y a las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad como las únicas válidas, objetivas, universales del conocimiento" (Lander, 2000: 23). De esta manera se instaura el orden colonial y se configura un horizonte civilizatorio con su propia erótica y capacidad de seducción como de naturalización. Todo un "horizonte colonial de larga duración" (Rivera, 2005: 189) que preconiza la superioridad del colonizador en todos los ámbitos y logra sus desarrollos apelando a un sinnúmero de empresas de conquista, cruzadas redentoras, tecnologías colonizadoras, y hoy, antropotécnicas, ontotecnologías y dispositivos noopolíticos sin precedentes en este vasto proceso de ocupación territorial y del imaginario. De ahí que, para varios analistas, "[...] llamar colonialismo a lo que nunca ha cesado de ser conquista y ocupación, ha simplificado deliberadamente los hechos [...] en el espíritu de estos demócratas, el contrario de colonialismo no es ya el reconocimiento del derecho de los pueblos a disponer de ellos mismos, sino la necesidad del escalón individual de comportamientos menos racistas, más abiertos, más liberales" (Fanon, 1975: 88), asunto visto como una especie de colonialismo blando o como una estrategia contemporánea amplia y sofisticada de intervención de baja intensidad.

En medio de este fenómeno y de sus distintas formas de reactualización, es entonces claro cómo,

El orden colonial es por naturaleza excluyente: descansa en la incompatibilidad entre la cultura del colonizado y la del colonizador. Los propósitos de la colonización se cumplen sólo en la medida en que el colonizado cambie su forma de vida para ajustarla a las necesidades y los intereses de la empresa colonial. Estos cambios imprescindibles, sin embargo, no conducen a la asimilación del colonizado en la cultura dominante, sino sólo a su adaptación al nuevo orden en su papel de vencido, de colonizado. La diferencia se mantiene porque en ella descansa la justificación de la dominación colonial” (Bonfil Batalla, 1990: 120).

Empero, a pesar de que la colonización tiene efectos sobre los colonizados a partir de prácticas exacerbadas de sometimiento y de vaciamiento cultural, la colonización incide en la descivilización del colonizador, es decir, en su embrutecimiento; pues trabaja para despertar sus recónditos instintos en el colonizador, es decir, en su embrutecimiento; pues trabaja para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral [...] cuando esto sucede se está verificando una experiencia de la civilización [...] se está produciendo una regresión universal, se está instalando una gangrena [...] lo que encontramos es el veneno instilado en las venas de Europa y el progreso lento pero seguro del ensalvajamiento del continente (Césaire, 2006: 15). Así que el conjunto de prácticas racistas y genocidas europeas contra el mundo “incivilizado”, “bárbaro”, “inferior” y colonizado termina afectando el espíritu y la mentalidad del colonizador, lo que suscita la aplicación de éstas al interior de Europa, muestra por ejemplo de cómo el nazismo no es otra cosa que el colonialismo doméstico o el colonialismo de regreso a casa.

Este doble efecto no obsta para que, de otra parte, una suerte de endocolonialismo o de colonialismo interno no deje de deambular por nuestros escenarios biofísicos y socio/culturales, configurando la actitud del colonizado y hasta de su modelo aspiracional en tanto también “sueña con instalarse en el lugar del colono” (Fanon, 1975), sueña con la casa del amo y el lugar del amo, por tanto “el colonizado interioriza, ‘epidermiza’ la inferioridad [...] reproduciendo así el sistema que combate (Zibechi, 2015: 20-21), es decir, las estructuras, las instituciones y las relaciones (neo)coloniales.

Entonces y en medio de numerosos procesos y de múltiples demandas, tanto por la descolonización como por una justicia social y ante todo por una ‘justicia cognitiva’, es pertinente reconocer cómo las distintas formas históricas de colonización por la vía molar y molecular, así como el monotopismo, el monologismo, el androcentrismo y el monocromatismo del pensamiento mo-

derno y de su promesa de realización universal, han instaurado paulatinamente la conquista del imaginario y, con ella, la aparente imposibilidad de pensar por fuera de las categorías clasificatorias y ordenadoras de la Modernidad. De ahí que la “letrada servidumbre del poder” (Rama 1984: XIX), los pensadores e intelectuales —hegemónicos y domésticos— cómplices de la colonización, a quienes Césaire (2006: 27) llama “perros guardianes del colonialismo” y, en general, las ortodoxias/heterodoxias, fieles representantes de pensamientos vanguardistas occidentales que atraviesan el conjunto de las ciencias sociales y del ámbito institucional, muestran cómo precisamente, “el éxito del sistema mundo moderno/colonial consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial, piensen sistemáticamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes”(Grosfoguel 2006: 22), contribuyendo a la naturalización tanto de sujetos como de locaciones epistémicos y no epistémicos y por tanto a la definición del “inconsciente colonial-capitalístico que comanda al sujeto moderno que todavía somos” (Rolnik, 2015).

Entonces, la “descolonización no es sólo una reacción sino también un proyecto contra la conquista y ocupación territorial, la dominación militar y la opresión de las poblaciones” (Spedding, 2011: 13), una lucha constante también contra el sistema clasificatorio, racializado y civilizatorio que organiza la vida y las dinámicas socio/económicas y político/culturales y sus determinantes efectos ontológicos. Ciertamente y contra todo este fenómeno estructurante de nuestras vidas, se combate, (re)acciona y reflexiona desde la atalaya de la decolonialidad, el pensamiento decolonial, el giro decolonial o la inflexión decolonial, nominaciones asignadas a un horizonte epistémico, analítico y político propio de un vasto, heterogéneo e inter/transdisciplinario grupo de hombres y mujeres, académicos e intelectuales de América del Sur y el Caribe al cual con el transcurso de los últimos años se han sumado numerosos pensadores de otras latitudes y de distintos proyectos preconizadores de la pluriversidad y la justicia social y cognitiva.

En el campo del conocimiento este proceso también se enfrenta combatiendo el excesivo culto disciplinario y profesional, la parcelación de los saberes y la moderna/contemporánea dislocación del conocimiento en una multiplicidad de saberes insuficientes, pero fundamentalmente, entendiendo los cerramientos de las disciplinas y la necesidad de ampliar la conversación desde prácticas transdisciplinarias, interepistémicas e interculturales. Empezar a perder la fe en las disciplinas y en las profesiones, así como desvanecer los regímenes identitarios disciplinarios y profesionales también importa a la hora de ampliar las analíticas, en especial en contextos contemporáneos de gran complejidad. Sobre este desafío, sin duda, también asistimos a una suerte de “crisis ecológica de la razón” como lo sugiriera ValPlumwood (2002) y con ella una ausencia de soluciones, en tanto éstas no pueden emanar del mismo régimen de verdad, de ahí, la incapacidad de hacer una lectura eficiente en

términos omnicomprendivos y en ambientes de complejidad, sin caer en el reduccionismo disciplinar y hasta interdisciplinario.

La constitución colonial del mundo también configuró los ámbitos científicos/sociales, disciplinando el conocimiento y haciendo de las disciplinas grandes “campos de concentración del trabajo académico forzoso” –como lo expresara en alguna ocasión Santiago Castro-Gómez–, perspectiva que ha sido determinante en la constitución de marcas disciplinarias, de nuestras biografías y de nuestros (in)conscientes. Entonces, históricamente la escuela y las disciplinas han configurado un impertinente proceso de naturalización de la exclusión cognitiva y con él, el predominio de un tipo de conocimiento científico, universal y deslugarizado, como de sus prácticas enciclopédicas, academicistas, formalizadas y seudorigurosas, propias –al parecer– de una irremediable carrera ‘loca’ tras las ‘buenas’ maneras de la razón imperial. Todo esto tiene que ver, como ya lo advirtiera Ernesto Sábató (1979), con esos “mitos del rigor [...] esa tendencia a conferir valor mágico a lo que está impreso” y en respuesta al principio ‘pública o pereces’ en tanto forma hegemónica de producción, publicación y visibilización, aún en medio de una sociedad predominantemente de tradición oral que privilegia la con-versación como posibilidad para alimentar y movilizar la reflexividad, así como para sanar y dar sentido al mundo.

Desde esta suerte de ilusión aséptica científicista y desde una “pasmosa ingenuidad y arrogancia, se siguen predicando modalidades de producción de un conocimiento que se imagina como universal, epistémica y moralmente superior, porque supuestamente no está contaminado por los prejuicios o valores de quienes lo producen y por referirse al mundo de los hechos de manera objetiva (‘tal cual es’)” (Restrepo, 2016: 61).

Atomizar el conocimiento, dislocar el todo y fragmentar el objeto, clasificar y despreciar otras formas de significar y dar cuenta del mundo, así como insistir en la mirada y la práctica disciplinaria, son asuntos que naturalizan la exclusión de los saberes e imposibilitan el ‘diálogo de saberes’. Entonces, imposible reclamar, agenciar y promover justicia cognitiva desde estas realidades y prácticas no sólo institucionales sino académicas e intelectuales soportadas en el desprecio de vastas formas de experiencia social y en la inferiorización de conocimientos y saberes de distinto tipo.

Pensar abiertamente estos asuntos propios de la geopolítica del conocimiento es indispensable en contextos y procesos de agenciamiento por una justicia cognitiva, la cual no podrá resolverse al interior de la institucionalidad educativa, desde la asepsia científicista y menos bajo los cerramientos propios de la apelación a prácticas interdisciplinarias que muchas veces han insistido en el modelo de parcelación de los saberes en tanto “la interdisciplinariedad se piensa como la idea de que un problema específico puede ser mirado desde distintas disciplina [...], lo que hace cada disciplina es justamente generar

un tipo de mirada, una mirada normativa, un ojo que mira normativamente. Lo que no hace la interdisciplinariedad es transformar el núcleo duro de su propia mirada, simplemente es un intercambio de información” (Castro-Gómez, 2005: 56). Ante esta dificultad en el intento de mirar un problema desde distintos horizontes analíticos como en perspectiva dialógica y de complementariedad, tal vez, parte de la salida analítica y de desprendimiento paulatino de las disciplinas y ámbitos profesionales radique en la transdisciplinariedad, esa “idea de romper la babelización del conocimiento, la fragmentación del conocimiento, pero de una forma distinta, porque en lo ‘trans’ no solo se trata de intercambiar información entre las demás disciplinas sino de lo que se trata es de devenir en otra cosas [...] no es la permanencia en el modelo de la mirada fija, de la mirada rígida, del espacio ‘estriado’ de las disciplinas, si no es el paso, la transición a una mirada lisa donde sea posible devenir lo otro [...] la idea no es simplemente intercambiar entre disciplinas sino ir a través de las disciplinas y más allá de ellas, porque ‘trans’ significa también atravesar, atravesar las disciplinas” (Castro-Gómez, 2005: 56).

Tal apertura no representa entonces una derivación disciplinaria sino una opción de pérdida de fe en lo disciplinar y en pro del desvanecimiento de la identidad disciplinaria. De igual manera, no se trata solo una estrategia informacional sino ante todo de una analítica del devenir, del acto de poner algo distinto en el lugar habitual, de un proyecto, un acto, una actitud y una práctica determinante en el proceso de justicia cognitiva y en la concreción de conversaciones interepistémicas e interculturales, es decir, entre disciplinas, más allá de ellas y con múltiples saberes de otro tipo o de distinta naturaleza, proceso en el cual son claves los planos y las prácticas de articulación, la asociatividad, la complementariedad, la creación de vínculos, la lógica de la red, el reconocimiento y en especial, el ejercicio de crear puentes entre campos, conocimientos, prácticas, saberes, actores, leguajes, etc, aquellos que la Modernidad separó, jerarquizó, clasificó y descalificó. Con todo esto, es indudable que,

“el carácter fronterizo decolonial también apunta a su carácter transdisciplinario: el proyecto y la actitud descolonizadora lleva al sujeto cognoscente que emerge desde la zona del no-ser a alimentarse del activismo social, de la creación artística y del conocimiento (en algunos casos también de la espiritualidad) con el objeto de revelar, dismantelar y superar la línea ontológica moderno/colonial. El cruce de fronteras entre el conocimiento que se impone desde la zona del ser con la experiencia y conocimiento que se dan en la zona del no-ser, y simultáneamente el cruce entre las distintas esferas de pensamiento, acción y creación donde se encuentra el sujeto en proceso de descolonización, desafían la rigidez de las disciplinas y de los métodos. Lo que esta actividad de transgresión de fronteras exige es una conciencia diferencial (*differential consciousness*), en el sentido

de un manejo versátil y creativo de tecnologías de emancipación que apuntan a la descolonización” (Maldonado-Torres, 2012: 43).

En síntesis, lo indispensable para descolonizarse es darse cuenta, cambiar el entendimiento del mundo para suscitar transformaciones sustantivas, desconfiar de los tradicionales y habituales equipajes cognitivos, poner en tensión gran parte del pensamiento crítico vanguardista, asumir la transdisciplinariedad como actitud y práctica, concretar y valorar distintas formas de experimentación creativa, desconfiar y empezar a perder la fe en las disciplinas como desvanecer las identidades disciplinarias y profesionales, hacer más cosas que se parezcan a nosotros, y, en especial, combatir la práctica excluyente de despreciar el cúmulo de experiencia social movilizada en múltiples locaciones epistémicas y por distintos actores epistémicos. Entonces, ¿hacemos una transición paradigmática o insistimos paradójicamente? En efecto, comprender la complejidad y los andamiajes del mundo en su heterogeneidad, nos hace menos cómplices del autismo académico y de la injusticia social y cognitiva que deambula por el mundo. Descolonizarse e indisciplinarse también son desafíos y tareas propios de *l@s otr@s*, *aquell@s* del lado del no ser que piensan y hacen cosas de otras maneras.

3. Epistemologías del Sur. El cambio de contenido, forma, lugar y actores de la conversación

El Sur en tanto horizonte existencial y epistemológico constituye una respuesta a las históricas y sistemáticas prácticas epistemicidas protagonizadas por procesos (neo)coloniales, pues, también en el campo cognitivo/cultural puede apreciarse cómo “el colonialismo no es sólo expansión y dominación económica, sino también dominación y etnocentrismo culturales, en tanto se coadyuva a imponer una forma de conciencia al mismo tiempo que una forma de gestión” (Lequercq 1973: 44); acciones propias de narrativas maestras que preconizan y definen a los ‘verdaderos ordenadores’ de la conciencia universal. De esta manera se ha soslayado la existencia plural de otras formaciones epistémico/culturales; “diversidad que la civilización pretende querer destruir por ‘razones científicas’, y que, en todo caso, el capitalismo destruye por ‘razones económicas’ (Lequercq 1973: 44), o que en su defecto nombra despectiva y peyorativamente como muestras de la prehistoria humana, de sociedades sin historia y de su irracionalidad. Son éstas, entre otras, las razones que disciplinariamente han impedido la comprensión de otros órdenes culturales, justamente por no encajar en las categorías de las teorías disciplinarias y ante todo en la racionalidad global del sistema y de la asepsia científicista.

La partitura (neo) colonialista que ha incluido procesos de genocidio y etnocidio como formas de negación y eliminación de la diversidad, concretan-

do, asimismo, y de manera consustancial, la extrapolación de modos de vida inscritos en la ‘civilidad’, bajo los cuales el tejido y horizonte humano plural ha sido empobrecido y reducido a una expresión monocultural. Así se colige cómo, [...] la implantación de imperios se tradujo con la creación mimética de ‘pequeñas Europas’ en varios lugares del mundo colonizado, y estas réplicas incluían las instituciones y formas de vida europeas al mismo tiempo que despreciaban y abolían —tildándolas de bárbaras, salvajes, no humanas— las instituciones y prácticas sociales locales (Santos 2006c: 6).

El sacrificio de la diversidad socio/cultural y existencial del mundo implica ineluctablemente la aniquilación de la diversidad epistemológico/cognoscitiva y de cosmovisiones que asumen/practican al mundo desde una perspectiva plural; proceso calificado como *epistemicidio* y asumido como uno de los grandes crímenes de la historia humana, mediante el cual,

[...] se eliminaron pueblos extraños porque tenían formas de conocimiento extraño y se eliminaron formas de conocimiento extrañas porque se basaban en prácticas sociales y en pueblos extraños. Pero el epistemicidio fue mucho más extenso que el genocidio porque ocurrió siempre que se pretendió subalternizar, subordinar, marginalizar o ilegalizar prácticas y grupos sociales que podrían constituir una amenaza para la expansión capitalista o, durante buena parte de nuestro tiempo, para la expansión comunista (Santos 1998: 431).

Este tratamiento de la diversidad socio/cultural y con ella de la diversidad epistemológica del mundo y de los saberes que soportan las prácticas sociales, al tener su génesis en la época de los descubrimientos, no ha dejado de señalar tanto la dimensión empírica —el acto de descubrir—, como la dimensión conceptual —la idea de lo que se descubre—; asuntos que en palabras de Santos (2005: 142) no sólo establecen la inferioridad del otro, sino que la legítima y profundiza, a través de múltiples estrategias y prácticas como la guerra, la esclavitud, el genocidio, el racismo, la desclasificación, la transformación del otro en objeto o recurso natural, la etnofagia, la exotización/folklorización, y una vasta sucesión de mecanismos de imposición epistémico/cultural, destacándose el epistemicidio como forma de aniquilamiento de la diversidad de conocimientos y de saberes.

Así como insistentemente nos lo ha planteado el autor portugués en mención, “mucho de lo que no existe en nuestras sociedades es producido activa y estratégicamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (Santos 2006b:23). Dicha producción de ausencias soportada bajo estructuras monoculturales —del saber y del rigor, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante, y del productivismo capitalista—,

produce formas específicas de ausencias a saber: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo.

La producción de lo no existente, el sacrificio de la diversidad y la imposición epistémico/cultural, define entonces lo normal y lo patológico, resultado de la práctica demarcacionista y de la ‘manía clasificatoria’ de Occidente, en la que también muchos aspectos de la diversidad se hicieron impronunciados, unimaginables y, por consiguiente, imposibles de pensarse por fuera del absolutismo monocultural civilizatorio. Esta cruzada que da cuenta de procesos de genocidio, etnocidio y epistemicidio, lógicamente concreta en muchas latitudes y locaciones del sur global, borramiento y sustitución de distintas estructuras epistémico/culturales por otras donde el conocimiento científico objetivo y neutral y su asunción como universal y epistemológicamente superior, también tiene una “dimensión moral y ética donde la emancipación de los individuos y de las sociedades sólo es posible desde y por este tipo de conocimiento” (Restrepo, 2016: 61).

Este fenómeno derivado del ejercicio de ‘destrucciones creadoras’ del capitalismo y del cientificismo, considerado analíticamente como *epistemicidio*, concreta la imposición y defensa a ultranza de una visión y práctica epistemológica que sacrifica otras ópticas, otros saberes y conocimientos con el consiguiente desperdicio y destroz de mucha experiencia cognitiva y socio/cultural. Podría calificarse asimismo a esta práctica, y apelando a los legados de Santos y Castro, como una ‘epistemología de la ceguera’, soportada en una teoría y una práctica que excluye, ignora, elimina y condena a la no existencia todo lo que no es susceptible de incluirse en los cánones y límites de una práctica, cuyo sustrato es la cientificidad de los saberes expertos y de sus derivadas credenciales (Quijano, 2016a: 180-182).

Contra toda esta realidad se moviliza la epistemología del Sur o mejor, las epistemologías del Sur, horizontes y analíticas que dejan ver cómo en el fondo de la injusticia social en sentido amplio existe un problema epistemológico también derivado de situaciones históricas de desigualdad, discriminación, negación y exclusión epistémico/cognitiva y cultural producto de un modelo cognitivo hegemónico y global que desprecia saberes, formas y trayectorias de pensamiento distintas al conocimiento académico eurocentrista y a su asepsia cientificista. Se trata de la necesidad de hacer cambios en la mirada, en las relaciones, en las estructuras, en las actitudes y en las prácticas, pero fundamentalmente preguntarse por los cambios del contenido, la forma, el lugar y los actores de la conversación, pues las epistemologías del Sur podrían asumirse también como una gran conversación para pensar de otras maneras y caminar en el escenario de la diversidad, examinando y constatando las múltiples y heterogéneas formas de configurar, conocer y proporcionar significado al mundo y exaltando su potencialidad epistémica y existencial. Esta propuesta “bosqueja

trayectorias para pensar de otra manera, precisamente porque crea un espacio que permite al pensamiento volver a comprometerse y caminar con la increíble diversidad de formas de conocimiento de aquellos grupos cuyas experiencias ya no son legibles ni pueden ser traducidas por el conocimiento académico eurocéntrico, si es que alguna vez eso fue posible” (Escobar, 2016: 93).

La perspectiva de las epistemologías del sur tiene su sustrato en numerosas premisas, acciones, estrategias y prácticas formuladas recurrentemente en varios análisis del sociólogo Boaventura de Sousa Santos(2011a), (2011b), (2010), (2009), (2006a), (2006b), (2005), (1998), las cuales y para nuestro interés, tienen que ver aspectos como los siguientes: a).- “presentamos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas, es decir hay una crisis de un mundo particular o de formas particulares de practicar y hacer el mundo; b).- la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo).; c).- La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos diversos de ser, pensar, sentir, hacer, de concebir el tiempo, la relación entre los seres humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizarse al vida, la producción y el ocio.; d).- No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas las diversidades infinitas del(os) mundo(s); e).- nuestros tiempos y nuestros espacios están enfrentando preguntas muy fuertes frente a respuestas absolutamente débiles; f).- Existen unas contradicciones fuertes entre medidas urgentes y cambios civilizatorios, es decir una apelación a acciones particulares que no son contundentes frente a la necesidad de transición civilizatoria; g).- Vivimos una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante”, y entre otros, la idea de que lo que no existe es producido, activamente como inexistente o como alternativa no creíble a lo que existente.

Asimismo, la ecología de los saberes y la traducción intercultural son asuntos medulares para la epistemología del sur, en tanto, para el primero, “no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular. Aprender ciertas formas de conocimiento puede suponer olvidar otras y, en última instancia, volverse ignorante de ellas. En otras palabras, en la ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida; puede ser el punto de llegada. Por ello en cada fase de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que se está aprendiendo es valioso, o si debería ser olvidado o no aprendido. La ignorancia es solamente una forma descalificada de ser y hacer cuando lo que se ha aprendido es más valioso que lo que se está olvidando. La utopía del inter-conocimiento es aprender otros

conocimientos sin olvidar el propio. Esta es la idea de la prudencia que subyace en la ecología de saberes. La ecología de saberes comienza con la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia (Sousa, 2011a: 36). De otra parte, la traducción intercultural, se entiende como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes. Por ejemplo, ver lo subalterno tanto dentro como fuera de la relación de subalternidad. El trabajo de traducción incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes). La *traducción entre saberes* asume la forma de una *hermenéutica diatópica*. Este trabajo es lo que hace posible la ecología de los saberes. La hermenéutica diatópica consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2011a: 37).

Otros principios y otras formulaciones subsidiarias dan cuenta de las epistemologías del Sur como posibilidad para continuar movilizandando configuraciones epistémicas diferenciales, históricas, situadas y hasta corporeizadas, claves también en el marco de las luchas sociales, del pensamiento transformacional y de la justicia social y cognitiva. En últimas, se trata de un trabajo alrededor de la geopolítica del conocimiento, es decir, del cambio de contenido, forma, lugar y actores de la conversación como de los modos de producción, legitimación, circulación y apropiación del conocimiento. En verdad, la(s) epistemología(s) del Sur se asumen como “el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo” (Santos, 2009: 43).

Esta suerte de gran conversación, la cual no representa necesariamente desprendimiento y desmantelamiento de la tradición académica e institucional, como tampoco una apelación y apología al relativismo ni a la diferencia como moralidad y pureza, no significa entonces hacer *tabula rasa* del eurocentrismo pero sí mostrar sus insuficiencias y la necesidad de ampliar los cánones y favorecer ejercicios “transdisciplinarios y hasta por fuera de la ciudad letrada, mostrando el valor de las complementariedades y complicidades justamente allí donde la asepsia científicista sigue viendo rivalidades y contradicciones sin explorar su potencialidad analítica y práctica” (Quijano, 2016a: 14).

Como ya hemos indicado, esta activación política y epistémica del Sur global se contrapone a la consolidación de una perspectiva, tal vez, propia y constitutiva del fascismo epistemológico de nuestros tiempos, la que se pone tensión, justamente en escenarios de heterogeneidad y complejidad socio/cultural y, en especial, en numerosos esfuerzos por activar a los movimientos y organizaciones sociales como productores de conocimiento; es decir, como comunidades de pensamiento. Tales expresiones encierran en sí mismas una gran potencialidad epistémica y existencial, a la vez que prometen, desde locaciones, sujetos y proyectos diversos, la construcción de alternativas de vida contra la desfuturización, la insostenibilidad y el rompimiento de los mundos relacionales; procesos que en sí mismos representan propuestas y prácticas que dan cuenta de críticas e inflexiones contrapuestas al fascismo epistemológico e inscritas de alguna manera en la 'epistemología del sur', vista como forma de resistencia que reconoce la imposibilidad de una justicia social sin la práctica de una justicia cognitiva. Se trata de observar, desde esta atalaya analítica, la movilización de un "pensamiento posabismal como un aprendizaje desde el Sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes [...] basada en el reconocimiento de una pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía" (Santos 2010: 32).

Este nuevo desafío nos deja ver la potencialidad analítica de las prácticas intelectuales y con ellas el valor de la multiplicidad de sujetos y locaciones epistémicos propios de la heterogeneidad socio/cultural de nuestros espacios/tiempos. En nuestro caso, el Sur Global, y, en especial, América Latina, se verifican como un amplio campo o espectro heterogéneo de prácticas intelectuales que involucran movimientos sociales, prácticas sociales específicas y creadores de diversas artes. De ahí que buena parte de tales prácticas en Latinoamérica se desarrollen por fuera, más allá, adentro o afuera del ámbito convencional académico (actores sociales extraacadémicos); es decir, se encuentran instaladas en el pensamiento de las prácticas de vida y en las formas de experimentación creativa que dan cuenta de nuevos escenarios y nuevas interlocuciones⁴.

4 Para nuestro interés y desde la perspectiva de la justicia cognitiva, las prácticas intelectuales constituyen la contracara de las prácticas académicas oficiales, letradas e institucionales y, por tanto, se conciben como lo que hacen los actores o el conjunto de mecanismos cognitivos y experimentales de la gente en relación con los entornos no humanos. Generalmente, se asocian con el carácter intelectual de otras prácticas sociales expresadas en actividades concretas y situadas o maneras-lugar específicas de dar sentido al mundo, localizadas en el afuera escolar y en las intersecciones entre 'adentro' y 'afuera'. Estas tienen que ver con lo que algunos peyorativamente han asumido como 'prácticas de menor dignidad' o 'documentos menores', las cuales distinguen otras fuentes, otros actores y por tanto suponen otras formas, otros contenidos y otros lugares congruentes con las prácticas de vida y en suma con formas de experimentación creativa en otros escenarios y con otras interlocuciones. A su vez, las prácticas intelectuales implican otras formas y modos de publicar (de poner en público) más allá de lo alfabético-crítico o de lo letrado (Quijano, 2016b: 46).

Pensar en las epistemologías del Sur como gran conversación requiere entonces de su valoración como prácticas y gestos descolonizadores y como expresiones de ‘justicia cognitiva’, claro está, lejos de los cánones e imperativos disciplinarios, de las instituciones del aprendizaje (escuela, colegio, universidad) y más cerca de otras locaciones y otros actores epistémicos. Contrariamente, se busca conversar o lenguajear como forma de acercamiento a pensar con conocimientos, historias, memorias y actualidades de la diferencia, práctica inscrita en el horizonte de la diferencia epistémico-cultural o en el principio y la práctica de la ‘justicia cognitiva’ según la cual, la salida está en los ‘diálogos’ interculturales y postimperiales en tanto “no podemos ampliar el horizonte de las posibilidades sin ampliar el horizonte de las inteligibilidades” (Santos, 2011b: 18). Todo esto implica la necesidad de convivir con diversas formas de pensamiento sin el sometimiento exclusivo a la hegemonía epistemológica de la ciencia occidental y en el escenario universitario, muchas veces conservador, hermético y sin aperturas frente al desafío de pensar, construir y practicar el conocimiento de manera compleja, transcultural y transdisciplinaria.

También en esta perspectiva conversacional se busca participar e incidir en los cambios de las condiciones de producción del conocimiento referidas en primer lugar a la expansión del rango de sus productores más allá de la academia, lo que implica la transformación de los lugares y contenidos de la teoría y de su forma. En segunda instancia, estos cambios hacen alusión al hecho de que “la teoría social contemporánea se está quedando corta en imaginar tanto las preguntas que habría que hacerse sobre las problemáticas claves del presente, como las posibles respuestas a estas” (Escobar, 2014: 39). Más que el diálogo, se requieren nuevas formas y espacios conversacionales o del versar-con en tanto medio para la conversión o transformación y para el reconocimiento del ‘otro’ como interlocutor y posibilitador del aprendizaje.

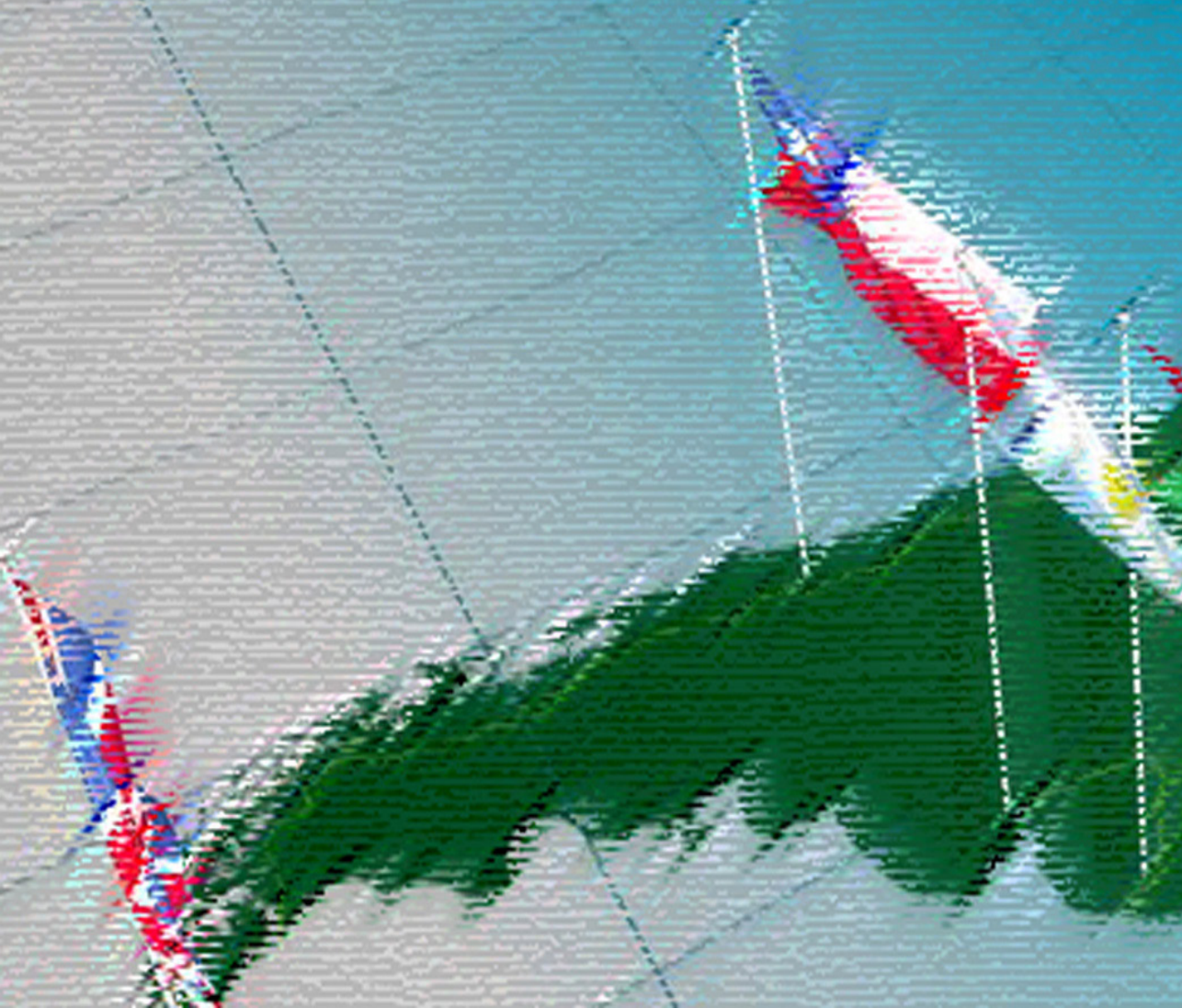
Activar la conversación en medio de la parafernalia institucional y discursiva del ‘diálogo de saberes’ –generalmente convertido en un monólogo–, interesa como arma de legítima defensa y grilla de entendimiento tanto de los sistemas de representación, las visiones de mundo y las percepciones del mundo inmediato, los universos sensoriales y la organización política, como de las maneras de pensar y sentir, el tipo de estructuras y relaciones con otros y con el entorno socio-natural, los usos y significados culturales y, claro, de lo que los sujetos y los lugares dicen. Es esta la potencia del Sur global como lugar singular existencial, pero ante todo como proyecto y horizonte epistémico —también descolonizador— desde el cual es posible ampliar la inteligibilidad para poder ampliar y ensanchar el horizonte de las posibilidades transformacionales y concretar herramientas para los procesos transicionales en favor de la relacionalidad, la comunalidad, la pluriversalidad, la sostenibilidad y la justicia social y cognitiva.

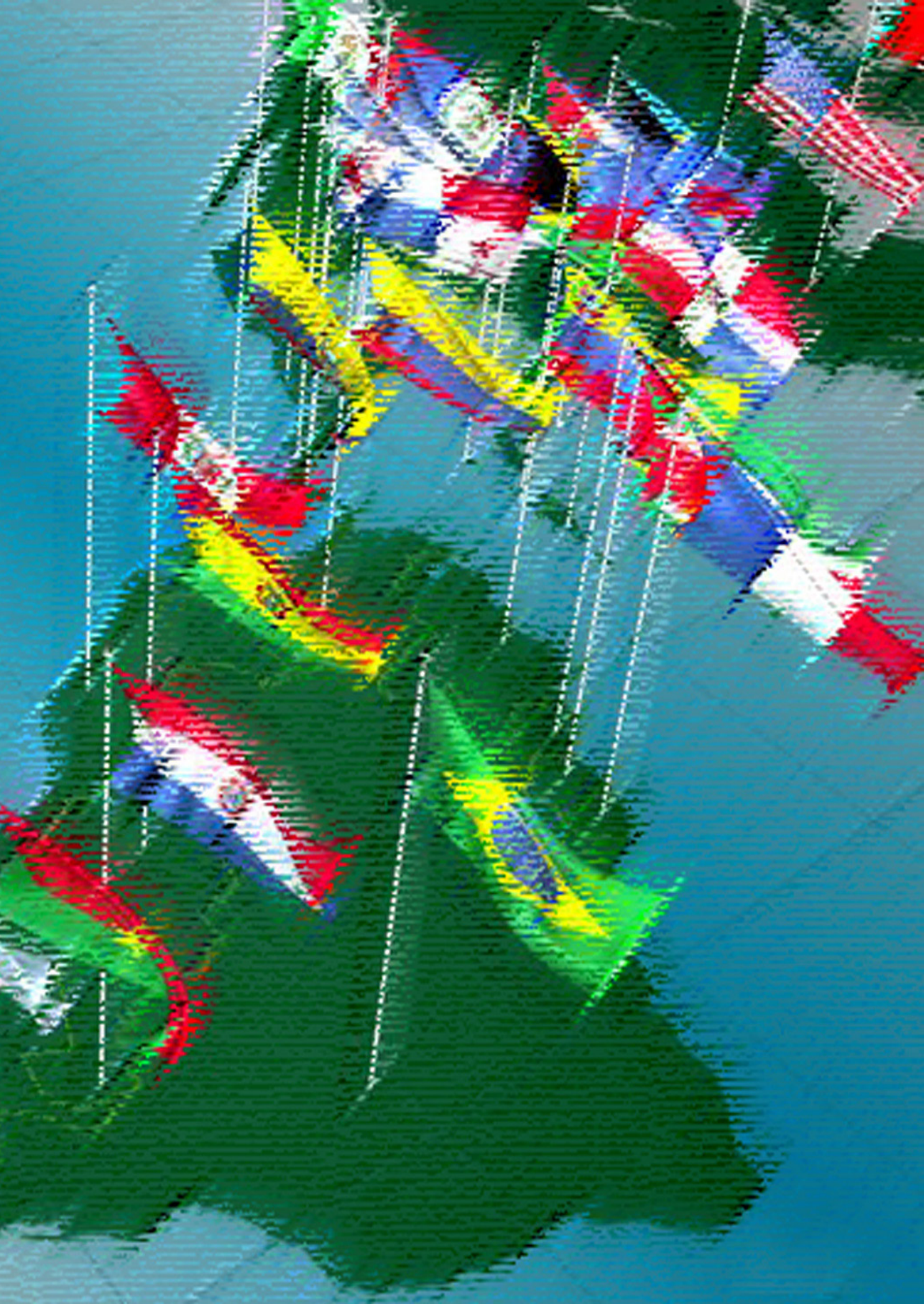
Bibliografía

- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México, editorial Grijalbo.
- Castro-Gómez, S. (2005). Transdisciplinariedad y diálogo de saberes. *Sigma, Revista de estudiantes de sociología*, Universidad Nacional de Colombia: 53-59.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- _____. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.
- Fanón, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. Tafalla: Txalaparta.
- _____. (1975). *Por la revolución africana*. México, FCE.
- García Márquez, G. (2010). *Yo no vengo a decir un discurso*. Bogotá: Mondadori.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. *Revista Tábula Rasa*. 4: 17-48.
- Hegel, G. W. F. (1994) [1828]. *Lecciones sobre filosofía de la historia universal (I)*. Barcelona: Ediciones Altaza.
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Lander, E. (2000). *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: Clacso.
- Lazarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Leclercq, G. (1973). *Antropología y colonialismo*. Madrid: Alberto Corazón.
- Maldonado-Torres, N. (2016). Transdisciplinariedad y decolonialidad. *Quaderna*.
<http://quaderna.org/transdisciplinariedad-y-decolonialidad/>
- Plumwood, V. (2002). *Environmental culture: the ecological crisis of reason*. New York: Routledge.
- Quijano Valencia, O. (2016a). *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Popayán: Universidad del Cauca.
- _____. (2016b). La conversación o el interaccionismo conversacional. Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo (s). *Calle 14*, 11 [20] pp. 33-53.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social". En Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (comp.), *Epistemologías del sur (Perspectivas)*, (pp. 67-107). Madrid: Ediciones Akal.
- _____. (1990). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Quito: Editorial El Conejo.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.
- Restrepo, E. (2016). Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado. *Revista Latina de Sociología (RELASO)*: 60-71
- Rivera Cusicanqui, S. (2005). "Introducción: los temas seleccionados y su pertinencia". En Esteban Ticona Alejo, *Lecturas para la descolonización*. La Paz: Plural.
- Rolnik, S. (2015). Una conversación con Suely Rolnik. Entrevista de Aurora Fernández Polanco / Antonio Pradel. *Re-visiones No 5*, Universidad católica de Sao Paulo.
- Sábato, E. (1979). "Sobre algunos males de la educación". En: <http://www.letras.s5.com/sabato111002.htm>
- Said, E. (1996). *Representaciones del Intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Sanjines, J. (2005). *El espejismo del mestizaje*. La Paz: Pieb, Ifea, Embajada de Francia.
- Santos, B. de S. (2011a). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 54: 17 – 39.
- _____. (2011b). Introducción: las epistemologías de sur. En Alvise Vianello (Coord.). *Formas otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: CIDOB Ediciones.
- _____. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- _____. (2010). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y de la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.

- _____. (2006a). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- _____. (2006b). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- _____. (2006c). *Sembrar otras soluciones. Los caminos de la biodiversidad y de los conocimientos rivales*. Caracas: Misterio de Ciencia y Tecnología de Venezuela.
- _____. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Spedding Pallet, A. (2011). *Descolonización. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano*. La Paz: T'ika y teko.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bogotá: Desde Abajo.
- Raúl Z. & Michael H. (2013). *Preservar y compartir. Bienes comunes y movimientos sociales*, Buenos Aires: Mardulce.

I. Educación y Cultura en América Latina





Construcción social de conocimientos alrededor de las subjetividades e identidades políticas de niños, niñas y jóvenes: agenciamiento, potencias y potencialidades

María Camila Ospina-Alvarado⁵
Sara Victoria Alvarado Salgado⁶

-
- 5 Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Master en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico). Doctora en Estudios de Medios y Comunicación TAOS Institute-Free University of Brussels. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE (Summa Cum Laude). Directora Línea de Investigación “Socialización Política, Agenciamientos y construcción de Subjetividades”. Investigadora principal de las investigaciones a la base del presente artículo, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A1 en Minciencias) adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales, del cual es segunda líder. Co-Coordinadora del GT Clacso “Infancias y Juventudes: Hegemonías, Violencias, Desigualdades y Movilizaciones”. Publicaciones: Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado-Salgado, S. V., & Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>; Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., Arroyo, A. (Comp). (2018). *Construcción Social de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado: Narrativas Generativas para la Construcción de Paz*. Manizales: Editorial CINDE-Universidad de Manizales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE; Ospina-Alvarado, M. C. (2015). *Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio*. En Schnitman, D. F. (Ed) (2015) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2 Pp. 34-53. EEUU: Taos Institute Publications/WorldShare Books. Correo: mospina@cinde.org.co
- 6 Psicóloga, Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social, Doctora en Educación, Nova University-Cinde y Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Católica de sao Paulo, CLACSO. Directora General Cinde. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Líder del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A1 en Minciencias). Gerente del Programa de Investigación en el que se inscribe la investigación a la base del artículo e investigadora principal de la misma. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Co-coordinadora del GT Clacso “Infancias y Juventudes: Hegemonías, Violencias, Desigualdades y Movilizaciones”. Publicaciones Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S.V. y Fajardo, M. A. (2018). *La Niñez en Contextos de Conflicto Armado Comprendida desde el Construccionismo Social, la Socialización política y las Perspectivas Alternativas del Desarrollo Humano: Apuesta Epistemológica desde el Sur*. En Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., Arroyo, A. (Comp). *Construcción Social de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado: Narrativas Generativas para la Construcción de Paz*. Manizales: Editorial CINDE-Universidad de Manizales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE; Ospina-Alvarado, M. C.,

María Alejandra Fajardo Mayo⁷

1. Introducción

La ciencia tradicional, generadora de leyes que privilegian el conocimiento verificable y enraizada en supuestos desde los cuales el conocimiento en singular se construye a partir de la razón individual, desde la posibilidad de un mundo aprehensible de manera objetiva, y en esta medida, a partir de la concepción del lenguaje como representación y medio de difusión de verdades únicas y absolutas, empieza a ser cuestionada desde las ciencias humanas y sociales por encontrar limitantes al momento de intentar describir, comprender, interpretar y transformar la vida social y la complejidad del ser humano y sus relaciones.

Contextualizado en el pensamiento posmoderno, Gergen (2007) reflexiona en torno a estas tres características –razón individual, objetividad y lenguaje transparente– desde las cuales tradicionalmente se entiende y construye el conocimiento; y cuestiona el impacto que esto tiene en la psicología, aunando a los aportes que las ciencias sociales han realizado al proponer desplazamientos que conlleven a otras comprensiones, desde las cuales sea posible replantear dichos criterios para, en cambio, propiciar la generación de conocimientos que emerjan desde lo comunal, lo relacional y desde la posibilidad pragmática que brinda el lenguaje, esto para dar cuenta de construcciones locales, contextualizadas y pertinentes, y no con pretensiones de generalización de conocimientos y de descubrimiento de una verdad.

Desde esta orientación, en el capítulo presentamos una aproximación a estas formas alternativas de construcción de conocimientos específicamente a partir de la trayectoria del grupo de investigación “Perspectivas políticas,

Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Gómez, A. H. (2017). Entre la guerra y la esperanza: El lugar de la infancia en la construcción de paz en el contexto colombiano. *Infancias múltiples*. Universidad Javeriana/CINDE; Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016). *Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 987-999. Correo: s.v.alvarado.s@gmail.com

- 7 Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional –CINDE. Investigadora del proyecto en la que se basa el presente artículo. Facilitadora del Programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, el cual está a la base del Programa de Investigación en el que se inscribe el proyecto en mención. Docente universitaria. Publicaciones: Fajardo Mayo, M. A., Ramírez Lozano, M. P., Valencia Suescún, M. I., & Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.11144/ja.veriana.upsy17-1.mavn>; Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050; Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. & Fajardo, M. A., (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En: Di Caudo, V., Llanos, D. y Ospina-Alvarado, M.C. (Coordinadores académicos). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. Pp. 269 – 294. Cuenca: UPS- GIEI/CLACSO/CINDE. <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf> Correo: mafajardom@gmail.com

éticas y morales de la niñez y la juventud” y en particular de los resultados que han generado tres investigaciones⁸ en torno a la construcción de sujetos y subjetividades políticas a partir del agenciamiento y el despliegue de potencias y potencialidades en el marco de las culturas de las niñeces y las juventudes en un contexto como el latinoamericano, el cual reclama una apertura a nuevos enfoques, estrategias y metodologías que reconozcan la complejidad y el carácter procesual, discontinuo, no ascendente y contextualizado de los acontecimientos y los sucesos sociales, para lo cual se hace indispensable incluir múltiples voces que den cuenta de las vivencias diversas y que permitan vislumbrar percepciones y modos de relacionamiento emergentes. Es así como inicialmente se abordarán los aportes que realiza el construccionismo social a la producción de conocimientos a partir de algunas transformaciones respecto a las prácticas investigativas tradicionales. Posteriormente, se realizará una aproximación a las características de la práctica investigativa ligada a los procesos de socialización política y constitución de subjetividades e identidades políticas con niños, niñas y jóvenes como posibilidad de construcción de conocimientos desde el agenciamiento, la intersubjetividad y la interpretación local y situada dentro de un marco social, histórico y cultural. Finalmente, se presentarán aquellas narrativas y prácticas de acción colectiva producto de las investigaciones mencionadas.

2. Aportes del construccionismo social a las prácticas investigativas

Los procesos investigativos se encuentran a menudo inmersos en discusiones o dualidades en torno a las diferencias que existen entre las ciencias naturalistas o exactas y las ciencias humanas, entre el lugar que tienen los paradigmas positivista y hermenéutico en la investigación social, o sobre la relación o reconciliación que se puede dar entre la objetividad y la subjetividad. En este contexto, han emergido posturas que resaltan las prácticas relacionales y dialógicas como principal camino para entender realidades y construir conocimientos a partir de los sentidos y las significaciones con las que los sujetos dotan sus vivencias y experiencias.

Para este fin, el lenguaje se acoge como aquel elemento central que constituye las relaciones humanas y que permite la construcción de relatos desde los cuales es posible acceder a interpretaciones y comprensiones de la vida y las

8 Investigación 1: “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: la paz, la democracia y la reconciliación desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”. Investigación 2: “Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños, niñas, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo”. Investigación 3: “Imaginario sociales que configuran y legitiman las violencias contra las mujeres. Análisis en mujeres y hombres jóvenes de América Latina y el Caribe”, las cuales hacen parte del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, del CINDE y la Universidad de Manizales.

experiencias humanas, pero a la vez resignificarlas y crear nuevas posibilidades. Bruner (1997) se refiere a los relatos como aquello desde lo cual se puede hablar de las situaciones y las interacciones humanas; como una vía que al igual que el método científico, permite la comprensión del mundo, o si se quiere, de los mundos, propiciando desde esta perspectiva otros entendimientos que retan y confrontan miradas que por muchos años han sostenido verdades únicas, lineales, secuenciales y jerárquicas sobre el ser humano y sus relaciones.

De esta forma, desde el grupo de investigación se acoge el construccionismo social como una metateoría que se posiciona como una alternativa crítica que cuestiona las implicaciones de abordar al ser humano desde la individualidad y la razón, elaborando una propuesta desde la cual es posible dar un lugar a la influencia cultural y reconocer el carácter político que surge en las relaciones. En este sentido, los postulados y principios socioconstruccionistas establecen principalmente tres desplazamientos frente a la práctica investigativa tradicional y proponen la orientación a prácticas investigativas emergentes, relacionales y transformadoras.

3. Del conocimiento como una construcción individual, hacia los conocimientos como construcciones colectivas

Como herencia de la Ilustración, durante los siglos XVII y XVIII la mente fue concebida como “santuario limitado y sagrado (...), un dominio regido por nuestras capacidades autónomas de observación y deliberación cuidadosa y consciente” (Gergen, 2007, p. 95). La mente entendida así, desde una perspectiva individualista, se constituyó en un fin, al ser un importante objeto de estudio, y también en un medio, al ser el elemento principal para la asimilación e interacción con el entorno. Por lo tanto, las acciones encaminadas hacia la comprensión de realidades y la construcción de conocimientos, tenían como objetivo principal obtener control sobre la acción humana (Gergen, 2007). Aunque se reconocen los beneficios de los estudios efectuados desde este paradigma, al momento de incidir en la calidad de vida de los seres humanos mediante opciones y estrategias para el tratamiento de enfermedades mentales, para el desarrollo de procesos educativos, para enfrentar problemáticas sociales como el crimen, entre otros, también se hace evidente que al constituirse en un paradigma dominante, ha limitado las metodologías que se pueden implementar para la investigación y la comprensión de realidades sociales desde perspectivas que sean más pertinentes al contexto, que aborden al ser humano en su complejidad que sobrepasa los límites de la individualidad y que den cuenta de conocimientos y diálogos de saberes múltiples en comunidades de sentido que trascienden la mente individual del investigador.

La pertinencia en este caso, hace referencia a la implementación de otros procesos en los que además de la voz del experto, del profesional, o del investigador, se dé cabida a la mirada y a la experiencia de otros y otras, que para el caso del grupo de investigación corresponde principalmente a las voces de niños, niñas y jóvenes en colaboración con sus familias y otros agentes relacionales, quienes han estado segregados tradicionalmente y han sido invisibilizados al momento de buscar comprensiones frente a aquellas vivencias que han ocurrido en contextos de conflicto armado y otras violencias. Esto implica aceptar que la construcción de conocimientos sociales, pertinentes y contextualizados requiere una apertura a otras voces extramurales a la academia o a las instituciones, para lo cual es fundamental contar con sustentos tanto teóricos como metodológicos que permitan llegar a las relaciones, como principal motor para la comprensión y construcción de realidades.

Sobrepasar los límites de la individualidad, implica romper con la cultura occidental y capitalista centrada en el individuo como objeto de producción, y como lo ha propuesto Gergen (2007) estudiar ya no la mente humana sino las prácticas relacionales. Al comprender que en las relaciones se encuentra el potencial de construir actos coordinados de significado y a partir de ellos generar transformaciones limitando el potencial alienador de los conflictos y empleando su potencial para el cambio (Gergen, 2012). Como grupo de investigación este tránsito nos ha llevado a estudiar ya no el proceso mental presente en determinado niño, niña o joven, sino a estudiar los procesos de socialización y las prácticas relacionales de las que participan los niños, niñas y jóvenes, desde metodologías como las narrativas colectivas, que involucran además de los niños, niñas y jóvenes a sus agentes relacionales.

Trascender la pretensión de investigar desde la mente individual del investigador (Gergen, 2007), nos ha permitido consolidarnos como comunidad académica que interpela, cuestiona y co-construye, en la que se desdibujan las jerarquías marcadas por los sistemas de medición de la ciencia y se promueven colectividades de las que también participan los niños, niñas jóvenes y sus agentes relacionales. Las fronteras del conocimiento se han movido ya no por el investigador más racional y objetivo, sino por una comunidad de sentido que hace un permanente llamado a comprensiones que posibilitan la transformación social de manera pertinente a los actores y los territorios que habitan.

4. La objetividad como un logro relacional

La objetividad, en el ámbito investigativo, se ha entendido tradicionalmente como la capacidad que tiene el investigador para mantener una distancia con la situación estudiada de tal manera que a partir de la observación logre identificar relaciones causales que lo lleven a determinar variaciones comportamentales como consecuencia de un cambio ambiental. Sin embargo, desde

la postura socioconstruccionista no se asume el mundo como objetivo, sino que para su comprensión se parte de premisas desde las cuales este es una construcción social y dichas construcciones tienen una especificidad cultural (Gergen, 2007). En este sentido, se hace indispensable ir más allá de la observación y buscar en las prácticas relacionales y en la indagación de sentidos y significados una interpretación de lo observado.

Es por esto que asumir los procesos de investigación desde esta perspectiva se constituye en una apuesta de resistencia frente a supuestos y verdades dominantes; que no permiten atender la complejidad de realidades sociales y locales. Sin el ánimo de desvirtuar aquellas posturas epistemológicas tradicionales, este desplazamiento se propone en cambio como una comprensión alternativa de lo que se considera como objetivo, que no está intencionado hacia la universalidad o superioridad de verdades, sino que parte de la relevancia que tienen las prácticas culturales para la creación de sentidos, y como se verá más adelante, la capacidad pragmática que pueden llegar a tener estas construcciones, entendida en cuanto a la pertinencia social y cultural y no en un sentido utilitarista del término.

Concretamente, la objetividad desde una perspectiva relacional asume la dificultad que tiene un investigador para disponer de todos los eventos que conforman el mundo social (Gergen, 2007), lo cual conlleva a reconocer que solo a través del lenguaje y de las relaciones, es posible acercarse a perspectivas o representaciones locales de la realidad.

Más que una objetividad racional, se busca promover una objetividad relacional, que emerja desde actos coordinados de significado (Gergen, 2007), logrados en el grupo de investigación como comunidad de sentido, en la cual ha sido posible incluir las voces de actores tradicionalmente excluidos en los diálogos desde los cuales se busca comprender el mundo –a saber los niños, niñas y jóvenes–, haciendo uso además de técnicas de expresión como el juego, el arte, la literatura, el teatro, la fotografía entre otras, que retan los criterios tradicionales de validez y se postulan como otros medios desde los cuales también es posible comprender las realidades relacionales, sociales y culturales.

5. El lenguaje como medio pragmático para la construcción de realidades, y no como medio de difusión de verdades

Para Austin (1982), el uso del lenguaje tiene una finalidad que va más allá de lo meramente descriptivo y que trasciende calificativos que pueden encasillar lo dicho como verdadero o falso. Este autor resalta una función del lenguaje que nombra como *realizativa* y que se entiende como sinónimo de performati-

va, debido a que con esta el lenguaje en sí mismo se constituye en acción. Así, las palabras son el primer elemento constitutivo de la realización de un acto, y junto a las palabras se requieren de forma conjunta y sucesiva circunstancias y otros actos físicos y mentales que generalmente involucran palabras y actos de otras personas, para que se continúe con la realización del acto.

Es así como a partir de dicho postulado se sustenta que el hacer se encuentra implícito en el decir, y para esto Austin (1982) distingue tres actos durante el proceso: el acto locucionario, que es el acto de decir algo; el acto ilocucionario, que hace referencia a las intenciones que acompañan los actos locucionarios, sus sentidos y significados, que suelen dotar de cierta fuerza a lo que se dice, estando socialmente regulado; y finalmente los actos perlocucionarios que son, en términos generales, el producto de lo que se dice, siendo una de sus cualidades que puede prescindir de medios convencionales, dando cabida al lenguaje no verbal.

Esta propuesta de lenguaje performativo ha sido uno de los principales aportes del construccionismo social, desde el cual se comprende el lenguaje no como hijo de la mente sino de los procesos culturales, razón por la cual la percepción y las ideas que nos hacemos del mundo no son fruto exclusivo de nuestro razonamiento, sino que surge de las relaciones (Gergen, 2007). En esta medida, el lenguaje adquiere su significado a partir de las acciones de los sujetos, de su correspondencia con convenciones sociales y de la representación que a partir de estas se puede hacer de la vida; en palabras de Gergen: “el lenguaje es constitutivo del mundo, ayuda a generar y/o sostener ciertas formas de práctica cultural. En este sentido, hacer ciencia no equivale a sostener el espejo de la naturaleza, sino a participar activamente en las convenciones y prácticas interpretativas de una cultura particular” (p. 101).

Estaríamos trascendiendo el lenguaje como representación transparente de la realidad y abordándolo en cuanto a su función generativa, que emplea el potencial del lenguaje y de las relaciones para construir realidades sociales (Gergen, 2007, 2009, 2012). Esto nos ha llevado como grupo de investigación a cuestionar lecturas carenciales y deficitarias acerca de los niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad y violencias y a indagar también por sus potencias y potencialidades individuales, relacionales y colectivas, buscando desde el ejercicio investigativo mismo promover prácticas políticas de agenciamiento y resignificación⁹.

9 Para ampliar sobre los desarrollos del grupo de investigación en este respecto es posible consultar las siguientes publicaciones Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012); Alvarado, Ospina-Alvarado, Gómez (2013); Fajardo Mayo, Ramírez Lozano, Valencia Suescún y Ospina-Alvarado (2018); Gómez, Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina (2014); Ospina-Alvarado (2015); Ospina-Alvarado, Alvarado, Carmona y Ospina (2017); Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado y Fajardo-Mayo (2018); Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina (2014); Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y

6. La práctica investigativa con niños, niñas y jóvenes en América Latina como expresión de socialización política y de constitución de subjetividades e identidades políticas

En el escenario latinoamericano y como resultado de la tensión generada por la búsqueda de prácticas investigativas que trasciendan las posturas eurocentristas que han dominado la construcción de conocimientos, se vienen generando iniciativas que favorecen el surgimiento de otros actores, de otras voces, de otros lugares y de otras metodologías, que dan cuenta de conocimientos y saberes que se construyen desde lo local y lo socialmente pertinente.

Es así como las preguntas que sustentan los proyectos de investigación que aquí se presentan, tienen múltiples posibilidades de respuesta, no hay aciertos ni desaciertos que den cuenta de una verdad única, sino oportunidades de construcción de conocimientos más pertinentes desde diversos matices, en las que el reconocimiento de los otros y las otras tiene especial importancia y en las que cobran relevancia las relaciones y los procesos intersubjetivos que están a la base de estas.

Para Schutz (1974), el mundo es intersubjetivo porque nos vinculamos y comprendemos mutuamente con otros, y tiene un carácter cultural, teniendo en cuenta que el mundo de la vida cotidiana es un universo de sentidos y significados que se originan en las acciones humanas y que deben ser interpretados para poder participar en él. Así, las relaciones, y el lenguaje que las sostiene, son el medio a través del cual se transmiten y construyen los conocimientos, por lo cual, para el autor la finalidad de las ciencias sociales no puede ser otra que explicar las realidades sociales tal y como las experimentan los sujetos que viven cotidianamente dentro del mundo social.

Además de considerar la práctica investigativa como un proceso intersubjetivo, desde el grupo de investigación también se le atribuyen otras características. Por un lado, se concibe como una práctica estética, lúdica y creativa, adjetivos que se engranan y complementan dentro de apuestas metodológicas que incluyen el juego, la lúdica y el arte en sus múltiples manifestaciones. Este tipo de prácticas se materializan en las acciones humanas, o en palabras de López (1998) en la participación, en la co-creación y en la vinculación con el entorno, lo cual conduce a la apertura de aquellas miradas rígidas y objetivistas para dar lugar a concepciones y actitudes más flexibles, desde las cuales emer-

Gómez (2015); Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado (2014); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado (2015).

gen relatos, experiencias, relaciones y espacios que favorecen un actuar de los sujetos intencionado hacia la creación.

En esta medida, los procesos investigativos también se asumen como una práctica cultural y comunicativa, teniendo en cuenta que a partir de estos es posible llegar a comprensiones de los sujetos y sus relaciones dentro de marcos contextuales específicos, en donde permanentemente deben mediar con construcciones y redes simbólicas que incluyen el lenguaje, el arte y la ciencia (Amador, 2015). Geertz (1997), sustenta estas afirmaciones al comprender la cultura como una urdimbre de significaciones a las que no se puede acceder desde leyes propias de la ciencia experimental, sino solo a través de una ciencia interpretativa que facilite la comprensión de significaciones y expresiones sociales que no pueden ser abordadas desde la superficie, sino desde prácticas que hagan posible comunicar, perpetuar y desarrollar conocimientos y actitudes frente a la vida.

Adicionalmente, la investigación también se asume como una práctica ético-política que deviene en prácticas de transformación social a partir de las relaciones que se tejen y encaminan hacia el bienestar común, que privilegian lo comunal y que se constituyen en un camino para instaurar otras realidades. Para esto se hace indispensable aceptar la posibilidad de construir mundos alternativos a partir de la organización de las experiencias de los sujetos que dan cuenta de múltiples versiones de la realidad. Al incorporar esta perspectiva en las metodologías cualitativas se posibilita visibilizar y comprender aquellos actos que desde los individuos surgen y conllevan a la transformación de sí mismos, de las relaciones y en esta medida, de la realidad (Gómez, 2013).

Finalmente, es necesario resaltar que los procesos investigativos implican prácticas de producción de conocimientos y saberes pertinentes, es decir, que se suscitan y evocan en un contexto particular a partir de las experiencias de los sujetos en aras de aportar a la comprensión de realidades y necesidades y a la transformación de conflictos. Particularmente para el grupo de investigación, es la implicación subjetiva de niños, niñas y jóvenes como autores protagonistas en el proceso de investigación lo que permite la lectura, interpretación, comprensión y transformación de sus realidades. Se toma como principal insumo su capacidad de habitar sus territorios desde sus expectativas, intereses, motivaciones y propósitos, siendo en esta medida sujetos políticos que participan activamente del proceso investigativo.

Al contemplar la pluralidad de voces, experiencias, saberes, emociones, motivaciones y prácticas de las que participan los niños, niñas y jóvenes, se hace necesario deconstruir aquella condición de infancia, niñez y juventud, para considerar la multiplicidad presente en las niñeces y las juventudes. La deconstrucción de la infancia en singular además se hace necesaria al

reconocer las implicaciones pragmáticas y performativas del lenguaje para nombrar a los niños y las niñas en sus primeros años de vida como in-fantes, sin voz, pero también como grupo de investigación consideramos que la niñez y la juventud se quedan cortas y tratan de homogenizar a los niños, niñas y jóvenes, limitando su potencial. Esta pluralidad emerge en cuanto su constitución de identidades políticas como parte de colectividades de las que participan y su constitución de subjetividades políticas comprendidas como aquellos sentidos propios que les permiten en el encuentro con otros y otras propiciar transformaciones en sus comunidades, sus familias y sus entornos educativos.

Así, en la práctica investigativa el investigador se relaciona, complementa y transforma con los niños, niñas y jóvenes, en toda su pluralidad, en una relación recíproca, la cual conduce al abordaje de los fenómenos desde distintas aristas en donde se privilegia lo particular y la potencia que radica en el diálogo de saberes, entre los conocimientos académicos y los que se producen socialmente desde la memoria y en la vida cotidiana.

7. Abordaje metodológico

Metodológicamente, las apuestas investigativas del grupo de investigación han estado sustentadas en la hermenéutica performativa o hermenéutica ontológica política, que acoge la acción política transformadora de niños, niñas y jóvenes para hacer audibles y visibles aspectos de la realidad y modos de ser en el mundo que no han sido nombrados. Se trata de un método comprensivo que, junto con la fenomenología, ha abierto otros caminos para la construcción de los conocimientos sociales, a partir de la experiencia de los sujetos, de cómo viven las situaciones y las autointerpretan (Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2013). Desde esta perspectiva se rescatan los sentidos que niños, niñas y jóvenes les otorgan a sus vivencias en situaciones familiares, escolares y comunitarias, a su participación en movimientos sociales, políticos y culturales, y a aquellas experiencias de vida que han permitido el despliegue de acciones desde el juego, la lúdica, la estética y la comunicación creativa, lo cual implica dar un lugar a la importancia de acoger una a la vez perspectiva hermenéutica para la interpretación, teniendo en cuenta que las narrativas son el insumo fundamental del proceso, y una perspectiva crítica centrada en la participación y la transformación social.

Conjuntamente, durante los procesos metodológicos, se asume una postura decolonial que reivindica las perspectivas situadas en el sur de una manera crítica y transformadora, principalmente como posibilidad de acción y resistencia a partir de la capacidad de agencia y el despliegue subjetivo e identitario que surgen en los niños, niñas y jóvenes para la creación de realidades a partir de las lecturas que ellos y ellas hacen del mundo.

8. Resultados de investigación: Narrativas y prácticas de acción colectiva de niños, niñas y jóvenes

Como resultado de los tres procesos investigativos que enmarcan este capítulo, se puede decir, en términos generales, que desde las narrativas y los relatos que giraron en torno a las preguntas de investigación, los niños, niñas y jóvenes participantes destacaron aquellas acciones y prácticas cotidianas desde las cuales encuentran un lugar para participar e incidir en las realidades familiares, escolares y comunitarias.

En la investigación 1¹⁰, se visibilizan narrativas que dan cuenta de la condición de agentes sociales activos de los niños y las niñas para la construcción de paz, democracia y reconciliación en contraposición a las miradas y discursos victimizantes que se han elaborado entorno a la niñez en contextos de conflicto armado; en la investigación 2¹¹, se recogen relatos colectivos contruidos con niños y niñas de la primera infancia junto con sus familias provenientes de contextos de conflicto armado, y otros agentes relacionales alrededor de las posibilidades de construcción de paz desde los potenciales del ser humano; y en la investigación 3¹², se da cuenta de aquellos imaginarios que naturalizan la violencia de género desde la perspectiva de las y los jóvenes, y en esta medida, de los retos sociales para su transformación.

Partiendo de estas tres investigaciones, como aporte a las posibilidades de acción que surgen de las potencialidades y el despliegue de los potenciales del desarrollo humano en las culturas de las niñeces y las juventudes, a continuación, se presentan resultados investigativos alrededor de principalmente dos aspectos: las posibilidades de participación y agenciamiento de niños y niñas en la familia; y la acción política de las niñeces y las juventudes para la transformación de los conflictos.

Posibilidades de participación y agenciamiento de niños y niñas en la familia

Teniendo en cuenta que uno de los principales contextos de interacción de los niños y las niñas es la familia, durante uno de los talleres se indagó por aquellos espacios y situaciones de la vida familiar en la que los adultos identificaban

10 Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: la paz, la democracia y la reconciliación desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

11 Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños, niñas, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo.

12 Imaginarios sociales que configuran y legitiman las violencias contra las mujeres. Análisis en mujeres y hombres jóvenes de América Latina y el Caribe.

una participación activa de sus hijos e hijas y que podían considerarla como una práctica de democracia, paz o reconciliación. Al respecto, unas madres generan un diálogo reflexivo, dentro del cual inicialmente se plantean prácticas familiares sustentadas en la cultura adultocéntrica, desde la cual los niños y niñas son sumisos, inexpertos y receptores de cuidado; sin embargo, durante el diálogo, se llega al reconocimiento de la importancia de generar vínculos más horizontales para incluir en las decisiones familiares la voz de hijos e hijas:

Madre 1: La paz la vivimos en familia, en equipo, en diálogo, en reunión, en cultura, amigos.

Madre 2: Dialogando con mi marido, con los hijos, para tener un futuro mejor, compartir los momentos alegres.

Investigadora: ¿Involucran a los niños en las decisiones o solo los adultos deciden?

Madre 2: No, los adultos

Investigadora: ¿Por qué?

Madre 2: Porque no, porque les estamos enseñando a ellos a hacer las cosas. Porque si el niño se le metió en la cabeza que no, que sí, que venga, que yo quiero, que yo quiero, que yo quiero, pues él ya me hizo una pataleta entonces no, va a ser lo que él y yo decidimos y no lo que el niño decidió. Entonces por lo general nosotros somos (...). No pero sabe qué, uno debe de tomar decisiones con los niños también, o sea contar con las decisiones que ellos, porque muchas veces uno no les da la oportunidad como de expresar lo que ellos también quieren aportar, porque yo era una, ¡era! (...) por ejemplo yo estaba hablando con mi esposo, y mi hijo “ay yo también”, y yo de una, “quítese que no es con usted”, muchas veces el niño queriendo aportar algo y muchas veces opiniones que a la final servían y uno muchas veces no, que porque somos adultos entonces los niños no se pueden meter (...) y depende, uno los deja meter depende lo que se está decidiendo. Un ejemplo, una separación, uno ¿cómo los va a tener ahí en un conflicto que es de pareja?, o sea, no se puede ahí.

Investigadora: Claro, hay que diferenciar qué decisiones son de pareja y qué decisiones son de familia

Madre 2: Exactamente y muchas veces son cosas de familia y uno grande es egoísta (Investigación 1, Caso Medellín, Narrativas de familias).

Así mismo, se encuentran narrativas que destacan estas posibilidades de participación desde los primeros años de vida, enfatizando en la importancia de sus voces y opiniones:

Investigadora: ¿Las voces de sus hijos son tenidas en cuenta para las decisiones familiares?

Madre 1: Es que uno les debe preguntar, así sean pequeños hay que tenerlos en cuenta para lo que uno va hacer, no hacer las cosas uno solo, hay que tenerlos en cuenta también a ellos, hay muchas personas que porque son pequeños no, pero ellos también pueden opinar, ellos también opinan.

Madre 2: Si, pues a mi hijo se le pregunta qué quiere, qué le gusta y se toma en cuenta la decisión que él tome. Hace poquito el papá y yo nos íbamos, entonces le dije yo, ¿usted se va con papito y conmigo al centro o se queda donde la abuelita? “yo me quedo donde mi tita”, y allá se quedó, él decide (...) a ese le dice usted qué prefiere, por ejemplo anoche le dije yo, usted que quiere de comida ¿quiere sándwich? ¿Quiere arroz con papá?, “no mamá, sándwich”, sí que pecado, uno no le puede imponer toda la comida que a uno le guste porque ellos se cansan también (Investigación 2, Caso Manizales, Narrativas de Familias).

Estas reflexiones sobre la participación de los niños y las niñas en la familia también son reforzadas por ellos y ellas, quienes evocan algunas estrategias para propiciar relaciones pacíficas en la familia: “Como los papás se pelean, entonces decir que no más, que no se maltraten, decirle consejos, decirle las cosas, pues bien, no gritándolas” (Investigación 1, Caso Bogotá, Narrativa de niña de 11 años).

Otro aspecto importante es la identificación de gestos y acciones que reflejan las potencialidades de los niños y las niñas y que dan cuenta del reconocimiento de las demás personas y de la construcción de relaciones pacíficas desde acciones cotidianas. A continuación, se presenta una narrativa colectiva que evidencia lo que pueden hacer niños y niñas de la primera infancia para participar activamente en la construcción de sueños en la familia, en donde se recalcan sus deseos de aprender y de ayudar:

Investigadora: ¿Qué está haciendo él para lograr sus sueños?

Madre: Pues cada día que pasa me sorprende mucho más porque refleja ideales diferentes a los anteriores, o sea, va mejorando.

Investigadora: ¿Qué está haciendo su hijo o hija para lograrlo (para alcanzar el futuro deseado)?

Madre: Aprendiendo

Madre: Primero la educación, estudiando.

Madre: Querer aprender, ayudar en la casa a toda la familia.

Madre: El niño todos los días saluda, me despierta con un beso, le gusta mucho el aseo personal.

Madre: Él es un niño muy pilo, le gusta mucho aprender, se deja enseñar. Es amoroso con nosotros.

Madre: Pues ellos aprender.

Madre: Aprendiendo las vocales, números, aprendiendo a vestirse y a formar.

Madre: Aprendiendo todo lo que le enseñamos

Madre: Todos los días llega del jardín y agarra su cuaderno y se coloca ya sea a escribir o pintar junto con el hermano (Familias Investigación 2, caso Bogotá).

Estas narrativas, suscitadas desde sujetos que vivieron directa o indirectamente el conflicto armado, permiten identificar prácticas cotidianas sustentadas en recursos, potencias y potencialidades tanto individuales como colectivas que permiten la construcción de realidades alejadas de la violencia. En estos relatos los niños y niñas se constituyen no solo en un motivo para continuar el camino hacia futuros distintos, sino que son fuente de descubrimiento de habilidades y posibilidades para practicar otras relaciones desde la horizontalidad y el reconocimiento. Así lo pone de manifiesto esta narrativa de la investigación 1, en la que una abuela expone el reconocimiento hacia su nieto a partir de las formas creativas que él tiene para expresar afecto:

Abuela: Él se expresa a través de cartas, palabras, es muy sentimental, con detalles, abrazos y flores. Por ejemplo, él ve una florecita allí y él la coge “abuelita mirá” y él es feliz con las florecitas, y bueno o cartas, para sacar cartas es buenísimo, se expresa muy bien a través de las cartas, él me hace cartas a mí a toda hora: en el mes de la madre, de amor y amistad, en el cumpleaños, en todas partes. Él cuando menos pienso llego yo del trabajo “abuelita vea una carta que le hice”, él la decora, le pone cositas (...) para mí eso significa mucho, significa demasiado, así sea una bolita, un palito desde que empezó a expresarse yo las tengo guardadas y yo de pronto las cojo, las abro, con él mismo las veo y le digo yo esta me la regalaste tal fecha, esta tal fecha, entonces como que nos comunicamos más los dos a través de esas cosas así y de las cartas.

Es así, como las prácticas investigativas centradas en las narrativas generativas –aquellas que parten del lenguaje como constructor de realidades relacionales, sociales y culturales y por ende buscan trascender las lecturas deficitarias acerca de los niños y las niñas en contextos de conflicto armado

y de violencias, identificando sus potencias y potencialidades, así como las de sus familias y otros agentes relacionales– y las narrativas colectivas –aquellas que comprenden la importancia de las relaciones en la construcción de actos coordinados de significado y por tanto en la transformación de las prácticas familiares, educativas y comunitarias– han posibilitado la comprensión y el agenciamiento de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, y de sus agentes relacionales, favoreciendo la emergencia de identidades y subjetividades políticas.

Acción política de las niñeces y las juventudes para la transformación de conflictos

La constitución de subjetividades e identidades políticas en niños, niñas y jóvenes está íntimamente ligada a las acciones políticas de las que participan con otros y otras, logrando trascender el potencial alienante de los conflictos que busca la supresión del otro por su diferencia y encaminarse a prácticas de transformación de los conflictos por medios pacíficos, desde el potencial de creación que también se encuentra, como lo ha propuesto Gergen (2012), en el cuidado creativo de las relaciones.

Los niños y las niñas manifiestan situaciones en las que perciben el conflicto en contextos de interacción como la escuela, y expresan cómo desde sus subjetividades e identidades, desde su ser en el mundo y desde su ser parte de colectividades que han construido a partir de sus experiencias y relaciones, logran mediar y actuar con el fin de tramitar situaciones que ellos y ellas identifican como injustas o conflictivas.

Niña: Bueno, yo tengo la costumbre de que una persona está intimidando a otra y yo no lo puedo soportar, no puedo o sea, me da digamos que me da mucha rabia que una persona grande se ensañe con una pequeñita sabiendo que es una inexperta, ¿sí? yo tengo la costumbre de meterme en las conversaciones ajenas aunque no me, no tengo que hacerlo, pero me molesta que los traten así, entonces eso me ayuda a ayudar a los niños más pequeños, que no sé, que le cuenten a alguien, que no se callen nada, ¿sí? que vayan donde un docente que eso construye la paz ¿sí?, el silencio no es bueno, es expresarse como había dicho anteriormente, no dejarse intimidar por una persona, si uno lo amenazan enseguida no se calle nada, porque van a seguir haciéndole lo mismo hasta que se muera

Inv. ¿Y qué es lo que más destacas o valoras de esta historia que permitió que tú y las personas de tu colegio superaran la dificultad y volvieran a vivir un ambiente más tranquilo, un ambiente de paz?

Niña: Digamos que lo que yo hice, los ha motivado, a los niños más pequeños, más a estar más seguro de sí mismos, ¿sí? a no callar-

se nada, digamos que eso también me ha ayudado a mí a no permitir, porque somos como una colonia, si, como había dicho, que si una, si una cae, prácticamente todo el conjunto cae, yo tengo el deber como compañera del colegio, protegerlos también, respetarlos y hacer respetar sus derechos, porque yo sé que algún día ellos también van a hacer lo mismo y así nos cuidamos entre todos (Investigación 1, Caso Bogotá, Narrativa de niña de 11 años).

Esta narrativa evidencia el despliegue de los potenciales ético y político para la construcción de paz, cuando la niña se reconoce como parte de una comunidad en la que todos ocupan un lugar importante, en la que el bienestar común se constituye en una prioridad que solo se logra con el cuidado del otro, con la interdependencia, con el reconocimiento del valor que un pequeño acto puede contener para mantener relaciones pacíficas.

También se encontraron relatos que aportan a la transformación creativa de conflictos como potencial que se enriquece desde las múltiples posibilidades de expresión y comunicación, entre las cuales está el diálogo y el arte:

“Solucionamos los problemas hablando, no peleando, con tranquilidad” (Investigación 1, Caso Bogotá, Niña de 12 años).

“Me gusta de mí que soy directo, digo las cosas de frente a los demás, invento canciones, me gusta todo de mí y eso me sirve para ser amigable” (Investigación 1, Caso Bogotá, Niño de 13 años).

Además del conflicto armado, una de las investigaciones que aquí se presenta gira en torno a la violencia de género sustentada en imaginarios sociales presentes en América Latina. En este estudio, coordinado por Oxfam y CLACSO, se realizaron 4731 encuestas, 47 grupos focales y 49 entrevistas en profundidad, lo cual permitió realizar un análisis comparativo entre Bolivia, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana con respecto a aquellos imaginarios y normas sociales que mantienen la violencia de género.

Como parte de sus resultados, fue posible reconocer aspectos que los y las jóvenes participantes identifican en su cotidianidad como generadores y perpetuadores de esta violencia, así como estrategias desde las cuales es posible transformar dichas prácticas culturalmente arraigadas que han llevado a la naturalización de la violencia de género contra las jóvenes.

Una de las principales estrategias de acción identificadas es la posibilidad de acceder a espacios educativos. Así lo muestran dos mujeres jóvenes participantes quienes vivieron violencia intrafamiliar y violencia sexual respectivamente, pero que lograron adquirir conocimientos para liderar procesos que ayuden a prevenir y ayudar a otras jóvenes que experimentan la misma situación:

Desde que tengo memoria mi padre violentaba a mi madre. (...) a mis 9 años empecé a trabajar con un vecino haciendo oficios domésticos (...). A los 16 años mi madre recibió una invitación de la Asociación IXMUCANÉ para que alguna de sus hijas participara en un proceso de formación de jóvenes y entre todas sus hijas me eligió a mí. Fui formada en diversos temas como por ejemplo el de participación ciudadana, poder local y empoderamiento de la mujer. De poco a poco me fui empoderando y transmitiendo mis conocimientos a otras mujeres y jóvenes indígenas en las comunidades y escuelas públicas de Cunén(...). Creo que el cambio está en las mismas mujeres. Sólo es cuestión que ellas se decidan a actuar (...) en lo personal he tenido varios cambios en mi vida y mi mayor deseo es que todos los jóvenes puedan tener voz propia, que nadie decida por ellos y que estén orgullosos de ser indígenas (Mujer joven de 18 años, Guatemala).

“Mi mayor satisfacción es ver a niños, niñas y jóvenes con los que trabajo mostrar transformaciones en sus vidas como resultado de las intervenciones y capacitación; ¡me siento orgullosa al ver que se superan!” (Mujer joven de 21 años, República dominicana).

Así mismo, se obtuvieron narrativas en torno a la violencia generada hacia personas con diferente orientación o identidad sexual. Las siguientes narrativas muestran aquellos patrones culturales arraigados que no permiten aceptar ni convivir con la diferencia tanto en espacios públicos como en espacios de orden familiar, pero también aquellas potencialidades con las que cuentan las jóvenes para tramitar los conflictos generados por su condición:

Lo que no se nombra, no existe (...) a mí no me da miedo ir de la mano con mi pareja, pero soy consciente que hay lugares donde no puedo arriesgarme a que me agredan verbalmente, físicamente, por expresar mi afecto a una mujer; hay mujeres que han sido abusadas sexualmente con la idea que hay que corregirlas. Ese tipo de violencia hace que carguemos con el temor de poder ir por la calle tranquilas; atemoriza muchísimo no saber si vas a regresar viva de algún lugar (...) quiero que algún día me incluyan como una ciudadana con todos los derechos que merezco como habitante de este mundo (Joven lesbiana, de 25 años, Nicaragua).

Llegar al Consejo Nacional de Educación Sexual (Cenesex) fue muy valioso, porque comencé a relacionarme con personas que no me juzgaban por quién era. Poco a poco me mostraron otra manera de ser y encaminarme en la vida. Por eso creo que también he sido la líder de Trans Cuba por un período tan largo. Llevo 14 años en

este grupo y las personas me identifican como su líder, la gente me quiere. (...) Creo que nunca me voy a detener. Mi optimismo me ha salvado (Mujer Trans, Cuba).

Además de estos relatos desde las voces femeninas, vale la pena resaltar el relato de dos jóvenes hombres quienes asumen desde una postura crítica la violencia hacia la mujer atreviéndose a replantear formas hegemónicas de pensar y actuar:

La palabra para mí es una herramienta poderosa para comunicar la verdad. Como jóvenes tenemos el compromiso de romper el estatus quo que tradicionalmente impone roles (sexistas) a mujeres y hombres y crea una cultura de dominación sobre las mujeres que es injusta (Hombre joven, El Salvador).

Mi madre ha sido activista desde los 16 años, lideresa comunitaria, feminista-antimilitarista y de izquierda; mi padre maestro de obra –un albañil- de una línea más liberal, eso sí, muy católico pero muy respetuoso de la libertad individual (...).El activismo de mi madre ha generado que en mi núcleo familiar las dinámicas de convivencia no sean las que tradicionalmente se conocen, pero reconozco que fue mi padre quien me enseñó a cuestionar mis roles hegemónicos como hombre con una pedagogía que sin que él siquiera imaginara sería el motor de mi deconstrucción como joven, como hombre (...), mi primer referente de lo que hoy nombro y habito como Otras Masculinidades es mi padre (...) sin saberlo, estaba deconstruyendo no solo el machismo si no la figura del patriarcado (Hombre joven, Colombia)

Como una de las conclusiones principales de este estudio, se encuentra que las creencias y los comportamientos que reproducen actitudes y relaciones nocivas son más frecuentes en los hombres entre 15 y 19 años, seguido por las mujeres que pertenecen a ese mismo grupo de edad. Sin embargo, como oportunidad de transformación se identifican posturas críticas frente a herencia hegemónica y patriarcal que realizan las mujeres entre 20 y 25 años, grupo de jóvenes que como característica en común no son madres, viven en contextos urbanos, son bachilleres y pertenecen a la clase media.

Las investigaciones anteriores, muestran el potencial presente en los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, y en las y los jóvenes, para deconstruir modos disponibles de relacionamiento marcados por las violencias y aportar de maneras creativas y desde la acción política colectiva a la transformación de los conflictos por medios pacíficos.

9. Conclusiones

Al despojarse de las pretensiones de elaborar verdades universales, los procesos de investigación que se llevan a cabo para comprender y transformar las realidades sociales latinoamericanas deben apostar por un uso del lenguaje que trascienda lo meramente descriptivo y que supere la finalidad de calificar o encasillar las realidades sociales dentro de etiquetas que tradicionalmente se han construido para valorar a los sujetos y las situaciones. Negarse a la posibilidad de cuestionar posturas tradicionales para entender la realidad y establecer relaciones desde la diferencia restringe las posibilidades de participación y cambio.

Las niñeces y las juventudes tienen incidencia en las prácticas sociales al no depender de etapas de desarrollo o estados madurativos que validen sus voces y experiencias. Es claro que la limitación no está en sus posibilidades de participación sino en la dificultad que ha tenido el mundo adultocéntrico para establecer relaciones con ellos y ellas más allá del momento del ciclo vital en el que se encuentran, en aras de generar relaciones y espacios en los que se pueda contar con ellos y ellas como interlocutores válidos.

La transformación social es un proceso; en esta medida, como grupo de investigación hemos aprendido que requerimos estar atentos y atentas a aquellas acciones e historias que, desde la cotidianidad de los entornos familiar, educativo y comunitario, así como desde las organizaciones y movimientos sociales se vienen generando para propiciar relaciones más equitativas, justas y pacíficas. Es justamente allí donde se han empezado a gestar condiciones para la constitución de identidades y subjetividades políticas entre niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales.

Es necesario continuar trabajando por el desarrollo de una ciudadanía crítica que desde los primeros años de vida se constituya en un motor de cambio para incidir en las realidades familiares, escolares, comunitarias, políticas y sociales. Esto es posible desde procesos investigativos que en sí mismos se constituyan en instancias de socialización política encaminadas al agenciamiento de los múltiples actores sociales participantes que son a la vez investigadores de sus propias vidas.

Así mismo el diálogo entre distintas instancias públicas y privadas, desde la academia, los sectores sociales y las comunidades en territorio son una alternativa de base para impulsar acciones sociales que permitan instaurar otras formas de ver, soñar y construir las realidades, rompiendo con círculos reproductores de las violencias. Esta es nuestra invitación como grupo de investigación.

Bibliografía

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. A. (2012). Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M., Gómez, A. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En: Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (compiladores). *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos* (pp. 101-118) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO.
- Amador, J. (2015). *Comunicación y cultura. Conceptos básicos para una teoría antropológica de la comunicación*. Dirección general de publicaciones y fomento editorial. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Fajardo Mayo, M. A., Ramírez Lozano, M. P., Valencia Suescún, M. I., & Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *UniversitasPsychologica*, 17(1), 1-14.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.mavn>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gómez, J. (2013). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la realidad. En: Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (compiladores). *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos* (pp. 31-48) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. (Estrada, A. M. y Diezgranados, S. Comps.). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press. Gergen, K. (2012). "Principios orientadores" del Construccionismo social.
Recuperado de: <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Gómez, A. H., Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. (2014). Las Infancias en el Conflicto Armado: Potencias y Subjetividades Políticas. *Pensar las infancias*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En Schnitman, D. F. (Ed) (2015) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2 Pp. 34-53. EEUU: Taos InstitutePublications/WorldShareBooks.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A. & Ospina, H. O., (2017). A Social Constructionist Approach to Understanding the Experiences of Girls Affected by Armed Conflict in Colombia. *Children Affected by Armed Conflict: Theory, Method, and Practice*. Denov, M. & Akesson, B (Eds). New York: Columbia University Press.
<https://cup.columbia.edu/book/children-affected-by-armed-conflict/9780231174732>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado-Salgado, S. V., & Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: CLACSO. pp. 35-60
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. & Gómez, A. H. (2015). De la victimización a las potencias: niños y niñas en contexto de conflicto armado en Colombia como agentes activos en la construcción de paz. Schnitman, D. & Sanhueza, J. Ed. (2015). *Experiencias de prácticas dialógicas: Una revisión a partir de diálogos productivos*. Universidad Aldolfo Ibáñez – Red de trabajo para diálogos productivos.

- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz. *Revista infancias imágenes*. Vol. 13 No. 1 Enero-junio. pp. 52-60.
- Shutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu
- Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050.
- López, A. (1998). *Estética de la creatividad. Juego, arte, literatura*. Madrid: Ediciones Rialp.

Somos buscadores de compañía

Germán Guarín Jurado¹³

“Si yo me observo, yo es otro...En la penumbra, la conciencia de estar solo siempre es la nostalgia de ser dos”

Gaston Bachelard (1993, p. 237)

“Si no hemos resignado nuestras utopías, no obstante, la desolación que nos produce su no realización histórica es porque tenemos una rebeldía con la frescura propia de nuestra infancia. Nada más lozano en la niñez que esa rebeldía silvestre que muy cerca de la adolescencia se acrecienta y nos retira de toda autoridad y disciplina, que nos hace revivir el espíritu solitario y solidario que nos acerca existencialmente a los otros”.

Germán Guarín (2015, p. 95)

1. Introducción

Este texto es producto de la investigación en Acción política Colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas de la diversidad en el nosotros, realizada por el Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales, la Maestría Educación desde la diversidad, el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL-MEXICO) entre los años 2007-2014, bajo la dirección del Profesor Hugo Zemelman Merino. Su objetivo fue interpretar los sentidos diversos del movimiento nacional por la inclusión y el reconocimiento social de la diversidad con maestros y maestras, para entonces partícipes en el Instituto Pedagógico de distintos proyectos de vida ciudadana en los horizontes múltiples de la cultura. Se interpreta en términos de tres ideas -fuerza a tener en cuenta: la necesidad histórica y social de trascender en la soledad de nuestros tiempos, la vocación colectiva de siempre volver a nacer aún las dificultades humanas, la movilización social por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en la Universidad Manizales. Ideas-fuerza resultantes

13 Docente investigador del Centro de estudios en Conocimiento y cultura en América Latina, director actual, y coordinador del grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América latina de la Universidad de Manizales, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Docente invitado a distintas universidades nacionales e internacionales. Es Licenciado en Filosofía y letras de la Universidad de Caldas, Magister en educación de la Universidad Javeriana, Doctor en pensamiento y cultura en América latina de Ipecal-México. E-mail: ceccal@umanizales.edu.co

de la conversación activa con maestros y maestras en la región centro-sur de Colombia.

2. Trascender en nuestra soledad

Mucho hacemos los seres humanos por trascender la soledad, dice Octavio Paz (2004); más que una cuestión existencial es un asunto político producto de lo que se denomina la fragmentación de la vida social, la disolución de los vínculos humanos (Bauman, 2002). Uno de los grandes problemas de nuestro tiempo es la desbandada social (Guarín, 2015), el cultivo del egoísmo, del individualismo, la pérdida de valor de toda forma de organización social (el grupo, el colectivo, la familia, la comunidad, el sindicato, el partido político, la escuela). Es el correlato, quizá, del miedo al otro distinto, del rechazo a quienes no son a imagen y semejanza nuestra. Es el correlato de nuestras heterofobias o, dicho más sencillamente, de nuestras fobias sociales (Savater, 2002), algo enfermas que están nuestras relaciones sociales, nuestras maneras del entre-nos.

Más allá de nuestras patologías sociales, de nuestros solipsismos, nuestra potencia de sujetos en la vida personal y colectiva nos conduce siempre al otro, a la búsqueda del otro, a la configuración de nucleamientos colectivos (Zemelman, 1997,30); el gran efecto de ello son los colectivos sociales en emergencia, los movimientos sociales que, en palabras del pensador chileno Hugo Zemelman, “son la memoria viva de la utopía en América latina” (2012). En nuestra soledad política de hoy “somos buscadores de compañía” (Guarín, 2015) y reivindicamos el derecho de aprender por fin a vivir juntos sin violencias, en coexistencia pacífica, yerta la voz que ha sido callada, expresa la cultura en sus pluralidades, en sus diversidades, en sus muchas cosmovisiones, conjurada esta soledad compartida propia de nuestro tiempo.

En la homografía de la soledad humana, dice Gastón Bachelard (1993,237) somos materia de duda, no en tanto dualidad metafísica-*res extensa/res cogitans*- sino en tanto dualidad auténtica yo-otros. Cada que la queremos resolver en términos de yo- pueblo, yo-comunidad, yo-nación, yo-sociedad, sobreviene un drama existencial y político que nos deja en la penumbra, en el claroscuro. Entonces, necesariamente, entre nosotros, pedimos más luz, y siempre esa luz, vaya paradoja, es el otro, otros, siempre salimos en pos de él, de ellos, de ellas, en un mínimo de organización, el parche, la gallada, el pueblo, la gente.

3. Volver a nacer: memoria de otro-s

Nos enseña la maestra Gladys Madriz (2004) que cuando a través del relato de nosotros mismos nos encontramos con la historia de nuestra vida personal y colectiva, no sólo reconfiguramos la memoria en sus fragmentos, perdemos el miedo a las verdades lógicas instituidas sino que tenemos la oportunidad de

“volver a nacer”, reencontrarnos con el sí mismo, con el otro-s. Volver a nacer y toparse de pronto con una causa social perdida, con la memoria colectiva y ponerse a la escucha de otro-s.

“Volver a nacer” es una idea muy atractiva, tan atractiva como la idea de la eterna juventud o la de la juventud prolongada. Conciérne aquí a la idea de reencontrarse con otro-s, con una memoria colectiva quizá en extinción, y saldar una deuda social adquirida en los confinamientos del yo, en las cárceles de la subjetividad, a saber, esa distancia con los movimientos sociales, cuando muy pequeños aún, muy vacilantes aún, no atinábamos a comprender las luchas sociales, los movimientos sociales, por allá en los años 60, en los años 70, y silenciamos por mucho tiempo, con pereza y cobardía quizá, nuestro fervor, nuestra pasión por ellos.

Como no reconocer hoy los movimientos estudiantiles y de maestros de los años 60/70 del siglo XX, los movimientos sociales, siempre defensores de la educación pública; como no enaltecer hoy con dignidad ese despertar de conciencia a la acción política colectiva, despertar tímido, temeroso, solitario aún. Es esta “memoria rebelde”, según Claudia Girón (2016), la que a muchos de mi generación y de otras generaciones no les ha dejado claudicar en la soledad de nuestros tiempos, en los claustros del yo, del individualismo social. Es así que revive inusitadamente la esperanza y no caemos en la derrota, en el pesimismo de la historia.

Y aunque muchos hayan caído injustamente, hoy se alzan voces que les recuerdan con sentido, como emblema auténtico de una lucha sin cesar de los movimientos sociales, estudiantiles y de maestros, por la igualdad, la justicia, la paz, la equidad, la inclusión social, el reconocimiento de la diferencia. Según Octavio Paz “siempre buscando una puerta para salir del laberinto de nuestras soledades” (2004), de las encrucijadas de la vida” (Guarín, 2015). Son muchos los héroes trágicos de la violencia en Colombia.

Vale celebrar las consignas de aquellos movimientos, que aún se escuchan con ardentía: ¿Quién somos?, ¿quiénes somos? ¿Qué queremos, qué pedimos? Somos estudiantes, somos maestros, ciudadanos, que queremos la paz, la igualdad, la justicia, la libertad, la esperanza, utopía que nunca resignamos. ¡Compañero, únete a la lucha! Siempre una voz, muchas voces emancipatorias, que todavía se escuchan (Guarín, 2015). Al cabo del tiempo viva la llama de la sociedad que deseamos, yerta la mirada en el horizonte próximo, fuerte la esperanza. Eso es volver a nacer en medio de tanta declaración de muerte, y ponerse a la escucha del otro, como dice Mélich (2001), quizá silente, quizá ausente. Es volver a empezar, esta vez de cara a los movimientos sociales, no de espaldas. De cara a otro-s, otra-s en su movilidad, en su movilización social, hoy que hablamos de los indignados, de los sin tierra, focos de resistencia al olvido, al silencio, a la indiferencia social, al despojo.

Renacer, en fin, entre otros, entre otras, más allá de nuestras soledades solitarias, y compartirlas; herencia rebelde, herencia invisible, que nos desafía, según Boaventura de Sousa (2011) a cumplir las promesas incumplidas de la vida moderna, a trascender el fracaso social de la razón, las arrogancias de la razón (Norbert Elías, 1988,19), apostar a la construcción de la vida juntos en el caos de las diferencias (Arendt, 2008), aún la desbandada social, la intemperie e indignancia social de nuestros tiempos, presas de falsos self, de falsos colectivismos (Guarín, 2015). Se renace en el compromiso político, en el desafío de ayudar a construir una vida social sin violencias, sin exclusiones, auténtica utopía de la vida, y por lo cual hemos hablado siempre de libertad, igualdad, justicia, fraternidad, equidad, paz, felicidad, caros valores de nuestra cultura, de nuestras civilizaciones.

Nunca resignamos esta utopía, quizá la más auténtica e historizada metafísica de todos los tiempos, la promesa de la política: la construcción de la vida juntos; es a esta vida que renacemos con esperanza y esfuerzo, con timidez quizá, pero decididos, en las prácticas sociales del día a día, de nuestras propias cotidianidades:

“Tenemos que insistir en la necesidad de vivir juntos aún nuestras diferencias y divergencias, de movilizarnos colectivamente, de nuclearnos colectivamente. Para que no sea ésta una utopía irrealizable, una promesa incumplida, una pérdida de tiempo, siempre aplazable, hemos de poner de nuestra parte, salir de nuestros egos, de nuestros rincones, de nuestras comodidades burocráticas, de nuestros voluntarios confinamientos, para dar lugar a nuestras propias movilidades, y comprender las de otros, otras.” (Guarín, 2015, 75).

4. Movilización social por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad

Salir del yo al otro-s, otra-s, del yo hacia el entre-nos, hacia el nosotros, nos exige políticas de actuación en la necesidad histórica de inclusión social y reconocimiento de la diversidad. La Universidad de Manizales, el Instituto pedagógico y el Centro de estudios en conocimiento y cultura en América latina, renuevan esta vocación en un movimiento nacional por la inclusión que tiene en Nariño, Cauca, Neiva, Bogotá, Caldas, su radio de acción. Lo que se da en la región centro-sur –occidente de Colombia es “una movilidad social por la inclusión, sustentada en principios de pluralidad y moralidad para una real democracia social. Movimientos de maestros y maestras se articulan con los movimientos de afrodescendientes e indígenas con el fin de ampliar el ámbito de relación de subjetividades, universidades, colegios, comunidades” (Guarín, 2015, p. 80).

Los maestros, las maestras, los estudiantes son parte activa de esta movilidad social por la inclusión, actores centrales en la construcción social de democracia, de realidad cultural, en la reconstrucción del tejido social, fragmentado por la guerra, la violencia generalizada en muchos espacios de la vida cotidiana. La coexistencia pacífica pasa por el espíritu de maestros y maestras, estudiantes, una alternativa educativa a la guerra, a la violencia, a las formas materiales y simbólicas de exclusión social, autoritarismo, dogmatismo, totalitarismo, hostilidad recíproca, diría Norbert Elías. No es la naturaleza, dice Norbert Elías (1988), nuestro mayor peligro, el peligro se cierne sobre nosotros mismos, en nuestras formas violentas de relación. Maestros y maestras son en la actual coyuntura histórica constructores de paz, de convivencia, de inclusión social.

En la semana del 16 al 20 de septiembre de 2013, la Alcaldía de Pasto, la Universidad de Manizales, Cesmag, celebraron conjuntamente con maestros y maestras, estudiantes, padres de familia, la movilización social por la inclusión bajo el slogan SER CAPAZ DE SER DIFERENTE, para visibilizar formas alternas de comprensión de la diversidad y la inclusión en la vida cotidiana, en la vida escolar (Guarin, 2015). Es el monopolio de la lógica racional, gran conclusión del evento, lo que genera en centros educativos gran violencia simbólica. La violencia no es sólo la que se da en campos de batalla donde se enfrentan a muerte dos bandos enemigos ideológicamente hablando. También es la que se presenta en los micro-espacios de la vida escolar, de la vida cotidiana desde el racionalismo, el cognitivismo lógico, el sexismo, el etnocentrismo, el patriarcalismo, el miedo y el odio al otro que resulta distinto, diferente.

Entonces, pensamos políticas de inclusión social y reconocimiento de la diversidad (diversidades ideológicas, diversidad de especies, diversidades generacionales y de géneros, diversidades étnicas, diversidades sexuales, diversidades religiosas, diversidades cognitivas y emocionales, diversidades funcionales, diversidades culturales) desde la defensa de la vida, desde la protección de la vida, desde la coexistencia pacífica, desde el respeto a las diferencias, desde los derechos de las diversidades. Lo primero es la vida, dato radical del Universo. Pensar políticas de inclusión social y reconocimiento de la diversidad, es pensar a otro-s, otra-s, pensarlos una y otra vez, para reconocerlos, aceptarlos en sus diferencias y diversidades, en la construcción de la vida juntos sin segregarlos, sin apartarlos (Arendt, 2008).

En la coyuntura histórica actual, de construcción de paz en Colombia y el mundo, esta necesidad de inclusión social y reconocimiento de la diversidad a partir del paso del yo al nosotros es principal; dice Zemelman: “El análisis de coyuntura requiere considerar la dimensión del individuo y la dimensión de la situación social en su articulación, que lleva a plantearse un problema adicional como el siguiente: la necesidad de los individuos de estar en una situación

de relación, es decir, en necesidad del otro, ya sea que esta necesidad sea contradictoria o de complementación, de conflicto o de alianza en el ámbito del sujeto individual en situación histórica” (Zemelman, 2013: 15)

Es en el texto *Sociedad y sujetos: el análisis de coyuntura y su dimensión ética* que el maestro Hugo Zemelman (2013) recalca en la necesidad de sujetos en situación, historizados en sus propias circunstancias y acontecimientos de época, recalca en la necesidad de sujetos en relación. Esos sujetos situados, en relación, configuran movilidad social, acción colectiva, nucleamientos colectivos, tan necesarios en un tiempo presente que ha atentado contra los vínculos humanos, contra toda forma de unión social. He aquí la importancia de muchos movimientos sociales por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, movimientos del yo al otro-s, del yo a la otra-s, del yo al entre-nos, al nosotros. Es parte, agrega Zemelman, de reasumir la historia olvidada de la rebeldía, la memoria de la rebeldía, cuando imperan el individualismo, el consumismo, la competencia hostil, la exclusión social.

Se trata, sigo con Zemelman (2013), de reinventar las épocas de las hazañas por la libertad relacional, esas épocas heroicas en que juntos fraguábamos la igualdad, la justicia, la libertad, la paz, las posibilidades de vivir juntos sin matarnos, sin excluirnos, sin aplastarnos y estrujarnos, arrinconarnos. Juntos narrábamos la epopeya humana (Sábato, 2000). En esto cobran valor los movimientos de maestros, maestras, los movimientos estudiantiles, los movimientos de mujeres, los movimientos de homosexuales, transexuales, los movimientos indígenas, de trabajadores y campesinos, de afrodescendientes, raízales. Ellos realzan el esfuerzo por restaurar las pertenencias colectivas, los arraigos a la colectividad, sin desfigurarla.

5. Conclusiones

El movimiento social por la inclusión y el reconocimiento de la diversidad liderado por la Universidad de Manizales y su maestría en educación en diversidad, del que el autor ha participado en el Centro-sur occidente del País (Manizales, Popayán, Pasto, Neiva, Bogotá) tiene gran importancia. Su idea-fuerza general es que “Somos buscadores de compañía” en ese esfuerzo personal y colectivo que, en Colombia y América latina, el mundo, hacemos por trascender en las circunstancias de nuestra propia soledad. De ahí el título del escrito. No queremos estar solos en la vida personal y colectiva, de esa vocación surge la acción política colectiva, la movilidad social en el continente. Queremos una soledad solidaria, una humanidad compartida, en la difícil configuración del vivir juntos, gran promesa de la política, gran desafío de la política en Colombia y el continente que lucha contra toda forma de exclusión social y coacción a la libertad relacional. Ante la fragmentación de la vida social, la disolución de los vínculos humanos, el individualismo, gran problema de nuestro tiempo,

nuestra respuesta es el testimonio de los esfuerzos por compartir la vida a veces solitaria de hombres y mujeres que ven en la necesidad de inclusión social y reconocimiento de la diversidad, la apuesta mayor de nuestra época.

Se ha desarrollado tímidamente, según propone Hugo Zemelman, un análisis de coyuntura como método, a partir de la experiencia con la acción política colectiva, con los movimientos sociales, que hoy con renovadas consignas renacen, connotan un despertar de conciencia de los jóvenes, los estudiantes, los trabajadores, las mujeres y los hombres, los indígenas y afrodescendientes, tantos actores sociales emergentes, migrantes entre ellos, la urgencia de la equidad social, de la inclusión social y el reconocimiento en las diversidades que nos enriquecen culturalmente. Diríase entonces, apuntando una tesis histórica y sociológica todavía vigente, que nuestros tiempos son de producción de sujetos críticos y que los movimientos sociales son constitutivos de los signos vitales de hoy, cada que el orden instituido se planta autoritariamente y quiere desconocer las demandas sociales de la gente, de las comunidades, de los colectivos sociales y culturales.

La experiencia personal, colectiva de los movimientos sociales permite ampliar la mirada, intensificar la vida y la realidad, ampliar los campos de experiencia posible más allá de la doméstica cotidianidad, de la experticia disciplinar-profesional, del discurrir ingenuo del presente, del montaje mediático de la realidad; no obstante la vandalización oficial, la banalización oficial, la fuerza del acontecer de la acción política colectiva, de la movilización social por la equidad, la inclusión, la diversidad, altera la institucionalidad del orden, el orden de la institucionalidad e instituye prácticas y renovadas esperanzas políticas que hacen pervivir el ánimo de la utopía, todo lo contrario al pesimismo histórico ilustrado de quienes denigran con desazón psíquica de la acción política y la movilidad social como si se tratase de un *pathos* social, de una babel descontrolada e intraducible.

Bibliografía

- Agudelo Duque, A. (2000). Toque de queda. Manizales. Editorial Manigraf
- Arendt, H. (2008). La Promesa de la Política. Barcelona. Paidós Ibérica S.A
- Bachelard, G. (1993). El Derecho de Soñar. México D.F. FCE.
- Bauman, Z. (2002). Modernidad Líquida. México D.F. FCE.
- Santos, B. de S. (2001). El Milenio Huérfano. Madrid. Editorial Trotta S.A
- Elías, N. (1988). Humana Condition. Barcelona. Ediciones Península.
- Girón, C. (2016). De la memoria emblemática a la memoria rebelde Manizales. Universidad de Manizales
- Guarín Jurado, G. (2015). Acción política colectiva. Manizales. UM-IPECAL-CECCAL.
- Hessel, S. (2016). ¡Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección Pacífica. Manizales. Editorial Universitaria.
- Madriz, G. (2004.). ¿Quién eres...quién soy? Caracas. Revista de Filosofía A parte reí. Universidad Simón Bolívar.

- Mélich, J. C. (2001). La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del holocausto. Barcelona. Ed. Anthropos.
- Sábato, E. La Resistencia (2000). Buenos Aires. Seix Barral.
- Savater, F. (2002). Mitos y fantasmas de nuestro tiempo. En: Ritual de la inteligencia compartida. Manizales. Universidad de Caldas
- Zemelman, Hugo. (2013). El análisis de coyuntura y su dimensión ética. México. IPECAL
- Zemelman, Hugo y otros (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona. Ed. Anthropos-UNAM

El valor formativo de los métodos didácticos a través de las TIC en la UM

Paula Andrea Díaz Guillen¹⁴

1. Introducción

Imaginar una educación para toda la vida, permanente y sin límites de espacio y tiempo, es un desafío que implica promover reflexión en torno a un nuevo modelo de educación con respecto al tradicional, máxime si se toma como referente la transformación social, cultural, económica y política que se vive por los rápidos avances de las tecnologías de la información y la comunicación; lo que obliga a quien esté en la labor de educar “los docentes” a replantear las formas de contribuir en la construcción del conocimiento, modificar las concepciones pedagógicas, la planificación académica y hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas facilitadoras del proceso educativo en respuesta a las exigencias del medio.

Para que esto sea una realidad debe haber comprensión de lo que connota el nuevo paradigma tecnológico y así lograr flexibilizar las prácticas educativas; lo que “exige otros cambios en las situaciones y ambientes educativos propuestos, un paso definitivo hacia modelos de aprendizaje en red, hacia una educación más global, más rica, más intercultural, centrada en auténticos aprendizajes colaborativos”. (Virtual Educa, 2014, p.1). Es momento de que las instituciones y comunidades educativas afronten las actuales necesidades de formación, brindando una educación que permita una preparación continua y un alto desarrollo de competencias ciudadanas, una formación de seres humanos capaces de enfrentarse al desafío que representa hoy la vida, es decir ciudadanos activos y conscientes preparados para a esta nueva sociedad.

Las reflexiones de este capítulo del libro surgen en el marco del proyecto “Evaluación del proceso metodológico del sistema de educación a distancia de los programas de pregrado y posgrado de la Universidad de Manizales ofrecidos en metodología virtual frente a las categorías de calidad de la

14 Magister en Educación desde la Diversidad. Especialista en Evaluación de la Educación a Distancia en Entornos Virtuales: Perspectivas Innovadoras, Estrategias e Instrumentos; Licenciada en Educación Especial. Docente investigadora de la Universidad de Manizales, adscrita al grupo de investigación Conocimiento en Diversidad y Cultura en América Latina. Asesora pedagógica del Centro de Educación a Distancia de la Universidad de Manizales. E-mail: pauladg@umanizales.edu.co

formación y la inclusión digital” y varían alrededor de cómo las TIC en la Universidad de Manizales (UM) se convierten en opción para la formación del ser humano ya que estimulan las habilidades de comunicación, favorecen la interacción y facilitan el acceso a la información y al conocimiento, lo que permite se piense en la actuación desde otro escenario, el de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (Lozano, 2011)), para trascender del aprendizaje de la tecnología al aprendizaje con la tecnología, lo que conlleva a que los docentes (tanto los que no conocen acerca de las TIC o del manejo del computador o un navegador, como quienes tienen las competencias) estén involucrados en un plan de formación institucional con acompañamiento tutorial, que dé respuesta a la creación de metodologías alternativas de aprendizaje direccionado por su función social, el fortalecimiento del desarrollo académico, la descentralización de la educación y la potenciación de sujetos en ambientes de aprendizaje.

2. Sobre el Paradigma Tecnológico

Situarnos ante las realidades sociales, históricas, culturales, a la altura de los signos de nuestro tiempo es una exigencia constante; decir que entre tales realidades y los signos de nuestro tiempo el acontecimiento tecnológico es crucial no es exagerar. Lo que sí es exageración es reducir lo real a lo que negamos con la tecnología.

Es siempre indispensable intensificar lo real intensificando el lenguaje, no quedarnos en un solo tipo de lenguaje: “planteamiento epistémico ya no lingüístico, que se abre a la necesidad de orquestrar los lenguajes de límites cerrados (como son los lenguajes tentativos) con los lenguajes de límites abiertos (como son los lenguajes connotativos)” (Zemelman, 2002, p. 116). El lenguaje tecnológico ha de conjugarse con el lenguaje artístico, poético, constituir así, recordando a Merleau Ponty, “otra prosa del mundo” (2002, p.115).

El reduccionismo tecnológico parametriza el lenguaje, lo empobrece, minimiza al sujeto en expresiones unívocas; si la esencia de la tecnología la buscamos no en el lenguaje técnico, denotativos, sino en la voluntad de los sujetos (Zemelman permite recordar a Engelmeier – 1899) podremos analizar la capacidad de control propia de la tecnología como parte de la potencialidad humana y colocarse en sus límites; extender el horizonte de las especies humanas.

En nuestras circunstancias tecnológicas de época cabe preguntar por la ética, la axiología, la praxis; cabe pensar el acontecimiento tecnológico, no elevarlo al carácter de paradigma, de parámetro. Comprenderlo sí como signo de nuestro tiempo, pero no el único, como realidad producto de la libertad volitiva de los sujetos susceptible de ser revisada.

3. Las TIC y el Proceso de Potenciación Autónoma de los Sujetos

El debate que hoy ocupa a la sociedad sobre los desafíos en la formación de los docentes en el camino indiscutible del cambio, en la globalización, en la asimilación e interpretación de los métodos y técnicas de enseñanza actuales y en su inseparable relación con la creación de cultura, nos lleva a reconocer que estamos en capacidad de explorar como seres humanos nuevas habilidades, destrezas y actitudes para enfrentar un mundo en constante desarrollo; por consiguiente, el saber disciplinar antes que ser mucho en la formación profesional, no puede accionar aisladamente ya que como se indica en el documento de Estrategias de Acompañamiento a docentes Noveles “la calidad de la educación depende en gran medida de la idoneidad de sus docentes, cualidad que tiene sus bases en una sólida formación de pregrado y que se alcanza con el transcurrir de su ejercicio profesional”. (2011, p. 3).

Es indispensable un punto de congruencia entre culturas y nuevas tecnologías que lleve al docente a cuestionarse por su intensión de formación como la causa del desarrollo en la sociedad de hoy y por la manera como en las nuevas formas tecnológicas se configura la subjetividad y la intersubjetividad. Esto lleva a adentrarse en un aprendizaje intencionado responsable, colaborativo y ético que requiere de un verdadero proceso de formación, en donde no se minimiza el sujeto, sino que se potencia en la acción de enseñar con herramientas diseñadas, aplicadas y exploradas en espacios muy acordes con su realidad.

El complejo sujeto, ciencia-tecnología-economía y cultura es la fe de nuestro tiempo y es el generador de nuevos escenarios, es el lugar del desarrollo humano, es también el tiempo donde el cambio se presenta como una necesidad a la innovación; el proceso de aprendizaje, entonces, debe estimularse en las potencialidades y habilidades de aprender del sujeto desde las diferentes dinámicas sociales, porque “la innovación tiene que ver con los esfuerzos electivos e individuales dirigidos a pensar, argumentar, construir, articular, debatir y legitimar la educación y de qué formas puede ponerse en relación valores, ideas y prácticas” (Escudero & González, 1994).

La intervención pedagógica y didáctica del docente en los nuevos escenarios, debe basarse en la optimización de los recursos tecnológicos, en la potenciación de los sujetos, en la aproximación a la epistemología de la ciencia, la tecnología y la cultura, en el criterio implícito que la ciencia, la tecnología deben estar al servicio del ser humano, y que, por ser una creación humana, el ser humano no puede enajenarse al servicio de ella. La incorporación de las TIC debe considerarse como oportunidad tanto para la propia formación como para la enseñanza de los sujetos que se tiene a cargo en la labor de educar, como contribución a los cambios que las sociedades requieren.

La educación a distancia está centrada en el aprendizaje del estudiante, por tanto, el proceso de enseñanza adquiere una connotación diferente, porque está orientado a ayudarlo a explorar y comprender sus experiencias, fomentar las opciones de aprendizaje, dotar de valor los componentes de la acción pedagógica, conferir la responsabilidad de la educación al estudiante y considerarlo como un ser humano que debe ser comprendido en su totalidad. En ese sentido, el acto educativo busca que el sujeto aprendiz adquiera autonomía mediante las orientaciones que le permiten avanzar en su construcción y reconstrucción de conocimientos, acciones y valores, avanzar en su proceso de formación para responder a las exigencias del presente y los cambios y retos del mañana.

4. Las TIC y el Paradigma Tecnológico Emergente

Las TIC deben ser hoy entendidas como lo que son: agencias que influyen en la manera en que los sujetos comprenden y se relacionan con el mundo. Incorporarlas como objetos de estudio y de conocimiento en las instituciones educativas, da ventajas para estar listo a responder a interrogantes sobre las representaciones del mundo que procuran, a fin de analizar críticamente la forma en que le damos sentido a la realidad y al modo en que el mundo globalizado le da sentido al ser humano desde la construcción de identidad cultural, según la noción de género, el sentido de clase, raza, de nacionalidad; según respuestas a las preguntas sobre quiénes somos y quiénes son los demás. La manera como se organizan y ordenan las visiones de mundo, la receptividad sobre lo bueno y lo malo, lo positivo y lo negativo, lo moral y lo que es inmoral. Se trata entonces de formarnos para conocer, mediante el uso de las tecnologías, razón por la cual, la presencia del maestro, profesor, docente, instructor, tutor, mediador, animador o como quiera llamarse, es ahora más exigente que en el pasado; este sujeto debe prepararse de manera intencional para hacer de las tecnologías de la información y la comunicación herramientas didácticas, para que pueda darles la utilidad adecuada en cada situación, comprendiéndolos dentro del paradigma tecnológico emergente.

Los consumos “mediáticos” como han sido llamadas las TIC en el transcurrir de la historia, no escapan a las leyes de mercado ni al modo de producción que pretende la acumulación por encima de las vivencias humanas; pero este no es realmente el problema para descartarlos y sentir desconfianza de sus efectos. Hacerlo es someter a los educandos a una segregación y exclusión del derecho a la educación con calidad, con igualdad de oportunidades, para mejorar su condición de vida; el verdadero problema está en la actitud de quienes educan, en el medio que no prepara en la formación de docentes avanzados en la materia y en personas que dedicadas al proceso de enseñanza no asumen el cambio continuo, no reconocen el significado de lo que es educación perma-

nente, no valoran su capacidad creativa e investigativa y no le apuestan a un nuevo modelo educativo.

Las nuevas tecnologías deben ser usadas en la planeación de las estrategias didácticas, pues ellas han modificado la manera de construir el saber, el modo de aprender y la forma de conocer las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo visual e informático; plantean otras formas de leer textos y leer el mundo. Los medios pueden ser siempre educativos en la medida en que influyan sobre lo que las personas aprendan y sobre como aprenden, es decir, sobre sus saberes y su relación con el saber, sobre el proceso donde se mezcla razón y emoción, información y representación.

La encrucijada real del maestro está dada en algunas situaciones desencadenadas por el propio fundamento de su formación, la articulación entre la teoría y la práctica que debe llevarlo a enriquecer sus habilidades para observar, describir, explicar, analizar, interpretar y sobre todo sistematizar la realidad educativa de su presente con miras a la formulación de estrategias y alternativas que mejoren no sólo su trabajo en el aula, sino que además sea el forjador de nuevos marcos explicativos de la realidad educativa del país, que en estos momentos están guiados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

5. Las TIC y la articulación de los actores en el proceso de formación

El aprendizaje entendido como “el proceso potencialmente consciente e intencional mediante el cual el sujeto organiza y modifica sus planes de acción en función del alcance de determinadas metas de aprendizaje” (Ríos, 2004, p. 19), logra ser significativo cuando se involucra al sujeto en su totalidad, se desarrolla en forma experiencial y se propicia un espacio participativo que promueva ambiente de comprensión y apoyo. Así mismo se favorece el aprendizaje mediante las interacciones sociales y el acceso a las prácticas en la cultura de la vida del estudiante (Hernández, 2006), por consiguiente, no se realiza en solitario, se fundamenta en una red de intercambios y dependencias entre individuos en sociedad.

El código que estructura la realidad presente se conoce como tecnología y es necesario comprender su significado, que no se restringe al uso del lenguaje tecnológico, el cual está aún muy lejos de ser universal; y es que no basta con poseer los artefactos necesarios si la preparación y el uso de habilidades y destrezas para su conocimiento siguen siendo las cartas de los que no transforman sus escenarios, si nos resistimos al mundo intersubjetivo en la coyuntura global.

6. Desarrollo Metodológico/Didáctico

Esta investigación es hermenéutica con enfoque cualitativo, en tanto permite interpretar el valor formativo de los métodos didácticos puestos en práctica a través de las TIC por profesores de la Universidad de Manizales en el acompañamiento tutorial que se hace a los estudiantes en la metodología a distancia; además, porque permite abordar con sentido de época y actualidad la emergencia del paradigma tecnológico entre nosotros y en el contexto de América Latina desde la óptica del pensamiento crítico de los maestros hoy. Hemos entrevistado 12 profesores de la Universidad de Manizales, quienes al ser preguntados sobre los métodos didácticos utilizados en el sistema de educación a distancia de sus programas nos han permitido aclarar el carácter de calidad de la formación y de la inclusión digital en nuestras prácticas educativas.

6.1 Matriz interpretativa

El valor formativo de los métodos didácticos puestos en marcha por los maestros a través de las TIC en sus procesos de acompañamiento tutorial en la Universidad de Manizales se orienta por la reflexión pertinente y permanente que hacen ellos desde el uso y comprensión de la tecnología en pro de la calidad de la educación y la inclusión digital, exigencias de nuestro tiempo. Nos permitimos presentar la siguiente matriz de análisis interpretativo en la que condensamos desde categorías principales emergentes del estudio el modo de pensar de los profesores.

Categorías	Calidad de la educación	Inclusión digital
Necesidad de formar para la vida	Ser buenas personas, preparar para la vida, pensar reflexionar, investigar, transformar realidades. Reconocer los derechos de los docentes; ampliar los conocimientos docentes. Mantener la armonía con los estudiantes.	Maestro conocedor del entorno, que reconoce derechos y deberes: reflexivo, interdisciplinar, político. Maestro formador más que enseñante. Generador de conocimiento.
La tecnología	Experiencia individual vital sin molde común a partir de lo cual cada maestro elige éticamente su lugar social, como de amor y solidaridad.	Personalidad docente/estilo docente. Maestro apasionado, innovador, inspirador.
Las nuevas generaciones	Reflexionar sobre la labor propia en tiempos que han cambiado, y según intereses de los estudiantes. Actualizarse día a día, estar a la vanguardia y generar preguntas, armonía, disciplina con amor, comprensión.	Maestro que se relaciona bien con sus estudiantes y suscita aprendizaje experiencial, por descubrimiento. Maestro experiencial, disciplinado.
Promover educación de calidad	Generar espacios para que los maestros compartan experiencias diversas. Maestro con ética social: maestro formador con el valor de la confianza y la voluntad de ser.	Maestro dialogante, exigente y respetuoso. Maestro orientador, formador.

Categorías	Calidad de la educación	Inclusión digital
Espacio de globalización, de tecnologización	Maestro que atiende las diferencias poblacionales. Formar y transformar desde el aula: dar sentido humano a lo que hace. No es una dignidad per ser sino ganada con sus conocimientos, su ser y actitudes.	Maestro valiente, experimentador, formal, estudiado, didáctico, respetuoso, audaz, sensible. Maestro reflexivo, dinámico, claro, que asume riesgos y tiene autoridad.
Signos de nuestro tiempo	Dignidad de ser maestro. La dignidad descansa en el valor de la experiencia contenida, aprendida desde las situaciones humanas, complementada con los libros. La vocación, el don de ser maestro. Más que profesor. La voluntad de acompañar a otros: con amor, con pasión.	Personalidad docente/Estilo docente. Maestro guía – acompañante, que facilita el aprendizaje.
Tiempos de cambio y responsabilidad social	Entregar conocimientos y generar inquietudes, conciencia social. Tener aprendizajes integrales. Vocación, credibilidad, ser pensante. Estatus social. No económico. Transformar realidades.	Maestro mayeuta. Maestro emprendedor e inquieto, humilde, disciplinado.

6.2 Construcción de sentido: experiencia renovada del lenguaje

La tecnología es un lenguaje y pudiera ser que nos acerque a experiencias extrañas, como otros lenguajes, que no se limite a lo que ya sabemos. Ya que nos ocupa como maestros y maestras en América Latina “recuperar las distintas formas en que el sujeto epistémico e histórico puede traducir el pensamiento en lenguaje” (Zemelman, 2002, p. 115), bien podemos inquietarnos por los modos en que el lenguaje tecnológico traduce el pensamiento. No ver el lenguaje tecnológico como un empobrecimiento, una pauperización de la cultura sino como un elemento activo de ésta, como un modo de pensar que realiza lo humano. Inspirado en Engelmeier (1988), Zemelman dice que la tecnología es más que una tecnopráctica; en la relación con la sociedad, en esencia la tecnología es un dispositivo producto de la voluntad humana en su noción de la libertad y el control, la autodeterminación.

Como el lenguaje de las artes, también el lenguaje de la tecnología puede innovarse, experimentarse sin aspirar a un molde común y desde él procurar maestros y estudiantes creadores, innovadores de formas y discursos, de prácticas formativas. Las nuevas generaciones de maestros y estudiantes (y no nos referimos a la edad, en el sentido que hoy cada maestro y cada estudiante se ve desafiado por las nuevas tecnologías, por lo que todos somos de nueva generación ante el influjo de lo virtual, de lo digital) se ven comprometidos con el desarrollo de nuevos lenguajes, capaces de presentar el mundo, las realidades sociales de una manera que se promuevan aprendizajes significativos y experienciales, aprendizajes éticos, estéticos y políticos, científicos de nuevo orden.

Lo que hoy podemos nombrar como vanguardia tecnológica es en realidad desde la óptica de las artes una vanguardia estética que nos obliga a experimentar con los lenguajes. Es lo que vemos en las grandes pantallas: una permanente experiencia renovada del lenguaje, y es lo que emparenta estéticamente a arte y tecnología. En la llamada época de la globalización y la tecnología, a veces insuficientemente llamada época de la información, época de la comunicación, lo que cuenta en profundidad es la experimentación con los lenguajes, la siempre recreada por maestros y estudiantes relación con el lenguaje, con el fin de poder aprender, de poder enseñar, de poder formar en una apertura de mundo donde las diversas poblaciones requieren expresar sus cosmovisiones. El lenguaje de la tecnología como lenguaje artístico nos habría de dar a toda esta capacidad incluyente en medio de realidades plurales, de poblaciones y comunidades de maestros y estudiantes, ciudadanos, diversas.

La calidad de la educación, la inclusión digital son exigencias históricas y sociales de nuestro tiempo. Maestros y estudiantes debemos estar a la altura de estas exigencias, por lo que, al usar de la tecnología, al comprender la tecnología en relación a nuestra esencia humana en el mundo, es en el valor de la renovada experiencia del lenguaje que nos reencontramos mutuamente con nuestro ser, con nuestra conciencia de presente. No hablamos entonces de un asunto meramente técnico cuando maestros y estudiantes nos encontramos a través de medios virtuales, estamos hablando de un asunto profundamente ontológico, en el ser mismo de nuestra presencia, de nuestra mutualidad y reciprocidad en el mundo de hoy, de nuestra conciencia de mundo a través de la virtualidad tecnológica.

Así, el valor formativo de los métodos didácticos usados por los maestros a través de las TIC en sus procesos tutoriales en la Universidad de Manizales, consiste en que se forma para la vida intensificando la realidad con los lenguajes varios y plurales de la tecnología y las artes, las disciplinas y ciencias; consiste en promover una recreación de los lenguajes desde las experiencias situadas de los estudiantes en sus contextos, en sus comunidades diversas, cuando el diálogo, la conversación, la pregunta, el análisis de imágenes, la reflexión, la innovación son el común denominador de la didáctica ejecutada.

6.3 Método didáctico

Teniendo en contexto el concepto de aprendizaje y lo que recientemente se requiere en los escenarios educativos presentes, a saber, “la formación de docentes en estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas con la tecnología”, y con el fin de llevar a cabo este ideal a la realidad, se trabaja en la Universidad de Manizales espacios permanentes de capacitación desde el Centro de Educación a Distancia (CEDUM) con su equipo interdisciplinario, abaladas por Dirección Docencia, las cuales tiene como foco concientizar al docente sobre la

pertinencia de las nuevas tecnologías en los procesos enseñanza-aprendizaje, donde se abordan diferentes temas que abarcan la comprensión de manera práctica de los procesos metodológicos y tecnológicos inherentes a la metodología a distancia, posibilitando la valoración de la educación en este escenario y el uso pedagógico de las TIC, es decir, enseñando de las herramientas tecnológicas lo necesario para que los docentes puedan darle sentido a lo aprendido y se conviertan en el motor de nuevas pedagogías, de nuevos escenarios de formación, como los sistemas de comunicación en línea y oficinas virtuales, plataforma educativa, talleres para revisión documental y protección de documentos, estrategias didácticas y aprovechamiento de recursos adicionales (procesadores de texto, bases de datos, PowerPoint, almacenamiento de archivos en la nube, conocimientos básicos de internet, uso de herramientas para el trabajo colaborativo).

Con el fin de favorecer el aprendizaje del docente para luego llevarlo a la práctica con sus estudiantes y demás procesos académicos, personales, internos y externos a la institución, se actúa por sobre las tensiones y obstáculos que se presentan, con un tutor de apoyo que como persona encargada de acompañar permanentemente el proceso de formación tanto del docente como del estudiante, se convierte en el vínculo personalizado mediador y oportuno para garantizar la permanencia del estudiante en la institución desde el desarrollo académico óptimo de sus aprendizajes y la motivación del docente como garantes de formación, superando lo instrumental de la educación en los entornos virtuales, desde un proceso más cercano al uso pedagógico de las TIC, centrado en “la tecnología del aprendizaje y el conocimiento “TAC”, que tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el docente, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata en definitiva de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Es decir, “las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento” (Lozano 2011, citado por Enríquez, 2012, p. 4).

7. Estrategias mediáticas del proceso de formación en la metodología

La mediación pedagógica es “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas con el fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez y Prieto, 1999, p. 9), y se

considera que la mediación está estructurada en tres fases: desarrollo desde el tema, desarrollo desde el aprendizaje y desarrollo desde la forma, teniendo en cuenta que las mediaciones están “representadas por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por lo que posee carácter relacional” (Fainholc, 1990)”.

El enfoque de Educación a Distancia de la Universidad de Manizales (2011) como metodología de formación, plantea unos procesos de planificación sistémicos y sistematizados que garantizan el proceso de enseñanza-aprendizaje como deber ser, para lo cual emplea unos elementos constitutivos como lo muestra la figura 1, que adquieren presencia vital para garantizar la planeación integral del proceso educativo, tales como:

a. Medios y mediación pedagógica

Son el conjunto de recursos académicos, pedagógicos y didácticos que garantizan la planeación de estrategias individuales, colaborativas y de acompañamiento del docente, para facilitar la autogestión del aprendizaje, la aplicación del conocimiento de manera dinámica y la utilización de los recursos tecnológicos en el proceso de interacción y comunicación de los diferentes actores del proceso de manera simplificada.

b. Unidad de aprendizaje

Estructuración pedagógica que posibilita de manera didáctica las interacciones académicas potenciando el aprendizaje autónomo y colaborativo. Se trabaja teniendo en cuenta los siguientes elementos: presentación, horizontes de formación, problema de conocimiento, discusión epistémica, desarrollo de contenidos temáticos, material pedagógico de apoyo y actividades de aprendizaje.

c. Sistema de interacciones

Diseñado de acuerdo a las características de la metodología y permite la interacción entre los diferentes actores educativos a partir del estudio de los contenidos temáticos planificados y las actividades de aprendizaje propuestas. Pueden ser sincrónicas (en tiempo real) y asincrónicas (diferidas). Responde a las necesidades del estudio independiente y a la potenciación del acompañamiento del docente y del tutor de apoyo en el proceso de formación.

d. Estudio independiente

Eje central de la formación y del aprendizaje autónomo del estudiante, que hace implícita la autorregulación y autogestión del aprendizaje frente a la labor de profundizar en los contenidos temáticos propuestos, la entrega oportuna de las actividades, la asistencia a los encuentros con el docente y tutor de apoyo,

aprovechando al máximo las herramientas tecnológicas para la comunicación y la interacción.

e. Acompañamiento tutorial

Puede darse de manera sincrónica, asincrónica o mixta, pero con el gran valor de garantizar conceptos previos, aprendizajes significativos, intereses, motivaciones, necesidades, fortalezas y debilidades, entre otras, mitigando la sensación de soledad en el proceso y la ansiedad ante las dificultades del estudio.

f. Guía de actividades

Se constituye como la agenda de trabajo del docente, el tutor de apoyo y el estudiante frente a las diferentes actividades que deben ir desarrollando (trabajo previo, trabajo personal, trabajo en grupos colaborativos de aprendizaje y encuentros directos con el docente).

8. Desafíos

El enfoque del modelo de educación a distancia de la Universidad de Manizales expresado en “fortalecer la academia fomentando la creación de modalidades alternativas de aprendizaje en las cuales los estudiantes construyen, modifiquen, enriquezcan y diversifiquen sus formas de apropiación del conocimiento para fortalecer el desarrollo académico, mejorar la cobertura de la educación en términos de equidad, calidad y eficacia, en cumplimiento de la función social de la Universidad” (Cedum, 2013), se ha ido configurando y madurando desde la reflexión de cómo aprenden los estudiantes de hoy con la presencia cotidiana de las TIC, cómo deben actuar los profesionales del mañana para enfrentar dicho desafío y cómo funcionamos como institución educativa frente al potencial de cambio que exige la sociedad moderna.

Con esto en mente, se apuesta a la transformación progresiva de los escenarios de actuación de los profesores, sus formas de enseñar, de planificar el proceso de enseñanza y de comprender el cómo aprenden los educandos para lograr una formación de calidad en las generaciones actuales y en las diferentes metodologías de orientación (distancia y presencial). Se potencian los objetivos de los planes estratégicos de las diferentes escuelas de formación para seguir promoviendo la formación de los docentes y fortalecer las competencias de los ya formados para que puedan conjugar el saber disciplinar, la experiencia profesional con las demandas actuales de formación.

La educación en entornos virtuales es una oportunidad que da respuesta a la masificación de la educación y exige una mirada diferente a lo relacionado con lo que demanda el medio, las personas, el sistema educativo, la información y el conocimiento, la infraestructura tecnológica y los lineamientos pedagógicos y metodológicos, lo que implica romper con las prácticas tradicionales

de educación por parte de todos los actores que intervienen en este proceso, para dar el paso definitivo de la sociedad de información a la sociedad del conocimiento, de la necesidad de alfabetización digital al uso de las TIC en los procesos de enseñanza –aprendizaje: una utilización didáctica de las TIC para el aprendizaje y la docencia.

9. Conclusiones

La rápida evolución de las tecnologías al servicio primero de la información y posterior de la comunicación y la educación, el impresionante dominio de las nuevas generaciones con respecto al internet y sus aplicaciones, la diversidad de medios y recursos didácticos al servicio de los seres humanos en los diferentes ámbitos de actuación, hace que pensemos en modelos de educación más abiertos, flexibles y sin limitaciones de acceso, espacio, tiempo, status socioeconómico y por supuesto para todas las personas, como respuesta a la globalización y la democratización del conocimiento.

Los proyectos y programas deben contemplar estrategias de reconocimiento y legitimidad de las acciones emprendidas por la sociedad actual. Asunto especial es el reconocimiento de la educación a distancia que aún carece del prestigio público y de la validación institucional de la educación presencial. Se puede reconocer que la introducción de las TIC, si bien no supone necesariamente la metodología a distancia, sí abre una importante puerta a nuevas metodologías en sus diferentes modalidades y sus combinaciones. Por otra parte, la capacitación misma debe tener efectos visibles para los profesores que vayan más allá de la mera satisfacción personal, y así, hacer coherente sus esfuerzos, con el declarado reconocimiento de la centralidad del maestro en los procesos educativos.

Bibliografía

- Virtual Educa. (2014). Fundamentación de la Maestría en Entornos Virtuales de Aprendizaje[online]. Instituto de formación docente, Disponible en <http://virtualeduca.org/ifd/maestria.php>
- Lozano, R. (20011). “Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento” [online]. *AnuarioThink EPI*, vol 5, pp. 45-47. Disponible en <http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Estrategias de acompañamiento a docentes noveles. Universidad de la Sabana. Chía, Campus Universitario del Puente del Común, Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327885_recurso_1.pdf
- Merleau-Ponty, M. (2002). El mundo de la percepción. *Siete conferencias*, Bs. As., Fondo de cultura.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento* (Vol. 34). Anthropos Editorial.
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. *Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte.

- Escudero, J.M y González, M^aT. (1994). Escuelas y Profesores ¿Hacia una Reconversión de los Centros y la Función Docente?. Madrid: Ediciones pedagógicas. En Centro de Biblioteca e Información. Hemeroteca, Universidad de Manizales, (1994).
- Ríos, P. (2004). La Aventura de Aprender. [online]. Caracas-Venezuela: Cognitus, CA., p.p238, Disponible en <http://eticaydocenciapaenaseccion105.blogspot.com/2012/09/libro-la-aventura-de-aprender.html>
- Hernández, G. (2006). Paradigmas en Psicología de la educación. Mexico: Paidós Educador.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: CICCUS-La Crujía.
- Fainholc, B. (1990). Las propuestas multi-mediales para educación abierta y a distancia. Buenos Aires. Cedum. (2013). Lineamientos didácticos de la Educación a Distancia de la Universidad de Manizales

Prácticas pedagógicas y culturales alternativas para un diálogo intercultural en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol

Cecilia del Carmen Bacca López¹⁵

Ángela María Cabrera Portilla¹⁶

Omar Jaime Castro Matabanchoy¹⁷

Lady Patricia Córdoba Mora¹⁸

1. Introducción

En América Latina, la educación se convierte en un proceso histórico-estructural que se impuso desde la época de la colonia y conquista sobre los pueblos ancestrales que desde tiempos milenarios habitaban este territorio; Colombia no ha sido ajena a las prácticas y políticas educativas que se implantaron en América Latina, sin embargo, cabe destacar que, de acuerdo a la Constitución Política de 1991, se reconoce como un país pluriétnico y multicultural.

En el caso particular del departamento de Nariño, se encuentra, entre otros, el Resguardo Indígena Quillasinga “Refugio del sol”, perteneciente al territorio de El Encano, que inicia su despertar el 28 de febrero de 1998, desde entonces las autoridades, y todos los miembros de la comunidad, bajo la guía espiritual

15 Bacca López Cecilia del Carmen. Licenciada en educación ambiental y desarrollo comunitario, Universidad Santo Tomás. Especialista en Pedagogía de la recreación ecológica, Fundación Universitaria los Libertadores. Cabildante Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol. Profesora Institución Educativa Municipal El Encano, Municipio de Pasto. Email: chelitab@gmail.com

16 Cabrera Portilla Ángela María. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Docente Centro Apoyo Educativo Copérnico. Email: opus43@hotmail.com

17 Castro Matabanchoy Omar Jaime. Licenciado en educación ambiental y desarrollo comunitario, Universidad Santo Tomás. Autoridad Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol. Profesor Institución Educativa Municipal El Encano, Municipio de Pasto. Email: reservanaturaltamia@gmail.com

18 Córdoba Mora Lady-Patricia. Socióloga, Universidad de Nariño. Apoyo proyecto cultural Escuela de Música Ancestral y Latinoamericana Guaguas Quilla, Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol. Docente Universidad Mariana. Investigadora principal del proyecto profesoral “Reconocimiento del sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de construcción de paz, en el marco de Responsabilidad Social de la Educación Superior” (2015). Email: cordoba.lady@gmail.com

de sus sabedores han luchado por revitalizar y fortalecer el legado cultural ancestral, a partir del cual gravita su cosmovisión y comprensión respecto a la vida en general. No obstante, este proceso debe afrontar múltiples obstáculos derivados de los fuertes rezagos de un pensamiento colonialista, imperante en el estado colombiano, el cual invisibiliza la diversidad de sus prácticas y desconoce las dinámicas propias y cotidianas de los contextos ancestrales.

Cabe resaltar que el territorio de El Encano es compartido por diferentes grupos poblacionales: indígenas, campesinos, colonos y afrodescendientes, quienes en totalidad reclaman una educación pertinente que permita su participación activa, exigiendo mayor re-conocimiento y respeto por sus culturas, usos y costumbres que son necesarios proteger para pervivir en el tiempo y en el espacio.

Partiendo de lo anterior surge la necesidad de posibilitar un diálogo intercultural como aporte a la construcción de una propuesta educativa alternativa y extracurricular que si bien, en la actualidad, no va en contra del sistema predominante si brinda otras condiciones que permiten re-vitalizar y potenciar las capacidades y prácticas culturales de los diferentes grupos poblacionales que cohabitan en este territorio ancestral, con el fin de avanzar en los procesos de de-colonialidad del pensamiento y la satisfacción de la necesidad de entendimiento para el bien-vivir de las comunidades.

Para ello fue necesario re-conocer a los mayores como sabedores quienes pueden compartir y transmitir a través de otras herramientas pedagógicas, (chagras, tejido, tulpa, música, danza, espiritualidad, entre otras), la identidad de sus pueblos. Se inicia un proceso de fortalecimiento cultural y la creación y re-creación del pensamiento epistémico que posibilita la gestación de nuevos espacios de encuentro, intercambio y construcción de saberes desde y para los propios contextos; a su vez se hace énfasis en un diálogo constante entre el mundo cotidiano y el saber ancestral que admite la armonía del conocimiento y trasciende al modelo educativo propuesto por el sistema tradicional, es decir se aleja de la visión mecánica, hegemónica, homogénea y universal que no responde a las dinámicas culturales de diversidad presentes en Colombia y Nariño.

2. La educación en el contexto latinoamericano, nacional y local

Desde sus inicios, la educación en el viejo mundo, más precisamente en el continente europeo, se ha concebido como un privilegio reservado a determinados grupos sociales; así, los antiguos griegos cultivaron el amor por el saber cuyo ejercicio en los más pequeños de acuerdo a Abagnanio (1996), se iniciaba con el acompañamiento del paidotriba, quien se encargaba de dar una serie de instrucciones de carácter moral al niño, durante el camino que los conducía a la escuela, lugar donde se buscaba el perfeccionamiento de su cuerpo y mente

a través del estudio de las matemáticas, la gramática, la música y por supuesto la gimnasia. Sin embargo, cabe señalar que más allá de la importancia que desde los griegos adquirió el arte de la memoria, diferentes pensadores romanos redimensionaron el valor de la educación puesto que consideraron que ésta debía trascender la adquisición mecánica de saberes para centrarse en un despertar; al respecto, basta recordar las palabras de Plutarco, citado en Marrou (1996), quien sostiene “no es la inteligencia como un vaso que debe llenarse, sino como un trozo de madera que debe encenderse para que se despierte el ardor de la investigación y el deseo de la verdad” (p.98).

De manera sucinta, la historia de la educación en Occidente, se basó en la prerrogativa griega de ser un privilegio de unos pocos, y si bien el espíritu helénico, se esforzó por desarrollar un espíritu reflexivo a través de la contemplación, cabe señalar que la fuerte diferenciación entre maestro y estudiante, determinó la relación que se daba al interior del aula de clases, de esta manera, se recurrían a prácticas severas para inculcar un aprendizaje que si bien inmutaba la conciencia del estudiante, éste se basaba en un trato despectivo y arbitrario, donde más allá de un diálogo se perpetuaría un aletargado monólogo por parte de la autoridad, encabezada en la figura del docente, modelo que subsistiría a lo largo de varias épocas pero que luego de diversos fenómenos y circunstancias sociales propiciarían una revolución en las dinámicas de los procesos educativos de occidente.

En el caso de Colombia, la educación se convirtió en un apéndice más de la colonización, por ende, sus prácticas fueron delimitadas por los conquistadores, quienes procuraron reproducir la tradición dominante del viejo continente europeo, a través de la violencia, la imposición y la extinción. Así, la conversión al cristianismo y el aprendizaje del castellano, representan los ejes en torno a los cuales se desarrollará la idea de escuela, de esta manera se organizaron escuelas indígenas orientadas a cumplir esta finalidad, bajo la orientación de los sacerdotes, quienes se basaron en los modelos tradicionalistas occidentales. Es así como la sociedad colombiana, regresó su mirada a los pueblos indígenas quienes, invisibilizados por el egocentrismo occidental y bajo ocultamientos y diferentes sincretismos, se mantuvieron implacables, logrando así, un reconocimiento que, aunque forzado fue legitimado por el gobierno, en el año de 1976, fecha en la que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) centró su atención en las culturas autóctonas y permitió el nacimiento de los programas de etnoeducación. Bajo estas condiciones, la educación institucionalizada para los pueblos se convirtió en un proceso netamente reduccionista, negador de las identidades colectivas; por lo tanto, pensar una educación alternativa implica retornar a los contextos, a partir de los cuales se gestan las alteridades, se evidencia la emergencia de epistemes heterodoxas, que responden a las necesidades de múltiples cosmovisiones y por lo tanto difieran de la lógica univoca de occidente.

3. La interculturalidad: una posibilidad para pensar la educación actual

Para desarrollar la categoría de interculturalidad fue necesario acercarse al significado de cultura, que se caracteriza por una connotación polisémica, de ahí que en la presente investigación se retoman dos visiones: la tradicional y la política. En la visión tradicional se encuentra que la definición de cultura, se remonta a su origen etimológico, que se “desprende de la palabra griega “paideia” y el latín “colere”, cuyos significados refieren, entre otros, a cuidar, trabajar y cultivar” (Serje, 2000, p. 127). Esta definición fue concebida desde los más altos valores morales que cierto grupo de la sociedad imponía como referente, desde ese entonces la noción de cultura tenía un sentido opuesto y excluyente, visión que se supera con la postura crítica en donde se entiende la cultura como una construcción simbólica, como un tejido de interacciones y universos que está atravesado por relaciones de poder que se legitiman a partir de simbologías y símbolos. “Es entonces cuando surge la necesidad de entender los discursos de la trama social para realizar una lectura crítica de la realidad, re- significar las construcciones “dadas” y renovar el sentido de la vida, a través de la cultura, en este sentido es necesario tener en cuenta que la cultura es la urdiembre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su existencia y orientan su acción”. (Clifford, 1957, p.45). Parafraseando a Guerrero (2002) en el ámbito político, la cultura permite visibilizar prácticas culturales cotidianas a partir de las cuales despuntan prácticas políticas en razón de su dinámica propia y de su capacidad de producir significados, valores y subjetividades, por lo tanto, la dimensión cultural no sólo está impregnada en la vida social sino que la transforma significativamente a partir de una interactividad de símbolos que, a su vez, tienen el poder de configurar y re-configurar nuevas realidades.

Uno de los elementos fundantes dentro del re-conocimiento y valoración de la cultura propia y la de los otros es la interculturalidad, noción que convoca a trascender supuestos relacionados con el multiculturalismo o política del reconocimiento, la cual también se ha venido construyendo bajo dos miradas; la primera es la tradicional, institucional e instrumental en donde la interculturalidad se asume como “el discurso de la tolerancia y respeto entre culturas, resulta funcional a la estructura social vigente, representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social ” (Díez, 2004, p.196). La segunda hace referencia a la mirada crítica de la interculturalidad, en donde ésta se concibe como “la construcción de un proyecto que remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses” (Ibíd, p. 195).

Otros autores como Luis López (2001) manifiestan que la interculturalidad hace parte del devenir natural e histórico del multiculturalismo, pero también ve la interculturalidad como una categoría propositiva, en tanto el multiculturalismo se asume como una categoría meramente descriptiva. La interculturalidad, entonces, va más allá del multiculturalismo pues supone relaciones horizontales, cíclicas, intersubjetivas que se construyen desde otras lógicas que no responden a la razón instrumental ni monolítica que asume “la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esta colonialidad: a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado” (Cortés 2007 en Walsh Katherine 2005, p.29). Lo anterior requiere superar la decolonialidad del ser, el poder, el pensamiento y la naturaleza y reconocer en los otros, maneras alternas de pensar, entender y construir conocimiento pero también comunidad desde las dinámicas de cada contexto y cultura, con ello se avanzaría en la creación de otras condiciones para el establecimiento de un orden social y cultural distinto pero que albergue y reconozca la diversidad, al respecto Raúl Fonet (2004) manifiesta que ese orden alternativo sólo se alcanzaría “aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, a reconocer las diversas culturas y a relacionarnos interculturalmente, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas” (p.7).

Los límites espaciales hacen que los seres humanos fragmenten la convivencia, la humanidad y la fraternidad, elementos clave que deben ser socializados desde la familia para sentirse parte activa del mundo y de la humanidad y permitan avanzar hacia el re-conocimiento de la diversidad, el intercambio de saberes, admitiendo que, en la familia, la escuela y la vida misma cada día los seres humanos asumen el papel de sabios y aprendices. Al respecto Fonet (2004) afirma: “más para compartir, en comunicación abierta, procesos contextuales semejantes no basta con leer un libro, hay que compartir vida, memoria histórica, e incluso proyectos, se habla entonces de una interculturalidad contextual” (p.28). Esto advierte, entonces, trabajar desde y en la familia, la escuela y la comunidad, en el fortalecimiento de lo propio, pero desde el reconocimiento de los otros, según Freire (2003) la práctica educativa y pedagógica es una herramienta fundamental que puede “ocultar la realidad de dominación y de alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (p.74).

En esta misma línea Katherin Walsh (2005), manifiesta que la interculturalidad implica un proceso de múltiples relaciones en donde la educación está obligada a dar cuenta de “la unidad en la diversidad, la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones [...] se trata de realizar intercambios que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p.5). De estas circunstancias nace que la interculturalidad no puede remitirse a procesos de diálogo donde sólo se incor-

pore el componente de lengua materna y tampoco la interculturalidad requiere de apellidos como bilingüe, la interculturalidad en su génesis exige, de todos los elementos constitutivos, desarrollados en las líneas anteriores, con esto no se desconoce el papel tan importante que desempeña la lengua materna en la construcción de interculturalidad pero tampoco se le puede encargar toda la responsabilidad que implica el desarrollo y consolidación de este proyecto político.

4. La colonialidad/decolonialidad y su papel en la construcción de interculturalidad

Otro elemento fundamental dentro de la construcción de interculturalidad es la decolonialidad. Según, (Restrepo y Rojas, 2010) “el colonialismo es un fenómeno de dominación político administrativo más restringido o particularizado, en tanto la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo La colonialidad no se agota en el colonialismo, sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente” (p. 15-16). Inclusive, según estos autores, la colonialidad comprende o abarca el colonialismo y la supresión del vasallaje de un pueblo respecto de otro.

Así como hay diferencia sustancial entre colonialismo y colonialidad de igual manera hay diferencia entre los conceptos de “decolonización” y “decolonialidad”, ya que, según los autores antes citados la decolonización hace referencia a la supresión del colonialismo, mientras que la decolonialidad implica superación de la colonialidad. En la actualidad, mientras las potencias hablan de estar en una posmodernidad, los países etiquetados como tercermundistas continúan en la modernidad, viviendo su estado de dependencia respecto a los países ricos, Restrepo y Rojas (2010) afirman que “no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidad; de ahí que se afirme que la relación entre modernidad y colonialidad es de constitución: no puede existir una sin la otra. (p.16), esto conlleva a determinar que colonialidad/modernidad son dos instancias de una misma realidad para tenerlas como punto de referencia. En el caso de América Latina la decolonialidad se entiende como un proceso de liberación del estado de postración y vasallaje al que ha sido sometido este territorio, desde el momento en que sus países fueron anexados a España como sus colonias.

5. ¿Qué es eso de América Latina, Latinoamérica o Hispanoamérica?

América fue presentada al mundo como la sin nombre, sólo 15 años después fue llamada como quisieron nombrarla las naciones mayores, al respecto Germán Marquinez Argote (1984a) afirma: “nuestro mundo tiene nombres

propios: Indias Occidentales, América, Latinoamérica. Como a niños, recientemente nacidos o descubiertos, se nos impone un nombre y se oficializa en acta para darnos existencia pública ante el Viejo Mundo” (p. 63-64).

Según Aníbal Quijano la colonialidad, en la época actual, se circunscribe a cuatro esferas: la del poder, ser, pensamiento y naturaleza. “La categoría de colonialidad del poder es el nodo epistémico principal para denominar el patrón de dominación global. La colonialidad del poder es así, una categoría analítica que permite denominar la matriz de poder propia de la modernidad” (Hernández, 2015, p.2).

Desde esta colonialidad se enfatiza en la subordinación de los pueblos ancestrales al poder y superioridad de los europeos, en donde lejos de ser entendidos desde su multidimensionalidad son obligados a olvidar su cultura, identidad, usos, costumbres y espiritualidad. También se encuentra la colonialidad del pensamiento, en donde la sabiduría ancestral es invisibilizada por las lógicas de la razón instrumental y el conocimiento científico, así lo manifiesta Estelina Quinatoa Cotacachi (2007) quien desde su postura como mujer indígena e intelectual resume la colonialidad del saber en las siguientes líneas: “los indígenas, al ser considerados de “menor categoría”, sin derecho a producir elaboraciones mentales, reflexiones y menos aún producciones intelectuales, han sido desconocidos u ocultados a propósito en lo que se refiere a la creación intelectual, de manera que sus producciones han sido señaladas como anónima ya que las únicas ideas que se transmitieron de manera escrita fueron producidas por los grupos de poder (p.173).

Desde esta misma lógica está la colonialidad de la naturaleza la cual es mirada sólo como acumulación de riqueza, perdiendo de vista el verdadero significado espiritual que representa para los pueblos ancestrales. Se plantea entonces la necesidad de otras formas de pensamiento, que partan de la realidad de los múltiples territorios y que se puedan aplicar estos elementos a sus mismas problemáticas y procesos, así lo manifiesta Bondy (1968) “cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía, han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano. Así como han existido y existen filosofías de otros países es necesario que exista una filosofía latinoamericana. Este es un proyecto que tiene que hacerse realidad” (p.33).

En esta misma línea se encuentran los postulados de Juan Bautista Alberdi, citado por Salazar Bondy (1968) quien afirma que estas filosofías deben tender a “resolver nuestros problemas y a promover nuestra civilización porque la filosofía no se nacionaliza por sus objetos o métodos, sino por sus aplicaciones especiales a las necesidades propias de cada país y de cada momento” (p. 47-48).

Al respecto, varios autores han hecho declaraciones que obligan a hacer un alto en el camino para reflexionar sobre estas implicaciones. Entre esas voces se resalta la del colombiano Fernando González Ochoa quien, cuestiona y a la

vez lanza una propuesta para alcanzar la autenticidad, según Gonzáles (1976) “hemos agarrado ya a Suramérica: Vanidad (apariciencia no respaldada, apariciencia de nada). Copiadas todas las formas ¿Qué hay original? Los instintos americanos no se han manifestado, nuestro pueblo está dormido en sueño de siglo. Todo lo imitamos y nada es natural en nosotros, pero el día en que seamos naturalmente desvergonzados, tendremos originalidad” (pp. 7-36).

En este sentido la originalidad permite fortalecer procesos de autonomía que conlleven a aquello que algunos autores han denominado diálogo de saberes. Retomando el planteamiento hecho por Boaventura de Sousa Santos (2010) se encuentra que el diálogo de saberes admite relaciones de construcción de conocimiento desde una mirada horizontal y que sin lugar a dudas es un elemento clave para romper con las ataduras de la colonialidad en toda su complejidad e implicaciones.

6. El papel de la autonomía en la construcción de interculturalidad

La autonomía dentro de los procesos de interculturalidad convoca a decidir, con autoridad y desde una postura crítica, ante distintas situaciones en las que interactúa el ser humano y en general los diferentes grupos poblacionales. Al respecto Martínez de Dueri (2004) determina que la autonomía implica gobernarse a sí mismo, es decir es poseer la capacidad para entregarle sentido y valor a la vida, lo cual según Séneca invita a tomar posesión sobre sí mismo pero con el objetivo de enaltecer la existencia.

Abarca varios aspectos del ser humano, en este caso interesan el moral y el intelectual, el primero tomado como el comportamiento y el segundo como la iniciativa personal de pensar, Según Dueri (2004) la autonomía significa: “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico” (p.15). Sin embargo, los pueblos latinoamericanos se han visto opacados por la imposición que ejercen los bloques hegemónicos sobre las poblaciones que históricamente han cedido sus propias maneras de pensar, sentir y actuar, fortaleciendo el lado opuesto de la autonomía que es la heteronomía y se sustentan en dejar que otros obedezcan, de ahí la necesidad de los pueblos ancestrales, de recuperar la autonomía de sus territorios con todos sus procesos y superar el problema del entre-nos, del vivir juntos, del vivir-con, el cual se presenta porque se pone en riesgo la vida, la independencia, la libertad y la diversidad.

Es así como la autonomía se construye, en relaciones de convivencia y de construcción con los otros. Según Jean Piaget, citado por Dueri (2004), “la autonomía aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado” (p. 17). Por tanto la necesidad de que los gru-

pos poblacionales, admitan la inquietud por sí mismos y a su vez permitan la ocupación de sí mismos, que implica a su vez el despertar, en principio de movimiento, de desasosiego permanente a lo largo de la vida para posibilitar el desarrollo de acciones que ejercerán los sujetos sobre sí mismos.

7. Autonomía y educación en territorios ancestrales

En los países latinoamericanos y específicamente en Colombia y el departamento de Nariño, la autonomía se ha ido construyendo a través de la lucha constante de los pueblos ancestrales por lograr un espacio de participación y toma de decisiones en varios componentes, así se manifiesta en los artículos 287 y 330 de la Constitución Política Colombiana (1991) y en el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Si bien, legalmente, las comunidades indígenas están respaldadas por artículos y principios que hablan de autonomía, varias comunidades aún replican las lógicas del sistema tradicional. En la actualidad existen diferentes alternativas indígenas que trabajan en, desde y para la autonomía como es el caso de las comunidades de Tzetzales de Los Altos de Chiapas quienes han venido desarrollando una propuesta denominada: Educación comunitaria indígena para el desarrollo Autónomo (ECIDEA), donde se enseña la vida a base del conocimiento de los sabedores, sin depender de la decisión de otras instancias a través de un proceso educativo fundamentado en la investigación en el medio social y natural.

Estas experiencias permiten superar los lineamientos que ha dejado la educación tradicional; la educación tradicional ha querido perpetuar y legitimar bajo su esquema homogéneo lo que desde Paulo Freire (1970) se conoce como educación bancaria, cuyos objetivos buscan el establecimiento y mantenimiento de la contradicción entre el docente como protagonista y los estudiantes como meros objetos. Al respecto Freire (1970) manifiesta que “la concepción *bancaria* al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio mantiene y estimula la contradicción”. (Freire et al. 1970, pp. 49-50), esto es una relación pedagógica sin vínculos, autoritaria, sin diálogo.

Se ve entonces una educación de tipo impositivo, en donde al estudiante se le condiciona su autonomía, negándole la posibilidad de fortalecer sus usos y costumbres y por tanto la interculturalidad. De ahí la necesidad de construir aprendizaje en la libertad y la autonomía, según los planteamientos hechos por Diomedes Gómez Paternina (2009), es la posibilidad de tomar sus propias decisiones, determinando lo *falso* y lo *verdadero*, con esto queda claro que no puede haber estudiantes autónomos sin docentes autónomos. Por lo tanto es necesario dejar a un lado la figura de docentes bancarios ya que “en el momento en que el educador *bancario* viviera la superación de la contradicción

[educador-educando] ya no sería *bancario*, ya no efectuaría *depósitos*, ya no intentaría domesticar, ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación” (Freire et al. 1970, p. 52). De ahí que ni siquiera debería existir la figura de docente y estudiante como aquel que enseña y el que aprende, respectivamente.

Lo anterior sólo puede lograrse desde lo que denomina Paulo Freire Pedagogía de la Autonomía, donde se respeten no sólo los saberes con que llegan los educandos, sino también se discuta la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, es así como Paulo Freire (2004) propone varios interrogantes entre ellos “¿Por qué no establecer una *intimidad* necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (p.15) y dentro de la presente investigación se añade: ¿por qué no permitir que los sabedores de los diferentes territorios ancestrales puedan participar en la construcción de conocimiento, desde sus referentes culturales y espirituales?, que sin lugar a dudas dentro de los territorios latinoamericanos cobra un valor significativo ya que permitiría pensar en pedagogías que conjuguen la diversidad, la espiritualidad y prácticas vitales que dentro del pensamiento indígena se superponen a lo material y es desde ahí que se construye comunidad, territorio, y humanidad.

8. La autonomía como base para la vivencia de la interculturalidad

Según, Sarramona, (2011). La amplitud del significado de autonomía es un ejemplo más de la diversidad semántica que toman los términos en el campo educativo, ello acontece porque la educación afecta a toda la población y en este proceso el lenguaje juega un papel fundamental puesto que éste vehicula la ideología, la concepción del mundo y de la vida desde la cual se realiza la educación. Es así como el concepto de autonomía se esgrime como un pilar que permite el re-conocimiento y la legitimación tanto del individuo como de la comunidad. Educar a partir de criterios que gravitan bajo un determinado contexto, respetando a los otros, es una tarea permanente en el proceso de desarrollo de la personalidad, en el que los docentes tienen que formar y fortalecer al individuo a través de valores que posibiliten una constante renovación social a través del autocuidado. De este modo, pensar una educación desde la interculturalidad implica el reconocimiento de la diversidad como una realidad que no se puede ignorar, pues por el contrario se configura como el trasfondo que subyace en las relaciones del ser humano que convive en sociedad; de este modo la vivencia de la diversidad adquiere una dimensión fundamental en el esbozo de una nueva educación, cimentada en la autonomía; sin embargo, la diversidad exige que se comprenda al ser humano, no sólo a partir de una configuración antropomórfica en donde éste es el único sujeto que ostenta

derechos, sino por el contrario, se requiere ir más allá de los criterios reduccionistas de la razón, para entender que el ser humano no es autosuficiente en la medida en que se encuentra rodeado de diferentes formas de vida que posibilitan su existencia y hacen parte integrante de su realidad.

Precisamente esta es la búsqueda de los pueblos que han luchado durante siglos con las políticas agresivas de la colonialidad, pues se comprende que la autonomía de un pueblo depende de su capacidad para la creación y conservación de la cultura, y como es bien sabido, la educación ayuda a cumplir estos objetivos, de ahí, que una educación pertinente puede ayudar a fortalecer un pueblo desde el reconocimiento y potencialización de su cultura, este aspecto se vivencia en el territorio Quillasinga Refugio del Sol, quienes en palabras del sabedor indígena Camilo Ernesto Rodríguez Quispe han venido “encontrando el camino para hacer cambios reales a los modelos educativos, hay posibilidades de construir propuestas educativas acordes al territorio, cultura, sin tener en cuenta estándares y competencias propios del modelo globalizado capitalista”. (Conversación personal, territorio de El Encano).

En esta perspectiva, la autonomía sólo puede ejercerse desde el reconocimiento de lo propio, sin que ello implique la anulación de lo diverso, además la cultura y la educación se convierten en dos elementos coadyuvantes en este proceso, al respecto la docente mestiza Ángela Cabrera (2015) manifiesta: “tengo fe en la educación, en la medida en que esta puede transformarse o mejor dicho retornar a su origen maternal, ancestral, donde lejos de transgredir la materia, procuraba tranquilidad, respeto, conocimiento, y sanación para el espíritu”. El retorno a la esencia de estas categorías posibilita que el ser humano experimente la armonía entre su cuerpo y las necesidades de su intelecto, de ahí que su comprensión sea mayor pues trasciende la espiritualidad de la moral occidental para enfocarse en la unidad del ser humano como un ente proclive de creación permanente.

9. Criterios epistémicos y metodológicos

Recordando algunos elementos antiguos se encuentra que los filósofos griegos elaboraron un complejo saber fundamentado en la contemplación cautelosa e inquisitiva del universo y sus infinitos misterios, saber que bien sabido es, se materializa en diferentes epistemes; retomando los elementos anteriores, se determina que el pueblo indígena Quillasinga Refugio del Sol, afianza su saber en el contacto directo con la naturaleza que ha constituido, todo el tiempo, la fuente de sus saberes; y si bien la forma en que este pueblo ancestral aborda la noción de ciencia dista mucho de la maneras euro centristas, la continuidad y revitalización de sus usos y costumbres es una muestra de cómo sus epistemes posibilitan la pervivencia de su pueblo y cosmovisión. Justo en esta relación se construye el concepto de autonomía ya que el conoci-

miento de un pueblo emana de sus orígenes, de tal manera que retornar a los mismos implica una separación del poder hegemónico que desde la colonialidad ha usurpado la cultura.

En esta perspectiva, la autonomía adquiere un nuevo significado pues desborda lo netamente individualista para abrazar la búsqueda de un conocimiento que posibilite el encuentro del individuo consigo mismo y con los otros. Para el pueblo indígena Quillasinga el fortalecimiento de su autonomía parte del cuidado de sí mismo y del respeto y valoración por todas las formas de existencia, lo cual implica ir más allá de los criterios racionalistas y encontrar otras posibilidades y sensibilidades que permitan la comunión del ser humano consigo mismo, la naturaleza, los otros y el cosmos ya que desde la visión antropocéntrica actual el mundo se comprende desde una perspectiva fragmentada y desde ahí difícilmente el ser humano sentirá y vivirá un saber que lo ligue nuevamente a la tierra, en este sentido el docente mestizo Edgar Arteaga (2015) manifiesta:

La diversidad, lo múltiple, lo diferente, cabe en poco espacio y sin esfuerzo. ¿Es posible que el alma de los hombres comparta la naturaleza terrestre? ¿Es acertado decir que el alma humana está vinculada a la tierra? así lo creo: creo que el alma es un destello de la tierra. Precisamente reconocerse como una parte integrante de la naturaleza permite al sujeto aunar en el misterio de su existencia, y con ello acercarse a su propia búsqueda en la cual ha de encontrar el sustento para su espíritu.

De ahí que la autonomía en la búsqueda incesante por el propio reconocimiento del ser encuentra que ésta también implica una lucha constante por la recuperación de la humanidad, extraviada en los azares de la historia, y aportar en la gestación de nuevas perspectivas a partir de las cuales se conquiste el anhelo de la libertad que finalmente se ve reflejado en la capacidad de creación y co-creación de los seres humanos y la comunidad en general.

9.1 Kikin llatata kawarispá (el cuidado de sí mismo) para la praxis de la interculturalidad

La vivencia de la interculturalidad en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, no cobraría el significado que tiene sino fuera por el proceso de revitalización de los elementos culturales e identitarios que hoy este pueblo ancestral realiza, gracias a la guía y acompañamiento de los mayores y sabedores quienes desde tiempos milenarios ya habían comprendido la necesidad de conocerse a sí mismo y cuidarse a sí mismo, si se quiere compartir con y cuidar de los demás, un elemento fundamental que debe re-crearse en los procesos de educación. Si bien el conócete a ti mismo y el cuidado de sí mismo, en la actualidad, son reconocidos como categorías teóricamente elaboradas por varios

filósofos e intelectuales, en este proceso investigativo, se considera que dentro de las prácticas cotidianas de este resguardo indígena se viven, se sienten y se comparten desde su naturalidad, desde la conexión con la madre tierra y el compromiso que implica la medicina ancestral y que sin lugar a dudas son la base para hablar de intraculturalidad y por consiguiente de interculturalidad y educación, trascendiendo aquello que, en la actualidad, el sistema tradicional no cumple, así lo manifiesta la docente mestiza Janeth Araujo (2015) “este trozo de vida ilusorio que hemos creado se basa en el desconocimiento de lo que realmente somos(...) siento que el mundo construye infelicidades constantes y que éstas provienen de un desconocimiento profundo de lo que humana y celestialmente somos”

Haciendo una aproximación teórica a las categorías mencionadas, se encuentra que la frase *conócete a ti mismo*, fue presentada por Sócrates, quien desde su disertación aporta elementos interesantes relacionados con la necesidad de que el ser humano en todo su proceso vital esté en un constante auto-descubrimiento, autoconocimiento ya que desde aquí se gesta la posibilidad de que los sujetos se re-encuentren consigo mismos, desde encuentros reflexivos, autocríticos, catárticos que permitan pensar y entender su quehacer en el universo, la tierra y su interacción con los otros y lo otro, en este caso, la madre tierra. Este componente vital en el devenir del ser humano se asume con compromiso y responsabilidad en el compartir de la medicina ancestral del pueblo Quillasinga, quien guiado por el pueblo Siona ha permitido que indígenas, campesinos, mestizos y colonos avancen en este sentido y sigan caminando desde la ciclicidad que propone dicho proceso, así se ve reflejado en la siguiente expresión “el mensaje de los mayores cuando estás en una ceremonia es: hay que reconocer que han habido muchas luchas por los mayores y somos enviados para dar a la gente una claridad porque lo que algunos intentan, en este momento, es que la gente no aprenda, no se conozca, viva sumisa, no tenga una luz”

Siguiendo el planteamiento Socrático se encuentra que por más acceso que el ser humano pueda tener al conocimiento del universo, este sería trivial sino parte del autoconocimiento, el cual implica el conocimiento del espíritu y las posibilidades de encontrarle sentido a la vida, al ser y al cuidado del mismo, así lo afirma Sócrates en las siguientes líneas *una vez que te conozcas, podrás aprender a cuidar de ti, pero si no te conoces nunca lo harás*. Este auto-conocimiento sólo se logra desde el fortalecimiento de la autonomía, desde el encuentro con la libertad íntima que a su vez implica el des-aprender y de-construir para empezar a encontrar el sentido de ser y del ser, así lo manifiesta el Taita Oscar Jacanamejoy (2015) quien dice “para conocerte debes desarmarte en pedacitos y luego volver a armarte, a ver qué pasa-

Pues desde esta acción se puede revolucionar, mover, dinamizar, despertar aquello que ha estado quieto, es dejar de reproducir lo dado para iniciar un

proceso de renovación que permita re-configurarse, re-construirse desde lo propio. Y en este proceso de descubrimiento, de autoconocimiento, van emergido otras sensibilidades, otros tactos, otras miradas que convocan a fortalecer la responsabilidad constante que el ser humano debe tener frente al cuidado de sí mismo, así lo expresa el indígena Quillasinga Camilo Rodríguez (2015) “hemos venido tratando de acercar mucho más a la comunidad a la parte territorial, a la parte humana, a la parte del cuidado de las personas, al cuidado de la medicina, porque primero debemos empezar a ser conscientes de nosotros mismos y de empezar precisamente a cambiar algunos hábitos que no son nuestros” (Grupo focal, Encano Centro). Pues muchas veces esa renovación del ser, del espíritu se ve truncada por la aparición de algunas concepciones que tratan de confundir a los demás, en palabras del mismo taita Camilo (2015) se encuentra que:

Si nosotros seguimos modelos de noticias, de comunicación, de televisión que no aporten a la formación de nosotros o que inclusive empiecen a tener comportamientos distintos pues tampoco internamente estamos aportando a lo cercano, a lo nuestro, yo creo que internamente deberíamos evaluarnos nosotros primero, cuál es el aporte que estamos haciendo para conservar la tradición, la dignidad, conservar también nuestros alimentos, nuestros pensamientos porque muchas cosas se adoptan desde afuera sin mayor cuestionamiento. (Grupo focal, Encano Centro).

Así se puede determinar que si se avanza en el autoconocimiento y en el cuidado de sí mismo se puede, desde el equilibrio, la armonía y la hermandad, relacionarse con los otros y con el universo ya que el ser humano no podría preocuparse ni ocuparse de sí mismo sin la presencia de los demás, así lo ratifica Michel Foucault cuando aduce que existen algunos elementos diferenciadores entre el individuo stultus y el individuo sapiens; el primero carece de autodominio y amor propio, mientras que el segundo posibilita y teje relaciones horizontales y constantes con los otros, en las que encuentra la satisfacción y la realización propia y este es un factor que se visibiliza en las relaciones que se han establecido en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, en donde indígenas, campesinos y mestizos se encuentran para permitir que la palabra camine, fluya y se entreteja y desde ahí se gesten prácticas vitales que lleven a insistir, persistir, por otro mundo posible. A partir de lo dicho, se entrevistó que dentro de las relaciones horizontales se propician procesos intersubjetivos que invitan a la construcción de humanidad, de región, de país, de educación desde la autonomía y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Estos elementos hacen parte crucial dentro de la construcción y re-creación de una de las categorías emergentes de la presente investigación que sin dudas ha sido uno de los pilares fundamentales para determinar que dentro

del territorio Quillasinga se vive la interculturalidad y esta es la intraculturalidad que retoma los elementos del autoconocimiento y el cuidado de sí mismo. En palabras del sabedor indígena Leandro Janamejoy (2015) la intraculturalidad implica “conocerme a mí mismo para yo generar mi propio conocimiento y después que vengan los otros conocimientos que me pueden ayudar a fortalecer lo mío”. Y este proceso es fundamental, de lo contrario, el camino puede presentar dos bifurcaciones, se continua privilegiando lo de afuera para mantener la perpetuación del sistema hegemónico imperante o por otra parte las comunidades indígenas pueden caer en un profundo proteccionismo y ensimismamiento que no permita el diálogo y la interacción con los otros, estos aspectos dentro de la organización y proceso que se adelanta en este territorio ancestral se van minimizando desde el trabajo, el compromiso y el intercambio entre indígenas, campesinos y mestizos que apuestan por una educación que reivindique lo propio y tome lo necesario y pertinente de afuera para no descuidar lo de adentro pues el pueblo Quillasinga, ubicado en el corregimiento de El Encano, ha sido invisibilizado por la influencia y el poder ejercido por los colonos, olvidando sus formas particulares de construir territorio, conocimiento y formación, despreciando de igual manera el conocimiento que pervive en el pensamiento de los mayores y la madre tierra y que se construye en otros espacios que no se limitan a la mera institución educativa, es así como cuentan los mayores y sabedores que anteriormente se aprendía en la tierra, en la shagra (huerto), en la tulpa (fogón) en el tejido, la danza, la música, la oralidad y las ceremonias ancestrales, con ello se fortalecía el conocimiento, desde un tejido continuo y transversal que no fragmentaba el conocimiento al contrario se potenciaba desde el contacto directo con el entorno y los elementos que se utilizaban para construir los artefactos ancestrales como la lana, la chaquirá, el hilo, entre otros, al respecto, el sabedor indígena, Kamentsa, Juan Mutumbajoy (2015), recuerda con nostalgia y comenta:

En nuestros tiempos hablábamos de las mingas, y ahí se aprendía matemáticas, a contar con el maíz, el frijol, todos los guachos que se sacaban y ahí se contaba o el papá se sentaba en el fuego o en la tulpa ahí era donde siempre el papá se sentaba a conversar historias, del oso, de la caza, de la chagra, y esa era la primera educación, le enseñaban a contar era allí pura mente, no de lapiceros, nada, sino puro elemento, puros objetos, por eso digo que la primera educación es allí y era más natural entonces cuando uno llegaba a la escuela ya sabía un poco y uno cogía los cuadernos pero se acordaba de lo que le contaba el papá y le sirve hartísimo y eso es para toda la vida.

El resguardo Quillasinga Refugio del Sol al encontrarse ante esta problemática, desde los círculos de la palabra y las mingas comunitarias, inicia el proceso de despertar, desde el llamado que hacen los ancestros, y reconocen la necesidad del autoconocimiento y el reconocimiento como cimientos necesari-

rios para seguir trabajando en ese renacer, de ahí que se puede determinar que en este territorio antes de gestarse los procesos de interculturalidad, primero se ha tratado de fortalecer la intraculturalidad, que, de acuerdo a los planteamientos hechos por el abuelo líder del movimiento afroecuatoriano, Juan García, en Walsh (2009) se entienden como “casa adentro y casa afuera, elementos que trascienden lo estatal y reivindican lo comunitario. Entonces más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés, es más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no nieguen la modernidad, pero que permitan vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella. (p.33)

Con lo expuesto se determina que en el proceso de visibilización y reivindicación de lo propio no se desecha a los otros, se los re-conoce, se comparte y se intercambia para apostarle a una construcción comunitaria que pondere la humanidad y no las etiquetas deshumanizantes, al respecto el sabedor indígena Oscar Jacanamejoy (2015) dice: “este proceso es interesante porque no sólo se trabaja con los indígenas ahí hay de todo, negritos, blancos, verdes, rojos, de todo, de todos los colores” (medio audiovisual). En este sentir, en este entendimiento y en esta apertura que ha tenido la comunidad indígena se ha permitido que el trabajo colectivo prime sobre el individual, engendrando con esto los pilares determinantes para no asumir la interculturalidad como un slogan sino como un recurso fundamental y vital dentro de las dinámicas cotidianas y emancipatorias del pueblo Quillasinga. Así, poco a poco, se ha ido comprendiendo que “no existe la cultura sino las culturas, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas” (p.7).

Y cuando se comprende que cada territorio tiene su propia cultura, que cada grupo poblacional gesta su propia historia y cosmogonía, es entonces cuando las palabras, los lenguajes y las representaciones se transforman porque ya no se habla de una cultura, de una cosmogonía, de una historia sino de culturas, cosmogonías e historias, que al final se transforman y enriquecen gracias al intercambio con las demás, que trascienden elementos históricos de inferioridad y exclusión que han superpuesto a algunas culturas sobre otras, atribuyendo un carácter de inferioridad, de poca intelectualidad, de conocimientos poco válidos y acciones arcaicas, porque la interculturalidad implica ponerse en escena desde las posibilidades y capacidades de los sujetos y los diferentes contextos, desde posturas equitativas y cíclicas que admitan la diversidad y convoquen a la construcción de humanidad, es entonces entender que los pensamientos y las acciones deben estar orientadas al bien vivir de todos y todas y no sólo hacia ciertos grupos poblacionales. Es el tiempo de despertar, de empezar aquello que las comunidades del Amazonía, en lengua Huitoto denominan Kasiyadu y en ese despertar estará implícita la revitalización del

saber de los pueblos ancestrales y se amplificará también el eco de otros grupos poblacionales que han sido callados, opacados, invisibilizados, pues sus esencias, sus raíces siguen latentes, no han desaparecido, porque según Fornet (2004) “en la fuerza cultural se encuentran las razones de los siglos de resistencia que ha mantenido viva la esperanza de culturas sojuzgadas y negadas a lo ancho y largo del mundo” (p.8).

9.2 Sin intraculturalidad no es posible la vivencia de la interculturalidad

En los encuentros compartidos con el Pueblo Quillasinga, Quilla, luna, Singa, nariz, los señores nariz de luna, por su adoración a la deidad nocturna, siendo distintivas las narigueras que en su cuerpo llevaban, y los grupos poblacionales que cohabitan en el territorio de El Encano, se plantea que en la actualidad es fundamental dentro de los procesos de educación, iniciar con el reconocimiento de la diversidad como un elemento fundamental que permite “caminar la utopía y desde ahí encontrar otras expresiones, miradas, tactos, con-tactos, sensibilidades y discursos frente al mundo, la vida, el otro y a sí mismo”. (Lady Córdoba, autoecobiografía, 18 de abril de 2014), aspecto fundamental que obliga a propiciar espacios de encuentro, diálogo, creación y construcción con el otro. En el caso del territorio Indígena Quillasinga Refugio del Sol se ha hecho el llamado para iniciar la construcción de una propuesta alternativa que avance en el fortalecimiento de la sabiduría oral, simbólica y espiritual contenida en los abuelos y en su memoria, el aprendizaje de la cosmogonía y creación del territorio ancestral, muy relacionado con la Laguna de La Cocha; compartiendo ese legado con la niñez y juventud del territorio de El Encano y el reto de plasmar en dibujos, música y danza el imaginario que se encuentra en piedras, rituales, transitando por sus tejidos, chagras y el entorno natural, aspectos que se encuentran ausentes dentro de la educación tradicional que se imparte en las instituciones educativas presentes en este contexto.

En el territorio Quillasinga la enseñanza que transmiten los abuelos, a los niños y jóvenes, de su cosmogonía, costumbres y tradiciones se ha ido generando en encuentros que reconocen la dualidad: verbal (oralidad) y vivencial (tejidos, danza, shagra, música), sumado a lo extrasensorial enmarcado en las experiencias que recogen los trances místicos de las ceremonias y rituales ancestrales. En el desarrollo de estos procesos se logra percibir que todos los elementos dialogan entre sí, cruzados por la historia y la presencia europea representados en el lenguaje, la religión judeo cristiana y la representación antropomorfa de sus relatos. Entonces el aprendizaje de la cultura del pueblo Quillasinga no parte del encontrar o buscar ¿quiénes eran? sino de abordar el conocimiento que se ha configurado hasta el presente para responderse ¿quiénes son? pero el asunto se complejiza cuando el ¿quiénes son? es superado, en el ámbito de la interculturalidad, con el interrogante ¿quiénes somos?, según Larrosa (2006)

“tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después que es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensar-nos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro” (p.2). Al tiempo, Germán Guarín (2004), propone que: “todo sujeto lleva en sí un principio de inclusión en un «nosotros» que lo incita a integrarse en una relación comunitaria y de amor con los demás, con los «nuestros» (familia, amigos, patria)” (p.93)

Es así como el ¿Quiénes somos nosotros? requiere la construcción de diálogos que se sustenten en la diferencia y que a su vez alimenten la convivencia en medio de la diversidad. Para ello se requiere superar el ejercicio de traducción y plantear la conjugación de experiencias que integren elementos simbólicos que trasciendan el mismo lenguaje oral y escrito y que se encuentran en el día a día de los diferentes grupos poblacionales, empero, estas experiencias no sólo deben ser mediadas por el uso de los sentidos y la cognición, sino que implican una apertura sensible y espiritual con la cual el ser humano, generalmente, no está familiarizado, por lo tanto, un importante paso para iniciar la construcción de procesos pedagógicos interculturales que incluyan la generación de experiencias con el otro, es la posibilidad de construir experiencias vitales que fortalezcan el mundo espiritual de cada uno: la experiencia de uno mismo. Según Skliar (2005) “La búsqueda por el otro, la búsqueda por el nosotros, no tiene sentido sino parte de una búsqueda por uno mismo. De esta manera, la pregunta ¿Quiénes somos? Quedaría llena de sentido por cuanto no estaría basada en un desconocimiento de uno mismo y, por lo tanto, no sería una pregunta para buscar completar con el aquello que yo mismo no encuentro en mí”. (p. 6). Y desde este tópico se logra entender que uno de los elementos que junta al ser humano y es símbolo de su existencia es el origen, un origen que quizá se escapa de las teorías religiosas y evolucionistas y reside en un componente que conjuga lo simple y complejo a la vez, la tierra.

[...] El origen del ser humano se remonta a la historia hay, por ejemplo, hombres del desierto cuyo destino es mirar sin miedo las distancias; hay hombres selváticos cuya fuerza y conocimiento son tan abundantes como la selva misma; hay quienes habitan el páramo y cuentan las historias del comienzo en las estrellas; hay seres de guaico que en la danza apaciguan los ardores de la sangre; hay seres montunos que estudian a los animales que habitan el alma humana; hay gentes de altura que miran de arriba abajo y anudan y encuentran lo diverso. Sólo por mencionar algunos; más el origen es siempre la tierra; es pura cuestión de azar –o destino, da igual- el nacer aquí y no allá, llevar la piel tostada por el sol o por el frío.

A lado de ello también se integra la visión que plantea el sabedor indígena Leandro Janamejoy (2015) quien afirma que “desde la tierra nace todo, en la

tierra están los espíritus, está el agua, el fuego, el viento, la misma tierra que también forma parte de la espiritualidad” y desde ahí se reflexiona la existencia del ser humano y su relación con los otros, con lo otro y en este caso también con la educación.

Las reflexiones hechas hasta aquí se reflejan en las dinámicas actuales que se viven en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, aquí se han propiciado espacios para dialogar y encontrarse con otras culturas pues hoy este territorio ancestral es habitado por indígenas, pero asimismo es compartido con afrodescendientes, mestizos, colonos, campesinos, entre otros. Por lo tanto se admite que estos contextos no son homogéneos y el aporte que pueden realizar cada uno de los grupos poblacionales es infinito y diverso, con esto queda claro que si a la educación, se le otorga el verdadero sentido y significado que representa, puede convertirse en una potente herramienta de transformación, para ello es necesario que trascienda el simple discurso de los gobernantes y se pinte con los colores de la tierra, las hojas, las flores y el corazón de los múltiples y diversos contextos. Desde ahí se apunta a la transformación y emancipación del pensamiento de Latinoamérica, Colombia, Nariño como territorios identitarios, ancestrales y magnos como el vuelo del kundur, sustentados en los principios de libertad, respeto, equidad, diversidad e interculturalidad, ese es el reto de todas las personas que han decidido tomar la gran responsabilidad de transformar la sociedad y emancipar el pensamiento, desde la educación.

Los habitantes de este territorio y algunos de los mestizos que han llegado a compartir con ellos han asumido que pensar la diversidad y la interculturalidad implica dejar a un lado la expansión del sistema capitalista, que pretende imponer las pautas pseudo-culturales del viejo mundo, cuyo principal objetivo es reducir la diversidad de sentires, saberes, usos y costumbres a un estrecho hegemónico de formalidades cuantificables, universales y exactas, que a su vez son extremadamente objetivas, competitivas, frías y calculadoras. En estas circunstancias se proliferan los impulsos más violentos y egoístas, que hacen de los humanos unos sujetos que imponen fronteras a todo aquello que sobrepasa su individualidad, al respecto doña Conchita Matabanchoy (2015) manifiesta: “yo siempre he pensado que si habitamos un mismo territorio donde están los indígenas, los campesinos, las negritudes, todos deberíamos hablar un mismo lenguaje y estar todos en un mismo nivel porque hay veces personas, o líderes, o dirigentes que empiezan con ese ego y siempre dicen yo, yo y yo. Yo lo hice, yo lo hice.

Según los investigadores, lo expuesto en las líneas previas ha desatado una ruptura epistemológica del sujeto andino ya que se han creado prototipos que no permiten entender, comprender y respetar las múltiples diferencias y culturas que se presentan en el mundo y más en América Latina, Colombia y

Nariño que se caracterizan por ser contextos ricos en diversidad no sólo física y biológica sino también humana y cultural. Al respecto Boaventura de Sousa Santos (2010: 19) plantea que “ha sabido reconocer las consecuencias de la ruptura gnoseo-epistemológica del hombre escindido quien, incapaz de reconciliar las diferencias que legitiman la condición humana, exilió de su comprensión todo rastro de cultura y de saber que rebasen la estructura lógica de sus arquetipos intra-culturales; en este contexto, surgen las líneas abismales”. (p.19); líneas que demarcan las fronteras del pensamiento humano, a partir de un re-conocimiento que privilegia y certifica la razón de occidente sobre el resto del mundo, es así que siguiendo a Santos (2010) el mundo que es “incapaz de nivelar-se culturalmente con el viejo continente, es desplazado, al otro lado de la línea, al lado invisible, al lado salvaje y sin ley” (p.14).

Partiendo de ello, se manifiesta que el reconocimiento de la diversidad cultural entendida como una igualdad de diferencias que interactúan a partir de la gestación y fomento del conocimiento, en tanto capacidad de creación artística y espiritual, representa una tentativa para superar los límites de la razón progresista y con ello gestar las bases para que el ser humano retorne a las raíces de su Qosco (ombligo), es decir de su ser y se reconozca como un hilo que armoniza en el tejido del universo y su infinita grandeza. En este sentido, el concepto de interculturalidad, constituye un espacio de apertura capaz de superar la rigidez de un pensamiento unidimensional y albergar en su génesis el entendimiento del ser y el universo desde una perspectiva multidimensional y por tanto hologramática. Según Fornet (2006) “Solo en el reconocimiento de ese otro, considerándolo no como una entidad metafísica absoluta, sino como proceso histórico abierto, como una visión del mundo diferente que tiene algo para decirnos, solo desde esta interacción podemos construir lo propio, conservando siempre como parte “huellas” de aquella interacción” (p.29). Al respecto la misma Conchita Matabanchoy (2015) aduce que dentro del territorio conviene “reconocer el aporte de todos. El aporte de nuestros padres, de nuestros abuelos. En esta construcción que se ha venido haciendo, todos han sido importantes, toda esa sabiduría que sino la rescatamos, no la volvemos a vivir como se está haciendo, eso se nos acaba y perdemos nuestra propia identidad, nuestra propia cultura”²

Para cumplir con lo enunciado, es preciso revalorar la interculturalidad a partir de una postura crítica desde la cual, este concepto logre mutar “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad” (Viña et al, 2010, p.78). Además, constituye un elemento fundante que contribuye hacia el cambio de las estructuras y modelos imperantes y apunta hacia el respeto de la diversidad. En este sentido, se puede determinar que en las dinámicas que se presentan dentro del Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol no hay cabida para conceptos asociados con inferioridad, superioridad y verticalidad y menos con el simple

re-conocimiento e incorporación de lo diverso dentro de los procesos de formación que se vienen gestando desde hace varios años y que claramente escapan de las políticas educativas y los estándares nacionales propuestos por el Estado.

Es así como sabedores indígenas, campesinos y líderes mestizos han unido esfuerzos y voluntades para avanzar en otras propuestas de formación, ya que han sentido el tiempo de entender la diversidad como una potencialidad y posibilidad de los pueblos para seguir construyendo la riqueza de un territorio que desde la infinitud de sus culturas, historias, cosmogonías, cosmologías e identidades aporten en la construcción de una educación intercultural que a su vez garantice unas condiciones dignas y equitativas para la transformación real de estas realidades. Para ello ha sido importante re-vitalizar varias prácticas culturales y pedagógicas de los pueblos ancestrales y propender por una interculturalidad contextualizada, sustentada en los marcos de usos y costumbres de los grupos poblacionales que ahí cohabitan. Sólo así la interculturalidad puede proyectarse como “una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es sin pretender ser demasiado rápidamente universales. Para ser universales hay que dejar tiempo a la conversación, al diálogo a que las razones salgan” (Fornet, 2004, p.63).

En el proceso de pensar y vivir la interculturalidad se presentan dentro del territorio momentos de tensión, de oposición que desde la perspectiva de los investigadores son necesarios para evaluar, re-evaluar y potenciar los componentes de interculturalidad porque justamente “la interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. Pero éste es precisamente el horizonte que oculta la cultura de las (supuestas) evidencias. En sentido estricto allí donde reina la evidencia no se da siquiera la necesidad del discurso o de la argumentación. (Fornet, 2006, p.12). En esta misma línea el taita Camilo Rodríguez Quispe (2015), advierte que:

Sería importante primero saber que tenemos diferencias las cuales nos permiten conocernos e identificarnos, yo quiero conocer cómo eres tú y tu quieres conocer como soy yo, porque cada uno puede ver de diferente forma los múltiples temas como son: el remedio, territorio, aprendizajes, empezar por la comunicación y sentirnos parte dentro del territorio y proponer acciones a través de juntarnos como somos cada uno y así ser más fuerte”, y añade, “yo he visto a otros países como a través de las diferencias afianzan las identidades y se construye país, de juntarse y respetarse, nosotros podemos juntarnos para fortalecernos cada día sin que se convierta en rivalidad”.

En este punto de la reflexión vale la pena resaltar que si bien la interculturalidad que se presenta y se vivencia dentro de las dinámicas del resguardo es un avance significativo para trabajar por una educación intercultural, ésta debe empezar a expandirse no sólo a nivel de la corporación indígena porque

parecería que los únicos sujetos dispuestos a crear desde la interculturalidad son las comunidades ancestrales y algunos líderes de comunidades campesinas, colonos y mestizos que han asumido el proceso como un asunto vital, sin embargo dentro de la institucionalidad como tal se sigue negando la opción de que los sabedores se proyecten como sujetos políticos capaces de compartir con las personas del territorio su conocimiento, su sabiduría, su experiencia, desde procesos vitales que se escapan de la lógica de educación occidental. En los encuentros se evidencia que los sabedores inspiran a los demás, desde sus procesos de armonización y espiritualidad participan y lideran los encuentros, con ello se supera el imaginario de la educación pensada bajo los límites de la credencial, posibilitando y visibilizando su aporte a estos procesos y más aún a la vivencia en, desde y para la interculturalidad.

9.3 Minguando y tejiendo desde el diálogo ecológico de saberes

La intraculturalidad y la interculturalidad sólo son posibles si, de manera simultánea, dentro de su praxis se reivindica y se apuesta por la decolonialidad la cual implica, entre otros elementos, la generación de conocimientos y saberes desde los propios territorios y el establecimiento de nuevas relaciones intersubjetivas. Como bien se ha determinado en líneas anteriores la decolonialidad surge, paralelo al colonialismo y al ideal de modernidad, como una alternativa de resistencia, apertura y conformación de otros conocimientos, al respecto Walter Mignolo (2007) define la decolonialidad como “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida otras (economías otras, teorías políticas otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia (p.30), en este sentido y teniendo en cuenta la naturaleza de la presente investigación y la gestación de procesos propios se incluye, dentro de esas formas de vida otras, la categoría de educación otra.

Desde la llegada de los españoles las comunidades ancestrales han visto subvalorada su esencia, su pensamiento y la relación con la naturaleza, siendo consideradas como razas inferiores y desde ahí la educación también ha estado permeada por relaciones de subalternización. Desde esa época fue la iglesia católica quien desde el principio de “bondad” de “civilizar” a los indígenas se encargó de su adoctrinamiento. En relación a lo anterior se encuentra la postura del sabedor indígena Leandro Janamejoy (2015), quien sostiene que:

En América Latina han existido dos sistemas pedagógicos el sistema de la fe y el sistema pedagógico del capitalismo. En el primero estaba adelante el padre y atrás la comunidad, en el otro modelo aparece la campana como símbolo de descanso, el encierro en cuatro paredes y como en ese tiempo se producían grandes cantidades de textiles nos quieren poner a producir a nosotros, pero en dinero, no conocimiento, entonces el sistema está formando a ser esclavos.

La educación sustentada en la colonialidad ha perpetuado sus principios de generación en generación, pues hace 20 años en las instituciones se hacía énfasis en las culturas de afuera antes que en las propias, según la docente mestiza Lady Córdoba (2015) “sólo se enseñaban las culturas de occidente, inglés, matemáticas y unas ciencias sociales mal contadas (colonialidad) y las prácticas académicas fueron espacios en donde se confrontaban las teorías y conceptos con la realidad pero se dejaba a un lado todo lo que pudiese emerger de los contextos”. En pleno siglo XXI las nuevas generaciones también aducen el desconocimiento de su cultura y el poco énfasis que hacen los docentes en las costumbres de los distintos territorios, al respecto el guagua (niño) indígena David Felipe Castro (2015) declara: “en nuestras instituciones nos están enseñando las ciencias, la célula y todo eso, pero ya no están enseñando lo que es costumbre. Se enseña la parte intelectual e informática, pero nos estamos alejando de nuestras costumbres, estamos yendo por una educación que se está alejando de nuestra cultura.”

En ese mismo tejido y gracias a la apertura y el desprendimiento que hacen las personas que participaron de la presente investigación, se encuentra que la familia ha sido una de las instituciones de socialización que ha reproducido las lógicas coloniales, de ahí que una de las mayores preocupaciones de los padres ha sido lograr que sus hijos alcancen un reconocimiento académico y profesional de alta calidad, los cuales desde su imaginario sólo se logran en la academia, olvidando compartir conocimientos prácticos y esenciales para la vida, así se encuentra la postura de la docente Elsy Ortega (2015) quien sostiene:

Nunca me enseñaron las labores del hogar, ni cómo preparar el achiote, o moler el maíz, o tostar el café, trasplantar las matas, cosas que eran cotidianas en la casa, pero nunca las aprendí porque no me dejaban hacer nada de eso. Solamente querían verme estudiar, leer, escribir, dibujar, cantar, diseñar los vestidos de mis muñecas, hacer las representaciones y declamar poesías, hacer planas en los cuadernos y en el tablero que me instalaron en la terraza [...] creían que esos otros menesteres domésticos no eran saberes que me servirían para progresar, y que yo no tenía por qué aprenderlos

Teniendo en cuenta las posturas anteriores, se logra determinar que dentro de los procesos de educación y construcción de conocimiento, en los países latinoamericanos y en este caso específico en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol, se ha dado mayor primacía a la razón instrumental sobre otras razones y condiciones, supeditando el conocimiento a una sola epistemología, a un solo conocimiento científico, descalificando y hasta tachando de inválidos los saberes que reposan en la memoria de los abuelos y mayores, al respecto el sabedor indígena Oscar Jacanamijoy (2016) asegura: “hay que saber todo el proceso del conocimiento pero no te van a dejar llevar al colegio una olla, eso no te toca enseñar,

solo ciencias y matemáticas, con números, que te vas a poner a enseñar así, no me creen dicen eso es mentira, porque eso no es científico, la chicha es así, pero no lo hizo un científico, lo hizo un abuelo, y no lo van a aceptar como una cátedra”

La educación, en la mayoría de los casos, sustentada en el conocimiento occidental y en nombre de la razón se ha circunscrito a la escuela, al salón de clases, al libro, al cuaderno y esos mismos aspectos se repiten y calcan en las prácticas de las comunidades ancestrales, perdiendo de vista que antes éstas aprendían desde las ceremonias y rituales, la oralidad, la madre naturaleza, la tulpá y el mismo universo, frente a este componente el mismo sabedor Oscar Jacanamijoy (2015) manifiesta: “por qué no lo traen al abuelo, a enseñarles a los guaguas, lo que es solsticio de verano, lo que es equinoccio, por qué no lo traen al abuelo, porque no tiene cartón, se contrata no más al que tiene cartón, pero él sabe más que los que fuimos a estudiar y decimos no abuelo calle abuelo usted no ha ido a la universidad al colegio, entonces no tiene la razón”. (Grupo focal, Encano centro)

Estos elementos se convierten en la base que empieza a orientar, nutrir e iluminar el camino de la decolonialidad y la propuesta de una educación alternativa y extracurricular en desde y para la interculturalidad en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol ya que se convierten en pilares fundamentales que descansan en la espiritualidad y la naturaleza, las cuales, a su vez, posibilitan que el ser humano vuelva sobre sí mismo, tratando de alejarse o al menos sobrellevar con más equilibrio las premuras de cada día, en relación a esto, la docente mestiza Ángela Cabrera (2015) asegura: “hoy estamos acostumbrados a la ciudad, a las selvas de cemento, pero nos hemos vuelto muy mecánicos y nos olvidamos de la belleza de la luna, de los paisajes, yo pienso que regresar a la naturaleza nos volvería realmente más humanos” (Grupo focal Encano Centro)

Para avanzar en lo anterior, se requiere la apertura del pensamiento y del espíritu que permitan de-construir y des-aprender, para volver a crear, gestar y construir desde lo propio, es poner en acción la ciclicidad del churo cósmico (espiral) que avanza pero a la vez regresa, los ciclos no terminan sólo se transforman pero desde ahí se renueva, según el mamo Arahuaico Arwa-Viku (1999), la humanidad se encuentra a “las puertas de un nuevo milenio, es necesario que conozcamos los elementos con que está hecho nuestro país, nos despojemos del culto por todo lo ajeno a lo nuestro y valoremos con respeto y admiración el conocimiento de nuestros sabios Mamos como hacemos con los clásicos de distintos pueblos de la tierra” (p.4). Sin embargo, es menester aclarar que la idea no es caer en ensimismamientos, sino empezar a reconocer la diversidad de pensamientos, sentires y actuares partiendo de la revitalización de lo propio, en este sentido se hace perentorio permitir que las comunidades ancestrales, no sólo indígenas, sino también afrodescendientes, palenqueros, romaníes, entre otros, inicien sus propios procesos de revitalización de saberes

ancestrales, ya que en muchas ocasiones se encuentra que los investigadores occidentales en donde aparecen sociólogos, antropólogos, etnólogos tratan de traducir las experiencias y vivencias de estos pueblos, desdibujando en muchas ocasiones el sentir de los mismos. Una vez se haga ese proceso que se sustenta justamente en la intraculturalidad pueden entrar en diálogo con los otros, desde relaciones comunicativas horizontales que admitan la construcción de otras alternativas.

Al respecto Raúl Zibechi (2015) anuncia:

La única salida para que los colonizados no repitan, una y otra vez, la terrible historia que los coloca en el lugar del colono, es la creación de algo nuevo. Es el camino en el que los dominados pueden dejar de referenciarse en el dominante, desear su riqueza y su poder, perseguir su lugar en el mundo. En ese camino pueden superar la inferiorización en la que los instaló el colonialismo. No podrá superar ese lugar peleando por repartirse lo que existe, que es el lugar del dominador, sino creando algo nuevo: clínicas, escuelas, caracoles, músicas y danzas; hacer ese mundo otro con sus propias manos, poniendo en juego su imaginación y sus sueños; con modos diferentes de hacer que no son calco y copia de la sociedad dominante, sino creaciones auténticas, adecuadas al nosotros en movimiento. Creaciones que no tienen nada que envidiarle al mundo del colono (p.38).

La propuesta de Zibechi, cobra sentido en el proceso que se pinta, siente y vive en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol, ya que desde la libertad y autonomía este pueblo ancestral se ha dado la oportunidad de potenciar sus procesos a partir de sus propios saberes pero también admitiendo y permitido el encuentro con otros seres humanos adscritos a comunidades campesinas y mestizas, quienes desde la reflexión y lectura de sus pulsos vitales han encontrado en este pueblo ancestral la posibilidad de caminar y tejer oportunidades, utopías y horizontes diversos, espirituales, armónicos, en donde la cultura y el pensamiento de cada uno se respeta y desde esa condición se construye, se establecen relaciones distintas en donde no se siguen los parámetros del capitalismo y la finalidad no radica en la acumulación de poder y capital sino en el fortalecimiento de lo comunitario y el espíritu, elementos fundamentales para alimentar el mundo de la vida que le apuestan a otra sociedad y “la argamasa de esa otra sociedad está compuesta por relaciones sociales no capitalistas que no están destinadas a la acumulación de capital y de poder sino a reproducir la vida de los que no tienen lugar en la sociedad hegemónica”. (Raúl Ziberechi, 2015, p.59).

Para ello la comunidad indígena Quillasinga ha dado pasos importantes para avanzar en el re-conocimiento del ser, el saber y la naturaleza que en términos de Quijano se asumen como la decolonialidad del ser, del saber y de la

naturaleza y este proceso ha sido posible gracias a la revitalización que se ha hecho del pensamiento de los mayores y sabedores quienes son el pilar fundamental y la guía en este proceso de decolonialidad, según el taita Roberto Jojoa (2016) “las comunidades indígenas pueden aportar experiencia de su cultura, de su trabajo, de su historia, experiencia, naturaleza, paisaje y comida” (conversación personal, Territorio de El Encano), desde aquí se ha podido trabajar por el mantenimiento de la cultura Quillasinga ya que “muchas comunidades han desaparecido totalmente o han sido asimiladas por aquellas niveladoras del espíritu con que nos amenazan las grandes potencias”

9.4 ¿Tejiendo la utopía de la educación intercultural?

La riqueza cultural e intelectual de la nación es diversa y por ello la educación debe constituir la herramienta fundamental que permita a los seres humanos formarse integralmente para conocer, reflexionar, interpretar y proponer desde sus entornos para sus entornos, en este sentido, la educación se convierte en el proceso mediante el cual la sociedad facilita la humanización y sensibilización de los seres humanos. Al respecto Werner afirma: “la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior, en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual” (Jueguer Werner, 1994, p.3). De ahí la necesidad de pensar en aquello que plantea Julián Sabogal (2009) asociado al *círculo virtuoso de educación* que consiste, principalmente, en: leer, pensar, escribir, dialogar y, se agrega, re-leer, investigar y construir pensamiento desde la diversidad, para ello se debe correr el riesgo e inventar y proponer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que partan de las realidades y cotidianidades de los diferentes grupos poblacionales que habitan e interactúan en el contexto local, regional, nacional y también mundial. En este sentido, cabe aclarar que es necesario juntar acciones para proponer una educación intercultural, que supere, incluso, la misma oratoria del multiculturalismo, ello requiere incorporar:

La herencia cultural de los pueblos y al mismo tiempo acceder a conocer los aportes de otras culturas y pueblos en cuanto a conocimientos, técnicas, historias, valores, formas de organización social y otros aspectos importantes de las culturas. Así mismo, es una educación que toma en cuenta las formas propias de aprender y enseñar de los pueblos, que han hecho que estos saberes perduren y se enriquezcan en el tiempo. [...] La Educación Intercultural promueve la construcción de una sociedad en la que conviven distintas formas de ser, de crear, de pensar y de resolver los problemas, con respeto a la diversidad pero con igualdad de derechos. (Vásquez, 2007, p.3)

Pensar en una educación intercultural implica gestar un pensamiento que permita trabajar desde las correspondientes realidades y que los sujetos pue-

dan leer-se a sí mismos desde lo esencial para que aparten la visión mecánica y vacía de leer-se en función de aquello que se impone, es ajeno y desdibuja su identidad, que los lleva a adentrarse a un mundo ficticio, fantástico que ve los contextos de una manera fragmentada, atomizada que nada tiene que ver con sus propias dinámicas. Al respecto Vicente Romano (2007) manifiesta “y lo que nos cuentan suele ser casi siempre la historia de los otros, no la nuestra. Y si estamos ocupados en vivir la historia de los demás no tenemos tiempo de preocuparnos de la vida propia. Pues si nos ocupásemos de ella y descubriéramos cómo la determinan otros, no nos quedaríamos de brazos cruzados e intentaríamos cambiarla a mejor” (p.16).

De ahí que las comunidades Indígenas manifiestan que es importante antes de hablar de interculturalidad empezar por la intrainterculturalidad lo cual implica “conocerme a mí mismo para yo generar mi propio conocimiento y después que vengan los otros conocimientos que me pueden ayudar a fortalecer lo mío [...] conocerme a mí mismo, apropiarme de lo de afuera para fortalecer el proceso de la comunidad” (Janamejoy, San Juan de Pasto, 2015). En esta misma línea los pueblos indígenas manifiestan que la interculturalidad es un concepto que las comunidades indígenas ya venían desarrollando desde tiempos atrás, al respecto afirman “de pronto desde siempre lo hemos tenido en cuenta pero desde otra perspectiva y desde otra definición porque bueno pa occidente existe la interculturalidad pero para nosotros desde la propia lengua se lo conoce de otra manera, en otro sentido, por ejemplo dicen los mayores ñambis wakachinoskuna caminos del conocer”

Una de las principales fortalezas que se desprende de este proceso, es la vinculación del trabajo artístico desde la sensibilidad y el afecto, utilizando cada uno de los sentidos físicos que posee el ser humano y alimentando la intuición como sentido complementario intangible pero reflexivo, al respecto Julieta Haidar, expone que: “desde una perspectiva occidental existen los cinco sentidos: pero si nos ubicamos en otras posturas podemos plantear un sexto sentido, que no pasa por los biológicos, sino que remite a otras dimensiones parasicológicas, por ejemplo, el tercer ojo del hinduismo, la telepatía, la dimensión mágica de los chamanes, lo extrasensorial en general. Estas afirmaciones nos permiten considerar una sexta materialidad del signo, de otro orden” (Haidar, 2011, p. 56-58).

Dentro de los procesos de educación intercultural se plantea espacios creativos para incentivar la representación de los imaginarios del ser humano, es en estos encuentros de construcción intercultural en donde se pueden entretejer relaciones de aprendizaje, fraternidad y afecto, además se gesten momentos clave para desplegar capacidades de imaginación, creación y re-creación que, en alguna medida, se alejen de lo mediático, lo pre-concebido porque sencillamente la percepción, sensibilidad y mirada sobre el mundo y los se-

res humanos se enriquece desde la mirada de los otros. Al respecto Cornelius Castoriadis (1989) plantea que “la imaginación no es la capacidad para crear imágenes, es la capacidad de crear formas, formas sociales, representaciones o auto-representaciones, es la misma representación del ser” (pp. 9-94).

Al reflexionar sobre las líneas anteriores y sin caer en afirmaciones que se entiendan como inamovibles e irrefutables, se quiere inferir que ha llegado el momento de actuar para pensar y gestar una escuela que no se entienda, simplemente, bajo la definición de una institución legalmente reconocida, encargada de impartir conocimiento, sino que se reconozca como un espacio, como un universo en el que los seres humanos aprenden y enseñan cotidianamente y en el que se entretaja una relación horizontal y multidimensional entre los actores que en ella interactúan, ya que la escuela constituye apenas una parte del sistema educativo por ello no debe recaer sobre ésta “Toda la culpabilidad de los males y toda la responsabilidad de las soluciones” (Ospina, 2012, p.2). La escuela puede constituirse, entonces, en un universo de continua reflexión, análisis, interpretación e intercambio en donde aflore el gusto por los interrogantes, la curiosidad y la exploración, dejando a un lado las respuestas pre-establecidas, lo congruente, *lo normal* y la privación en los seres humanos de la búsqueda constante de nuevas posibilidades, oportunidades y múltiples respuestas, alejándose, así, de aquellos paradigmas ortodoxos que acuden a la memorización y repetición.

Luego de la disertación presentada, se establece que la educación juega un papel preponderante dentro de la sociedad actual, sin embargo no se requiere de una educación sumisa, ensimismada e institucionalizada en las paredes de una escuela, se hace urgente construir verdaderos proyectos educativos que se alejen de los modelos estandarizados y pre-establecidos y trasciendan hacia contextos alejados, aislados, deprimidos que acojan las dinámicas y la realidad de los mismos pero además integre la diversidad de pensamientos, usos, costumbres, acciones y sabiduría de los seres humanos, con el fin de transmutar la realidad opresora y gestar verdaderos procesos de libertad y autonomía que a su vez conlleven a la construcción permanente de conocimiento, según Freire “es importante tener en cuenta el sentido profundo del pueblo, de su ritmo, su visión, sabiduría, su palabra pronunciada y de aquella guardada siempre fértil y certera” (Freire, 1999, p.9), así se logra establecer que la construcción permanente del conocimiento implica un entendimiento desde una perspectiva cíclica, dinámica que abriga y admite la posibilidad de intervención de múltiples subjetividades pero desde las mismas realidades.

10. Conclusiones

A partir de los hallazgos encontrados, en el Resguardo Indígena Quillasin-ga Refugio del Sol, territorio de El Encano, se establece que:

La emancipación del pensamiento se configura como un fin para el ser humano, y la educación constituye un medio fundamental que posibilita la consecución del mismo, por ende, educar representa liberar el espíritu de aquellas ataduras que extravían su mirada, de este modo se torna imprescindible retornar a una educación vital, que se renueve constantemente. La materialización de la utopía de un mundo mejor, empieza con la transformación de las pequeñas subjetividades, por ello, reconocer la importancia de cada actuación personal, de cada contexto particular se torna vital para lograr un cambio.

Una educación alternativa debe fortalecer la autonomía del ser humano, la cual se acrecienta en el reconocimiento y la convivencia en la diversidad. La educación intercultural es un proceso complejo que empieza a caminar, hilarse y tejerse, tratando de trascender las lógicas propuestas por la institucionalidad para seguir las propias dinámicas que han ido emergiendo con el despertar de los pueblos indígenas, y específicamente con este pueblo ancestral y la apertura hacia el diálogo con los otros grupos poblacionales que habitan en este territorio ancestral (campesinos, mestizos y colonos).

Pensar la educación desde la diversidad y la interculturalidad implica el re-conocimiento y acogida de otros saberes que a su vez abrazan múltiples inteligencias, conocimientos, emociones, intuiciones y la agudización de los sentidos extrasensoriales que deben alejarse de la concepción ruin del racionalismo extremo y para aportar en la construcción de procesos vitales, nuevos y alternativos de humanidad. La escuela debe constituir un universo en permanente transformación cuyas dinámicas se sustenten en el ser y hacer de los seres humanos, asimismo debe coadyuvar a que las personas aprendan a convivir, vivir-con los demás y con su entorno, teniendo en cuenta los múltiples componentes socio-culturales de los determinados contextos para retomar elementos esenciales que contribuyan al fortalecimiento de sus procesos vitales e identitarios y se aleje de la visión competitiva, economicista y consumista que propone el modelo neoliberal imperante.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (2008). *Historia de la pedagogía* / N. Abbagnano y A. Visalberghi. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Amador, L et al. (2004). *Educación, Sociedad y Cultura: lecturas abiertas, críticas y complejas*. Manizales: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Antolínez, R et al. (2011). *La integración de América Latina y el caribe: filosofía, geopolítica y cultura*. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Arcila L & Guarín G (2015). *Pedagogías proactivas como respuesta al devenir político en la educación contemporánea* - Plumilla Educativa, 2015.
- Ariño, Antonio. (2000). *Sociología de la Cultura: La constitución simbólica de la sociedad*. Ariel Sociología, España.

- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica Analógica, Educación y Filosofía*. Bogotá: Editorial USTA.
- Briones, C. (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- Briones, G. (1997). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según Sabios mapuche*. (Tesis de maestría en educación con mención en currículo y comunidad educativa Universidad de Chile, Santiago, Chile).
- Castillo, E (2008). *la educación intercultural bilingüe: el caso colombiano / Elizabeth 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, E-Book (Colección libros Flape / Flape) ISBN 978- 987-1396-19-1*
- Castoriadis, C. (1989). *El imaginario social y la institución" La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2 Barcelona: Tusquets Editore.
- Castro-Gómez, S & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores. - Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar*
- Clifford, G. (1957) *American Anthropology, 1946-1970: Papers from the American Anthropologist*. Vol 59. University Nebraska Press.
- Cortés, J. (2007). *Políticas culturales en Bogotá. Un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad"*, tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. España: Editorial Trotta.
- Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición.
- Diccionario Griego-Español. (1959). 4ª edición. España: Editorial Razón y Fe.
- Diccionario Latino-Español. (1950). España: Editorial Spes.
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213. Recuperado en 25 de julio de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100012&lng=es&tlng=es.
- Estermann, J. (2006). 2ª edición. *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Bolivia: Editorial Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología.
- Fornet, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad* ISBN 968-5927-03-0.
- Fornet, R. (2003) *La interculturalidad a prueba* URL disponible en <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf> (Recuperado en 28 de mayo de 2015).
- Foucault, M. (1982). *Herменéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la piqueta.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*, México, Siglo XXI.
- Guerrero, P.(2002). *Módulo Teorías de la Cultura, "La Cultura", Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Escuela de Antropología Aplicada – UPS-Quito.
- Haidar, J. (2011). *El Análisis del Sentido: Propuestas desde la Complejidad y la Transdisciplina*. México, CONALCULTA, INAH.
- Hernández, Y et al. (2007). *El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz*. *Espacios Públicos*, Vol. 10, núm. 20. pp. 228-240. Disponible en: <http://ISSN 1665-8140> (Recuperado en septiembre 29 del 2016) (S.F)
- Larrosa, J. (2006b) *Palabras para una educación otra*. Mimeo del Curso de posgrado Experiencia y alteridad en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Jaramillo, J (compilador). (2005). *Cultura, identidades y saberes fronterizos*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Jueguer, W. (1994). *Pardea*. F.C.E. Segunda reimpresión, Bogotá: Ed: PAIDOS.

- López, L. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En: UNESCO-OREALC. Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- López, S. (2010). Maestros en el territorio. Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Maanchi, J (2001). Pedagogía Ancestral Awajún: la Elaboración de Textiles y su Enseñanza en las Comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén, Cochabamba, Bolivia. URL disponible en < http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Julian_Taish.pdf> (Recuperado en 28 de mayo de 2015)
- Mamo Arwa-Viku, et al. (1997). Universo Arhuaco. Colección Prometeo. Serie Hipnos, número 10. Medellín – Colombia.
- Marrou, H. (1998). Historia de la educación en la antigüedad / Henri-Iréné Marrou. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. (2011). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educaciones. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Morín, E. (2004b). Introducción al pensamiento complejo. México: Editorial Gedisa.
- Núñez, C. (2007). Diálogos Freire-Morín. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.
- Organización Indígena de Colombia O.N.I.C. (1996). Hacia una Educación Indígena Multilingüe e Intercultural Comprometida con la Vida, Santafé de Bogotá, Ediciones Turdakke de la Organización Indígena de Colombia.
- Ospina, W. (2012). Carta al maestro desconocido. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38509999/1_Carta_al_maestro_desconocido_-_William_Ospina_-_10_paginas.pdf?1439948817=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCARTA_AL_MAESTRO_DESCONOCIDO.pdf&Expires=1614888849&Signature=RF5u0m7V9j52h0q2dSMtAqE~G10RRHmTjFcuQ3K4WrOeEfZSvWqCm8QTWJjOuOXsXgNMOM-GLLUSWsDnmvheA8r2lJvgOfi~Sl e2uQuY4KAU5ukLHdf~Jf8Sy-uEeqeMO4fHgf-mKjXRALV9fQp4NJoSLfta4ran42Ngoldmirn6sldN6z-b5sUx3RUndyocTB9P2Hc77-NxtaOcaXTcaxIXuzTjdb8IbWdDeVioeTvVs18ETpjKR437i-jx4TREH30PQvt~njtIV64SKE83aA7IZSUiA4E2C1oYYsn0hcTTYzW55tFH0PeQ4-oAf-ME96IS~gwQ9TVEWI~JYJ20Lg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Ospina, W. (2012). La lámpara maravillosa: Preguntas para una nueva educación.
- Pacheco, A et al. (2006). Metodología Crítica de la Investigación. Lógica, procedimiento y técnicas. México: Compañía Editorial Continental.
- Quijano, A (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Quinatoa, E. (2007) Intelectuales Indígenas del Ecuador. En Zapata Silva, C (comp), Intelectuales Indígenas piensan América Latina (Vol. 2 Colección Tinkuy). Quito: Abya-Yala.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Cinta moebio 23: 217-227. <http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm>. Recuperado el 29/04/2013.
- Romano, V. (2007). La intoxicación lingüística. Barcelona: Plaza edición.
- Sampieri, R et al. (2010). Metodología de la Investigación. 5ª Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Schütz, A. (1973). Ensayos sobre metodología sociológica. Argentina: Amorrortu Editores.
- Serje, M, et al., (2002) Palabras para Desarmar. Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá: Impresiones Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Serna, A. (2013). Macroproyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana. Manizales: Universidad de Manizales.
- Skljar, C. (2005). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Frigerio, Graciela y Skljar. Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados (pp.11-31). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Skljar, C. (2007). 5ª edición. ¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Sousa, B. (2010) Para descolonizar el occidente. Clacso, Prometeo libros, Buenos Aires, Argentina.

- Touraine, A. (2000) ¿Podremos vivir juntos? México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Universidad del Tolima (2009). La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas del Tolima (Recuperado el 1 de junio de 2013 de Base de datos La BLAA). Banco de la República.
- Vásquez, A. (2007). Construyendo nuestra interculturalidad. URL disponible en <http://www.interculturalidad.org/> [Recuperado el 2 de noviembre de 2016]
- Walsh, K. (2005). Interculturalidad, Colonialidad y educación. ponencia en el Primer Seminario Internacional (Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad, Bogotá, 1 a 4 de noviembre de 2005.
- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: III-CAB.
- Zibechi, R. (2015) Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Bogotá, D.C.:Ediciones desde abajo.

Subjetividad y Gerencia en Empresas Manizaleñas

Alejandro Pulgarín Rocha¹⁹

1. Introducción

El Centro de estudios en conocimiento y cultura en América latina (CECCAL) busca posicionar investigaciones con amplia referencia a la región y en su relación con la empresa, alineándose con la gestión tecnológica, apalancando la creación de conocimiento de tipo organizacional, administrativo y adhiriéndose a los lineamientos del programa de investigación propuesto por el comité central de investigaciones de la Universidad de Manizales, desde sus dos grandes categorías, pensamiento crítico, pluralidad y diversidad, por un lado recorriendo caminos metodológicos que parten del reconocimiento del otro, del sujeto histórico social y por el otro, la generación de pluralidad al reconocer diversas subjetividades.

En este texto se presentan resultados de una aproximación a factores socioculturales con empresarios, este ejercicio privilegió la construcción histórico social del sujeto, desde la relación problemática entre subjetividad y gerencia en empresarios de la ciudad de Manizales.

Las decisiones de los gerentes están asociadas tanto a factores racionales como a asuntos no racionales vinculados con sus historias, su cultura; En consecuencia, nos adentramos en el rol de los gerentes y en el lugar que configuran como sujetos de acción y reflexión sobre la sociedad contemporánea a partir de caminos metodológicos que partieron del reconocimiento del otro, para reconocer otras realidades posibles de la realidad empresarial manizaleña.

2. Una mirada histórica social del gerente

Heller (1991) y Pulgarín (2013) nos permiten ver el gerente como sujeto biográfico, que tiene marcos de identificación cultural y social, portador de significados, interpretador de experiencias bajo la condición de la modernidad. La importancia de esto es que a través de estas interpretaciones podemos tratar de entender su comportamiento, su mundo, desde donde él explica lo real, y las decisiones o acciones que tome.

19 Docente investigador, Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, grupo de investigación del Ceccal, Universidad de Manizales, Manizales (caldas) Colombia. Magister en gerencia del talento humano. E-mail: aPulgarin@umanizales.edu.co

En consecuencia, como lo plantea Zemelman (2005), el sujeto construye su concepción de la realidad a través de las formas en que organiza su experiencia y las lógicas de razonamiento que le imprime a los hechos reales, es decir, la concepción de la realidad solo le pertenece a cada sujeto y es un conjunto de hechos a lo largo de su vida con los cuales hace lectura del mundo y guía sus decisiones, actuaciones y configura su universo de significaciones.

Estas concepciones particulares de la realidad concebidas para Pulgarín (2013), Lindon (2002), Maturana (2007), como un conjunto de ideas, esquemas de pensamiento, imágenes, esquemas de sentido y significados con los cuales los sujetos orientan su vida práctica es a lo que han denominado subjetividad, el sujeto es subjetivo cuando sus paradigmas, significado y sentido hacen parte de una comunidad lingüística compartida, que comparte su cosmovisión.

3. El discurso y su relación con el gerente histórico

Construimos la realidad como una proposición explicativa, así el discurso depende de esa capacidad que tienen los sujetos históricos de dotar de significado a los fenómenos, determinando como vive y la aceptación de otros seres humanos.

Zemelman (2005) y Pulgarín (2017) proponen el discurso más como un recorte de la realidad que requiere de tres aspectos: La interdisciplinariedad, que significa hablar entre discursos teóricos; la delimitación o recorte, que es una articulación con respecto a la estructura de los límites de los discursos teóricos y que deberían reflejarse en el recorte de realidades o en una lógica de construcción del objeto; y por último la realidad, vista como una articulación de discursos que debe dar cuenta de la realidad dentro del límite²⁰, también, fuera del límite.

Así pues nos propusimos con los gerentes, superar el discurso construido desde las lógicas formales aceptadas de construcción de la realidad, donde se expresan pensamientos que tienen contenidos organizados en conceptos o teorías y concentrarnos en la dotación de significado de sus diferentes experiencias contenidas en sus historias de vida.

4. Desarrollo metodológico

Para la investigación se utilizó la entrevista no estructurada, con una pregunta o tópico generativos dejando prácticamente la iniciativa al entrevistado, permitiéndole que vaya narrando sus experiencias a través de su discurso. Y a partir de estas experiencias el sujeto investigador épocal, autobiográfico (histórico) con su testimonio de vida personal y colectivo, se convierte en un ob-

20 Formas del pensamiento aceptadas

servador particular desde donde construye algunas categorías de análisis para observar la realidad. (Pulgarín, 2017), (Pardinas, 1984).

Se realizaron entrevistas con 8 gerentes en la ciudad de Manizales a finales del 2016 que fueron desarrolladas presencialmente, grabadas y transcritas; su selección se hizo a partir de base de datos proporcionada por la Fundación Universidad-Empresa, el criterio de selección fue su pertenencia a la Fundación y el reconocimiento de aquellos que asumen la necesidad de incluir factores culturales y sociales en la descripción de la realidad manizaleña.

Fue un muestreo intencional ya que no se empleó ningún sistema aleatorio de selección, solo el interés de querer participar y apoyar la investigación. Se realizó una prueba piloto para establecer la guía que se iba a utilizar para orientar las entrevistas. Las entrevistas fueron desarrolladas presencialmente y fueron grabadas. (Pulgarín, 2017).

5. La investigación y sus resultados

La investigación se realizó 4 etapas La primera, la articulación de límites entre discursos experienciales referidos a la transformación social empresarial, que consiste en describir hechos, situaciones y acontecimientos concretos, tanto del investigador como de los sujetos de estudio, gerentes de empresas.

En la tabla 1 (Ver Tabla 1), la información recogida de la narración de las experiencias vitales de los entrevistados fue organizada en dos categorías que no tienen contenido preciso. Una, la especificidad histórica definida como el reconocimiento de los factores, prácticas y mediaciones que estructuran los procesos de constitución de los sujetos sociales y aquellos desde los cuales producen la realidad socio histórica, trayectos de vida, dos, la época de sentido que es la constitución de un sujeto representacional que se ve revelado en sus valores apócalos, afectación colectiva, los sentimientos de una época (Pulgarín, 2017).

En los resultados de la especificidad histórica todos resaltan el trayecto de vida laboral, familiar, académico, religioso, los valores de la época representan en común eficiencia, ética y honestidad como las palabras más representativas al igual que angustia y optimismos para expresar los sentimientos de la época. En cuanto a la afectación colectiva a pesar de que son diferentes para cada cual debido a las diferentes experiencias vitales, se puede resaltar la calidad, competitividad como las afectaciones más sobresalientes (Pulgarín, 2017).

En esta etapa se detecta también la semántica de la época, se hace una descripción detallada (Ver Tabla 2) de las palabras utilizadas en el discurso a través de sus narraciones de la experiencia vital y se catalogaron en veinte grupos. En la Tabla 2 se puede ver que gerentes aportaron a cada grupo.

La segunda etapa, fue la construcción de los primeros significantes que son el empalme entre el sujeto político y el sujeto de estudio y consistió en establecer si los problemas o expresiones de la realidad posible tenían algo en común o no. Este empalme se logró contextualizando la época de sentido enfocándonos en los valores de la época, la teoría, con los conceptos teóricos y con la semántica de la época que nos permite una primera descripción de la realidad.

Lo primero es contextualizar la época de sentido, enfocándonos en los valores de la época extraído de los discursos de los empresarios, la teoría, con los conceptos teóricos y con la semántica de la época para realizar una mirada, la del entrevistado, para entender cómo se constituye hoy como ser humano; y así poder hacer el empalme entre los sujetos políticos el investigador y su objeto de estudio los gerentes de empresas manizaleñas (Ver Tabla 3). (Pulgarín, 2017).

En su aporte a la construcción de significantes, todas las entrevistas tienen común su arraigo por la ciudad Manizales, conocer el negocio desde abajo, ofrecen algunas características de lo que es liderazgo y el empresario, su concepción de desarrollo y el paternalismo (Ver Tabla 3). Para el caso del resto de los significantes, si bien no aparece en todas las entrevistas si dan fe de la realidad gerencial manizaleña (Pulgarín, 2017).

Tercera etapa, mapa mental (Pulgarín, 2017), consistió en interpretar las pautas de comportamiento a partir de emociones, sentimientos, creencias, valores, intereses, contenidos de subjetividad, en la profundidad psíquica del sujeto, las subjetividades y la teoría; es decir, interpretar los discursos y épocas de sentido superando la dimensión explicativa, en relación al problema propuesto a partir de las realidades comunes posibles.

El mapa mental surgió de la autobiografía del investigador, la detección de sus afectaciones desde su experiencia vital y desde lo teórico, a través de los síntomas, de los cuales pudimos encontrar varios niveles: desde los de problemas emocionales individuales hacia problemas emocionales sociales.

Para llegar a los síntomas sociales del investigador, que son los ángulos de lectura que este aporta con los cuales dota de significado y sentido el presente empresarial, constituyéndose como un observador particular de la realidad de los sujetos actores empresariales, de su dotación de sentido del presente organizacional (Ver Tabla 4).

En este caso la afectación del investigador es la preocupación, lo que le genera un sentimiento de angustia que es vital y teórica, que se ve reflejada en lo que hemos denominado síntomas individuales, el que se siente acomplejado, perdedor, decepcionado, inseguro y que nos lleva a los síntomas sociales: somos constructores de cultura, sujetos históricos, conferir poder, desmitificar afirmaciones, pensar epistémico que se encuentran descritas en la Tabla 5.

Campo de observación crítica siendo estos los ángulos de lectura de la realidad empresarial. Así pues, estos síntomas sociales que surgen de la reflexión autobiográfica del investigador son las categorías de análisis para leer la realidad empresarial.

Cuarta etapa abstracción; En todo el proceso se trató de construir una totalidad concreta, que es una forma racional organizada de construir una realidad posible indeterminada, compleja, que está en movimiento.

En esta etapa es donde podemos plantear caminos en respuesta a las realidades posibles a partir de realidades comunes, conciliadas, en ningún caso con pretensión de aplicación universal. Solo puede ser explicada a partir del desarrollo de las tres primeras etapas.

Operativamente es la relación entre las palabras pre teóricas o generadoras, primeros significantes y las relaciones encontradas entre el investigador y el objeto de estudio, para constituir un núcleo teórico que fue la combinación del yo/ el otro/nosotros, donde se puede apreciar la visión-paradigma- cosmovisión y la forma racional organizada de lo real en movimiento de articulación compleja.

Dentro de las categorías que surgen en esta etapa, podemos encontrar (ver tabla 6): la categoría desmitificación de afirmaciones, donde hallamos que se pretende un conocimiento técnico pero no crítico, se confunden el paternalismo y el heroísmo individual con humanismo²¹, aparece la creencia de que todos debemos trabajar unidos estado-empresarios pero desconfiar del estado²², un arraigo por la ciudad por lo conservadora y buena para vivir pero querer ser competitivos, que son contrarios porque lo segundo indica la necesidad de cambio.

Desde la categoría de sujeto histórico que significa que el pasado, memoria, praxis, utopía determina el presente, se halló un convencimiento de que somos competitivos por que las empresas subsisten; En la categoría conferir poder encontramos dos aspectos: el primero la calidad más como una afectación colectiva y no como un valor de la época, como afectación significa que se hace por presiones del entorno y como valor significa que no se esta interiorizado como un comportamiento social que nos favorece a todos, Y el segundo, una gran influencia de padres y abuelos en la forma de administrar las empresas.

Para la categoría construcción de cultura, los gerentes realizan prácticas en sus empresas que están relacionadas con el paternalismo y con formas de gerencia que se relacionan con las miradas mecanicistas del mundo; Y por últi-

21 Humanismo entendido como a la pretensión de bienestar general de la sociedad y no de unas cuanta personas

22 La enfermedad del funcionario fue un término acuñado por uno de los entrevistados el cual utilizamos para describir tres aspectos que surgieron en la investigación con respecto al sector público: el primero es que mucha gente se me mueve no por lo que puede y quiere hacer, sino por lo que se le permite, la segunda que corrupción no está solo en el gobierno está en todas partes y por último que un ingeniero debe hacer política el *cuy* "como voy yo". Pero con el problema de la lentitud en los pagos

mo, en la categoría pensar epistémicamente vemos empresarios que reconocen la necesidad de la modernización pero que no lo relacionan desde el punto de vista estructural de la organización, están actualizados pero adaptados al mecanicismo.

6. Discusión

Al interpretar a los gerentes manizaleños teniendo en cuenta factores culturales y las subjetividades detrás de sus decisiones encontramos algunas relaciones que deberían ser tenidas en cuenta y ser objeto de futuras investigaciones.

6.1 Factores culturales y sociales. Aportes para la comprensión de la realidad empresarial manizaleña

La primera de estas relaciones es entre la competitividad estado: en esta investigación se encontró que creemos que somos competitivos solamente porque aún subsisten nuestras empresas, sin embargo, es el estado reconocido como un actor muy importante para lograrla; pero para nuestros empresarios que reconocen la enfermedad del funcionario público (EFP), nos dejan entrever que al respecto hay todavía aspectos que parecen ser contradictorios y que deben ser reflexionados más profundamente.

Siguiendo en la línea de la competitividad encontramos la relación forma paternalista de administración y deseos conservadores de los empresarios manizaleños con la necesidad de ser más competitivos; los gerentes manizaleños reconocen una calidad de vida para ellos y su núcleo familiar como un aspecto muy importante de la vida en la ciudad, sin embargo, esto niega de alguna manera el crecimiento económico y el desarrollo de la ciudad. Los comportamientos paternalistas gerenciales pertenecen a una mirada mecanicista de las empresas lo que favorece los comportamientos sociales conservadores, es decir les interesa poco el cambio. Adicionalmente, las miradas mecanicistas tampoco favorecen la necesidad de trabajar en equipo, aspectos que deberán ser puestos en espacios de discusión y que afectan las acciones estratégicas no solo de las empresas sino de la ciudad.

La relación emociones y la gerencia, porque, aunque se reconoce que la empresa no se debe manejar con el corazón, también se reconoce que nos da miedo el riesgo. Sin duda aspectos subjetivados surgen para analizar los direccionamientos de nuestros gerentes

La calidad como afectación colectiva, la afectación colectiva es una de las partes que contiene un sujeto representacional que se configura por presiones del entorno, lo que guía las decisiones de los gerentes es la obligación, porque les toca y no porque esto esté incorporada en sus valores sociales. Esto podría

explicar algunas problemáticas sobre el tema de la calidad en algunas empresas de la ciudad.

Es importante cuestionarnos sobre las subjetividades que afectan las decisiones de los gerentes manizaleños, ya que aportan factores culturales y sociales a partir de interpretar los modos de pensar de los gerentes manizaleños, que nos permitan revisar desde una mirada distinta la realidad empresarial.

7. Conclusiones

Estos ángulos de lectura autobiográficos del investigador nos han permitido comprender la interpretación que los gerentes de empresas en Manizales asocian a la toma de decisiones: una de estas interpretaciones es la preferencia por el conocimiento técnico, lo que está en dirección opuesta de construir lógicas locales administrativas que nos permitan aprovechar nuestras capacidades y denota una acriticidad desde el punto de vista de la teoría administrativa.

Como lo muestran las diferentes narraciones de los gerentes encontramos subjetividad mecanizada, creencias profesionales vinculadas al mundo socioeconómico, formas de organización, pensamiento, acción humana de orden mecanicista, lo que generan un ángulo de lectura de la realidad de los gerentes para tomar decisiones.

El paternalismo es un estilo gerencial que se produce en la forma de organizar las empresas en el enfoque clásico, mecanicista de la administración, para nuestros gerentes tiene el propósito de lograr fidelidad, confianza, efectividad en la ordenes con nuestros colaboradores y personas e instituciones externas a la empresa, se logra con una alta dosis de control y teniendo comportamientos paternos como tratar a los empleados como si fueran hijos esto incluye las recompensas, los castigos y las dificultades en la convivencia.

El paternalismo y el heroísmo individual en común tiene que se da en el mecanicismo empresarial, pretenden ayudar a la sociedad pero no se dan cuenta que están cayendo en un asistencialismo empresarial y social, pero que sin embargo, logra una respuesta de sus colaboradores en una lógica mecanicista, es decir fidelidad, obediencia y logro de tareas.

Los gerentes manizaleños tienen una preferencia por ser conservadores y a pesar de que las empresas han logrado permanecer en el mercado, los únicos cambios visibles son los tecnológicos, y se favorecen las formas clásicas de administración, así, favorecen la modernización de sus empresas pero no su estructura. Algunas de estas lecturas tradicionales de la realidad empresarial vienen en gran parte influenciada por padres y abuelos, trascendentales en su educación.

El estado es un actor fundamental para la competitividad, los empresarios lo reconocen pero a su vez encuentran que los servidores públicos están limi-

tados por las normas, vuelven lentos los procesos y en algunos casos ineficientes y está asociado a la corrupción.

El sistema general de calidad tan importante para competir e insertarse en los mercados internacionales y nacionales se busca precisamente por esa necesidad del entorno, en lo que radica precisamente el problema debido a que se hace por obligación y no por convicción lo que significa que podemos cumplir la norma pero no necesariamente estamos mejorando continuamente.

Los gerentes están convencidos que hay que dejar de lado las emociones para gerenciar las empresas, esto no parece ser posible debido a que se reconocen a sí mismos como cautos y temerosos del riesgo.

Bibliografía

- Alvarez, D. (2013). Poder, Control y Producción de subjetividad en las Prácticas Laborales del Toyotismo. *Investigación en Ciencias Sociales*, 5(9), 111-128.
- Arendt, H. (1990). *Hombre en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (2009). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arturo, E. (2007). *La Invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del Concepto de Desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Benavides, J. (2014). *Administración*. México: McGraw-Hill.
- Calderon, G. (2004). Lo Estratégico y lo Humano en la Dirección de las Personas. *Revista pensamiento y gestión*, 158-176.
- Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la teoría general de la administración*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Correa, O. (2014). *Agenda de Competitividad de Manizales*. Manizales: Alcaldía de Manizales.
- Cruz, F. (1998). *La tierra que Atardece En: Ser Contemporáneo Ese Modo Actual de no Ser Moderno*. Bogotá: planeta colombiana editorial.
- Dilthey, W. (1997). *Historia de la filosofía*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. *Corporación Región*, 9-32. Obtenido de <http://www.campus-oei.org/salactsi/escobar.htm>
- Gallegos, M. (2010). *Utopía y Valores: Angulos de Análisis en la Construcción de la Subjetividad*. Obtenido de Autonomía y Emancipación.org: <http://autonomiayemancipacion.org/Debate/B2/Utop%Eda%20y%20valores.pdf>
- Heller, A. (1991). *Historia y Futuro: ¿muerte del sujeto?*. Barcelona: Península.
- Herbert, S. (1957). *El comportamiento administrativo*. Madrid: Editorial SanchezLeal.
- Ibarra, E. (2002). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. En: teoría de la organización mapa conceptual de un territorio en disputa*. Fondo de cultura Económica México.
- Isolano, A. (2003). Toma de decisiones gerenciales. *Tecnología en Marcha*, 44-51.
- Lindon, A. (2002). Trabajo, espacios de vida y cotidianidad. La periferia oriental de la ciudad de México. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VI (Nº 119). Obtenido de <http://www.ub.es/ge>
- Lopez, L., & Calderon, G. (2006). Análisis de las dinámicas culturales, al interior de un clúster empresarial. *Revista estudios gerenciales*, 13-37.
- Maturana, H. (2007). *La objetividad un argumento para obligar*. Chile: Chile: Quebecor world.
- Morgan, G. (1990). *Organizaciones Como Maquinas*. Madrid: Alfa y Omega.
- Pardinas, F. (1984). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: siglo XXI editores.

- Peter, G. (2003). *Peter, G. (2003). El nuevo institucionalismo*. Barcelona: Gedisa. Barcelona: Gedisa.
- Powell, w., & Dimaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Pulgarin, A. (2013). Construcción de subjetividad y discurso en docentes investigadores en administración en la ciudad de Manizales: Una reflexión para la creación de realidades pertinentes para la gerencia del talento humano. *tesis de maestría*. Caldas, Colombia: Universidad de Manizales. Obtenido de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/851>
- Pulgarin, A. (2017). Subjetividad y Gerencia en Empresas Manizaleñas. Toma de Decisiones. *Revista Espacios*, 10,24.
- Rheaut,, J. (1982). *Introducción General a la Teoría de Decisiones con Aplicaciones a la Administración*. Mexico: Limusa s.a.
- Robbins, s. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México. Mexico: PrenticeHall.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. España: Paidós ibéricas s.a.
- Serna, C. (2005). *Ciencia, Método e Investigación*. Manizales : Universidad de Manizales.
- Torres, A., & Torres, C. (2000). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de hugo zemelman*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional. Colombia: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf
- Uriz, J. (1994). *Subjetividad de la Organización*. Obtenido de Aleph: http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/11734/1/DOCT2064257_ARTICULO_9-VOLVINUM2.PDF
- Veles, R. (1994). *Colombia la Modernidad Postergada*. Bogota: Temmis.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social*. Mexico: Anthropos.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. España: Antropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer: El Sujeto y su Pensamiento en el Paradigma Crítico*. Mexico: Anthropos.
- Zemelman, H. (2009). *Sujeto: Reflexiones entorno a la relación entre epistemología y método*. México: , pág. 38. Mexico: cerezo Editores.
- Zizek, S. (2001). *El Espinoso Sujeto*. Argentina: Paidós.

Tabla1. Matriz epistémica palabras pre teóricas

	Especificidad histórica	Época de sentido			Semántica Ver tabla 2
	Trayectos de vida	Valores de la época	Afectación colectiva	Sentimiento de la época	
Entrevista IM1	Académica Emprendedor Empresarial familiar Profesional religioso	Honestidad Compromiso Amor Talento Pasión Riqueza Sentido de pertenencia humildad	Politiquería Mercados Salud Dialogo-perdón oportunidad	Disfrute Angustia Escepticismo Estupidez locura	<ul style="list-style-type: none"> • Paternalismo • Enfermedad del funcionario publico • Heroísmo individual • Emprendedor-innovador • Desarrollo • Características del empresario-liderazgo • Vivir Manizales • Conocer el negocio desde abajo • Cada quien forja su destino • La empresa es una familia • Miedo al riesgo • Empresa familiar • Calidad-auditoría externa • Logística • Entender viajando • La gente es lo más importante • Conocimientos básicos y fundamentación • Vigilancia • Direccionamiento estratégico • Crear valor
Entrevista MP2	Familiar Emprendedor Religioso académico negociante	Honestidad Mentira Desconfianza Sinceridad Egoísmo apoyo	Engaño Oportunidad Politiquería Mercado calidad	Escepticismo Angustia Dolor	
YO	Deportivo Emprendedor Profesional Académico familiar	Eficiencia Ética talento	Necesidad de auto estima Inhumano Competir engaño	Angustia Escepticismo Sufrimiento Frustración	
Entrevista AR3	Académico Emprendedor Empresarial familiar	Calidad honorabilidad	Mercado aventura Calidad de vida oportunidad	Optimismo Disfrute	
Entrevista PM4	Familiar Empresarial Religioso académico	Ética Compromiso Transparencia Innovación	Calidad de vida Corrupción Leyes y normas Mercados Calidad azúcenos	Orgullo Protección	
Entrevista CR5	Empresarial Familiar Académica Laboral deportiva	Honestidad eficiencia	Secuestro Competencia Calidad Robo	Miedo Arraigo	
Entrevista EL6	Familiar Empresarial Académico religioso	Borracho Irresponsables Verraquera control	Trabajo Fiesta Rosca incumplimiento	Preocupación Desinterés	
Entrevista HG7	Familiar laboral	Trabajo en equipo Liderazgo Deslealtad Responsable eficiencia	Desasosiego atraso recolo competencia	Desesperanza Apego	
Entrevista CM8	Familiar Religioso Laboral empresarial	Ética Integridad Profesional integralidad	Competitivo Confianza Cultos Formales Convivencia competitiva	Optimismo	

Recuperado de: "Palabras Pre Teóricas" de Pulgarín(2017). Revista Espacios.

Tabla 2. Semántica

	SEMÁNTICA	IM1	MP2	YO	AR3	PM4	CR5	EL6	HG7	CM8
1	Paternalismo									
2	Enfermedad del funcionario publico EFP									
3	Heroísmo individual									
4	Emprendedor- innovador									
5	Desarrollo									
6	Características del empresario- lide- razgo									
7	Arraigo Manizales									
8	Conocer el negocio desde abajo									
9	Cada quien se forja su destino									
10	La empresa es una familia									
11	Miedo al riesgo									
12	Empresa familiar (gerente familia)									
13	Calidad –auditoría externa									
14	Logística									
15	La manera de entender y hacer negocios es viajando									
16	Uno de los aspectos más importantes									
17	Conocimientos básicos y fundamen- tación									
18	Vigilancia tecnológica, competitiva, comercial competencia									
19	Direccionamiento estratégico									
20	Crear valor – hacer negocios de valor, modelo de negocios.									

Recuperado de: "Semántica" de Pulgarín (2017). Revista Espacios.

Tabla 3. Matriz epistémica primeros significantes

	ÁNGULOS DE LECTURA	TRANSFORMACIÓN DE REALIDADES
1	Empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Las empresas saben lo que necesitan, solo que una cosa es saber y otra hacerlo. • En las empresas grandes los problemas difíciles es manejar la gente-las personas • Marketing, planning, difusión, presupuesto, estrategia comercial, como vendemos cuantos márgenes. • Gerencia , asesores, staff de compras y mantenimiento, calidad, salud ocupacional, RRHH • Cuando se es pequeño hay mucha más estabilidad para los trabajadores

	ÁNGULOS DE LECTURA	TRANSFORMACIÓN DE REALIDADES
2	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Exportar, obras y carreteras, Ayudar al otro, comida, trabajo, transporte, vivienda. Desarrollo tecnológico. • Centros comerciales. • El que tenga tiene que pagar. • Aquí generamos industria. • Hay que progresar, como ese túnel eso se debe hacer. • Las inversiones se miden con una población que consume, que este dinámicamente activa, nosotros en todos los factores decrecemos en población, porque no llega inversión al departamento. • Mientras traigamos tecnología y conocimiento. • En los 90's la infra estructura se paraliza. • La inversión extranjera trae transferencia tecnológica, y trae conocimiento.
3	Enfermedad del funcionario público	<ul style="list-style-type: none"> • Mucha gente se me mueve no por lo que puede y quiere hacer, sino por lo que se le permite. • La corrupción no está solo en el gobierno está en todas partes. • Un ingeniero debe hacer política el cvy como voy yo. • Uno se la pasa endeuda esperando a que ellos se dignen a dar un anticipo
4	Paternalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogo perdón, • ver los empleados como hijos, los trabajadores se acostumbran a trabajos muy cuadrículados, cuando se consienten mucho y luego se les exige y se van, me toco quitarles el internet por un tiempo (castigarlos como a los niños). • Decisiones centralizadas. Soy una persona controladora, y esto me lleva a estar pendiente de todo. • Capacitan a los colaboradores (como un papa, dan estudio y no obedeciendo a un plan estratégico de cualificación o retención del personal). • Ayudar al otro comida, trabajo, transporte, vivienda. • La empresa subsidia el 100% a 94 personas, hay épocas donde la gente está abierta que la compañía penetre en sus estatus social, y digamos su relacionamiento social y le permite a uno invertir en ellos, • en educación. Tenemos horarios flexibles para que lo puedan hacer. • Recuerdo que papa tenía una huerta y repartía cosas a los muchachos, el trabajo con la gente, ahí radica el éxito de la empresa de puntillas. • con las fundaciones hice asistencialismo • labor social: fundación del cero, asegurando coteros de la galería, asociándolos. • Nuestro padre nos ha inculcado siempre en generar empleo. • Uno no puede ser feliz en el trabajo sino genera felicidad en los demás. • Uno da para construir no para recibir • La industria de Manizales es una industria de tradición. • Una herramienta para educar es el ejemplo. • Los empresarios de esta región tendemos a ser muy controladores • Uno debe ganarse el respeto y la confianza de todo el personal. • Las decisiones las tomaba, mi tío, fue delegando hasta que tuve el control del 99% de las decisiones. • Les ayude para estudiar, a conseguir moto, estoy muy pendiente del nivel de los empleados de la parte de subsidios que da el estado, secretaria cambio de carro y personas que están acá y se están capacitando. • Trabajo para que la gente que trabaja al lado mío cumpla sus sueños. • Soy un tipo que lo que me sobra lo reparto. • Yo recibo de nuevo al que sea siempre y cuando no haya robado. • Si usted toma decisiones por los empleados uno termina dañando la gente que trabaja con uno por que con el tiempo le dejan todo a uno. • Yo no creo totalmente en la gerencia solamente estratégica porque al final la ejecución está en los detalles. Y estar en los detalles quita mucho tiempo, pero evita ser un gerente simbólico. • Mas sabe el diablo por viejo que por diablo • Yo no necesito a nadie que venga a copiarme mis formulas ni mis cosas, yo se trabajar

	ÁNGULOS DE LECTURA	TRANSFORMACIÓN DE REALIDADES
5	Emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> • El que sabe cuál es su proyecto de vida, no sirve para ser empleado y que lo evalúen por comportamiento. • aprender de todas las experiencias. • La cultura de los Millenium es de emprendimiento e innovación. • Hay que sembrar para cosechar. • Quien tome la decisión de que uno tiene que competir a nivel mundial, tiene que transformar la organización, reconfigurar los modelos de negocio, son las empresas que logran mantenerse. • La familia es un impulsor de la nueva empresa. • Al principio hice más baratos los andenes. • Yo pienso que las empresas manizaleñas y los manizaleños son gente verraca y tenemos un nivel de competitividad alto. • Un gringo monta una empresa y la acaba y ya y uno por acá monta una empresa y uno quiere que esa empresa salga adelante (apego) • Aquí generamos industria. • Hay que saber mucho de psicología con la gente. • Lo más difícil de crear una empresa que licitan con el estado es la parte de los índices financieros • Ser conservador es muy bueno desde el punto de visto de la ética del trabajo, pero es veces un poquitico complejo desde el punto de vista de la innovación y la creatividad. • Competir en Manizales es difícil y Ud. tiene que ser muy competitivo para poder suplir los problemas de la localización geográfica, cadena de suministros, aislamiento, acá nos toca hacer un esfuerzo más grande que el resto de lugares para competir. • Creo que el empresario manizaleño es consciente de que no puede vivir del mercado manizaleño la gente es muy creativa y le pone ganas a lo suyo.
6	Heroísmo individual	<ul style="list-style-type: none"> • Quiero llevar mi empresa a todo el mundo, hacer país, generar riqueza me fascina. • Mi papa siempre me inculco generar empleo. • Uno no puede ser feliz en el trabajo sino genera felicidad en los demás. • Somos malitos en cuanto a la oración y ese tipo de acercamiento a dios, pero si en lo que es trabajar con la gente y lo social. • Hago una labor importante generando empleo. Me estoy dedicando ahora a apoyar fundaciones. En el tablazo anciano pagar deudas que tenían. • Trabajo para que la gente que trabaja al lado mío cumpla sus sueños. • Por mucho que usted dialogue cuando el tema es muy enredada gente levanta el teléfono y lo llama a usted
7	Liderazgo, características del empresario	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo coherente: que lo que hace la persona sea lo que ella sienta, guste, apasione, y como que siempre estemos dejando una transformación huella, una trascendencia. • Una decisión asertiva tiene tres componentes: conocimiento experiencia, intuición. • las decisiones las tomaba, mi tío, fue delegando hasta que tuve el control del 99% de las decisiones • Lo logro en el proceso de selección y dando oportunidades a la gente. • Puedo aplicar todo lo que aprendo en la universidad. • tenemos un potencial gigantesco, y un gran mercado para invadirlo. • Para ser empresario hay que tener temple, perseverancia, mucha paciencia y comprender a la gente. • Un patrimonio de la industria caldense es la honorabilidad. • Hay dos elementos a los que los empresarios no podemos renunciar, disciplina y rigurosidad. • Somos muy poco dados al ocio, siempre vivimos ocupados haciendo alguna cosa. • Uno debe ganarse el respeto y la confianza de todo el personal. • La operación como tal y la estrategia del negocio la he liderado yo. • INTELIGENCIA EMOCIONAL: fortaleza que de tener un equipo directivo en digamos manejar ciertos valores y creencias de tolerancia, entendimiento y capacidad de escucha, comunicación asertiva. Y uno como líder de una organización debe ser el primero en plasmarlo. • Educar con el ejemplo.

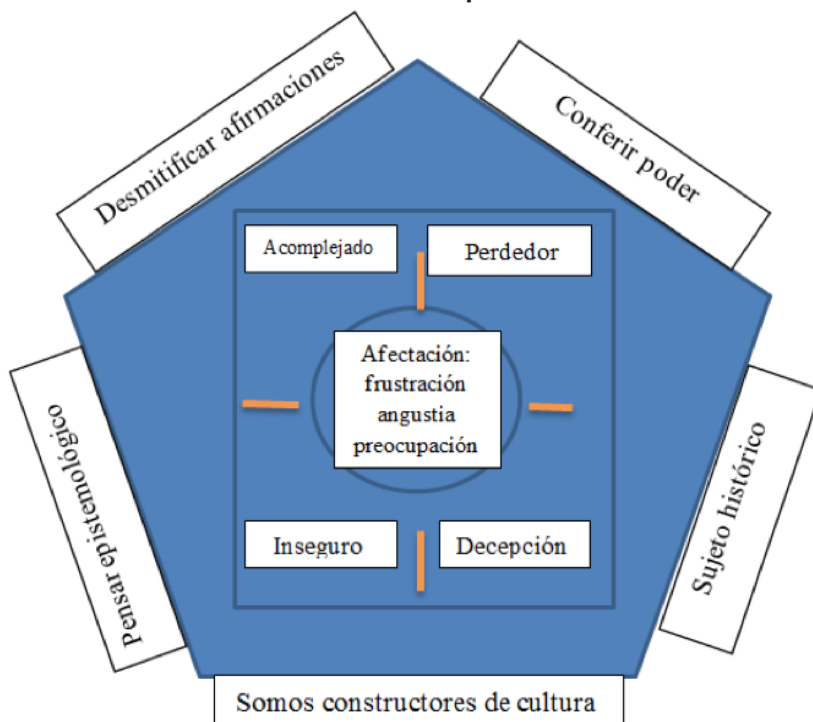
	ÁNGULOS DE LECTURA	TRANSFORMACIÓN DE REALIDADES
7	Liderazgo, características del empresario	<ul style="list-style-type: none"> • Hoy en día no firmo un cheque, tengo un personal que lo hace, un doble control entre el director de proyectos y el director administrativo. • Un gerente debe estar enterado y actualizado de todos los temas. • La comunicación es algo muy importante en las empresas y es una de los factores que uno debe trabajar porque es donde más problemas se tienen. • Una cosa es lo que uno siente que, y lo que uno quiera, otra cosa es lo que pueda pensar la gente. Yo trato de dar ejemplo trato de ser un líder que los empleados quieran imitar (enfoque clásico). • Existen dos tipo de trabajadores el manual y el no manual, manual el que se gana su sustento diario con su cuerpo, y no manual, el que se gana su sustento con su voz como es el caso de los gerentes uno habla y hace que la gente actúe. • Hay que ser una persona equilibrada, no puedo permitir que las emociones vayan a afectar mi trabajo. • La gente tiene que hacer su trabajo, osino para eso está Gth (las decisiones difíciles con las personas las ejecutan otros) o el gerente. • Yo debo trabajar en lo que pueda. Administrar, lo que no controlo no lo administro. • Hay que tratar de meter mentiras que más se pueda sin caer en la delincuencia. • La competitividad es bastante alta por su experiencia en la parte financiera y logística. • Como la inversión no va a llegar nos toca pelear más, buscar más, y esto tiene que ser unidos privados y el sector público. • Es importante salir, uno piensa a pensar distinto, trabajar distinto, ver distinto, entonces es importante exponerse a otras ideas. • Ser conservador es bueno desde la ética del trabajo • Hay dos maneras de hacer cambios, una que es fácil con consecuencias graves y a veces la gente no las mide bien que es hacer cambios radicales. O en mi aproximación que es mucho más gradual que no es buena idea desde el punto de vista económico de corto plazo pero es lo mejor a largo plazo y funciona mucho mejor • La vida de un gerente tiende a ser compleja porque mantiene mucho tiempo en su cabeza pensando en la empresa y todo el tiempo tiene que tomar decisiones por los demás. • Ahora como gerente yo tengo que ser el optimista. • Uno como gerente lo que hace es hacer que otros hagan, que cumplan los objetivo que usted quiere. • Creo que exageramos a veces con lo del aislamiento porque estamos en el corazón del país nos hemos formado luchando y esto ha formado una sociedad diferente al resto de Colombia • Los temas de decisión son muy complicados por que le ponen mucha presión a la gente, por eso no todo el mundo nace para gerente. Una persona con baja autoestima puede costarle la sanidad mental • También la fe en uno mismo puede ser peligroso hay que tener cuidado si entra vacilando en una decisión puede terminar siendo un fracaso no por la decisión sino por cómo se ejecuta. • Hay estilos gerenciales y uno aplica diferentes estilos gerenciales a situaciones distintas: • Si hay crisis usted se torna autoritario • En situación norma usted se torna más participativo. • En una situación en donde es de vida o muerte usted tiende a ser más arbitrario en las decisiones • Los gerentes deben entender que cada situación amerita un tipo de liderazgo distinto, o dependiendo de la personalidad del empleado. • La gente tiende magnificar los problemas, es un tema que usted tiene que entender. El ser humano tiene más desarrollada la parte delantera del cerebro el análisis y la planeación por escenarios el ser humano hace como 90 escenarios negativos que le sirven para sobrevivir. Por eso las crisis a veces están en uno mismo. • Los proyectos tienen un toque de irracionalidad y optimismo. • El optimismo también es racional y es de largo plazo • Una empresa no se puede manejar con el corazón

	ÁNGULOS DE LECTURA	TRANSFORMACIÓN DE REALIDADES
8	Conocer el negocio desde abajo	<ul style="list-style-type: none"> • Yo era la que fritaba y empacaba y ese conocimiento convertido en experiencia me dieron seguridad, conocemos la empresa desde los lugares más inabordables. • Yo, empecé como mensajero y en un mostrador en ventas. Yo creo que la clave es que yo pudiera aprender haciendo. • Yo creo que uno tiene que bajar por que osino uno se vuelve uno de esos gerentes que cuando da las ordenes va y mira y no se hicieron. • Si usted conoce el negocio y lo ha trabajado le duelen todas las cosas • Ya mi papa vio que había hecho toda la escuela, ahora venga para acá ya se judío ya vio que es bueno y que es la realidad de la vida
9	La mayoría de empresas son familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Soy el gerente, representante legal y dueño. • Mi tío me fue delegando hasta yo tomar el 100 por ciento de las decisiones. • El 80 % de las empresas manizaleñas son familiares.
10	calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Los clientes internacionales imponen condiciones
11	logística	<ul style="list-style-type: none"> • No hay quien se encargue de la logística y cada empresa debe encargarse de ella. • La competitividad es bastante alta por su experiencia es la parte financiera y logística.
12	crear valor, y hacer negocios de valor	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario identificar en donde uno puede crear valor, y hacer negocios de valor. • Estoy convencido no competimos ni con productos ni con servicios sino con modelos de negocios ya que hay una sobre oferta • Un modelo de negocio: • Enfoque y diferenciación de producto y servicio. • Enfoque de personalización • Enfoque de eficiencia operacional • Estos tres deben conjugarse y hay que justificar muy bien porque cobro más. • Cuando uno está en un empresa desde nuestro punto de vista la comercialización es el nudo del negocio.
13	Viajar salir	<ul style="list-style-type: none"> • Nosotros hemos tenido la visión de que una de la manera de entender y hacer los negocios y entender las oportunidades es viajando.
14	La gente lo más importante	<ul style="list-style-type: none"> • Creemos que uno de los aspectos más importantes que uno tiene que trabajar es con la gente. • Es con la gente con la que se puede construir un modelo de negocio. • Uno no puede ser feliz en el trabajo si no genera felicidad a los demás. • La productividad y la motivación se logran en el largo plazo y con acompañamiento. • Gestión del conocimiento, se sacó a todo el mundo de manera escalonada. • La comunicación es algo muy importante en las empresas. • Las personas son impredecibles y tienen sus propios problemas, se enfrentan a ciclos emotivos, no son máquinas. • Uno más bien tiene que crear una estructura y tratar de colocar gente que se adecue a la estructura, el problema es que son gente y nunca vas a poder colocar la gente exacta, y hay que manejarlas de forma diferente: • Hay gente que hay que hablarle mucho y gente que va al grano • Otros que son muy estrictos con su equipo de trabajo y otros más participativos. • Todos son distintos y tienen cosas además las situaciones tienen legitimidad moral, esto también hay que mirarlo.

	ÁNGULOS DE LECTURA	TRANSFORMACIÓN DE REALIDADES
15	Conocimientos básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Uno debe tener conocimiento básicos, fundamentación, en el momento de una discusión
16	Vigilancia	<ul style="list-style-type: none"> • Tenemos aliados estratégicos y un ejercicio de vigilancia tecnológica, vigilancia competitiva, comercial, competencia. • Siempre hay que estar pendiente de la contabilidad, de los sistemas
17	Direccionamiento estratégico	<ul style="list-style-type: none"> • Un direccionamiento estratégico se hace en dos momentos: un diagnóstico y la aplicación. • Tomar la decisión de cambiar osino parar allí. • Construir sobre lo construido. • Debe existir todo el aval y consentimiento de la alta dirección.
18	Arraigo por Manizales	<ul style="list-style-type: none"> • Por su gente, calidad de vida, la familia, vivir bien, tener bienes materiales y la familia. • Yo siento cierto arraigo por Manizales, aquí vivo yo con mi familia, me encanta la ciudad y es la sede principal. • Es una ciudad para educar a los hijos y como para vivir. La calidad de vida es lo mas importante no todo es trabajo. • Me demoro 6 minutos para ir a la casa. • La importancia de la educación. • Es una ciudad muy progresista y tiene gente muy emprendedora. • Calidad de vida, tiempo en vehículo, compartir tiempo con tu familia. Yo vivo acá y disfruto Londres • Si a usted lo único que le gusta es el dinero y el poder entonces no va a venir a Manizales, pero si a usted le gusta algo más emotivo, calidad de vida entonces usted se inclina a vivir en una ciudad como esta. • Ser de Manizales tiene un caso de emotividad importante. • Acá y afuera las empresas son lo mismo y los problemas lo mismo entonces mejor acá más agradable • Yo vivo muy satisfecho acá, yo quiero ganar plata pero no quiero irme

Recuperado de: "Primeros significantes" de Pulgarín (2017). Revista Espacios.

Tabla 4. Matriz mapa mental



Recuperado de: “Matriz mapa mental” de Pulgarín (2017). Revista Espacios.

Tabla 5. Campo de observación crítica

CAMPO DE OBSERVACIÓN CRÍTICA	
Sujeto histórico	El pasado determina el presente. Una reflexión autobiográfica debe tener: memoria, praxis, utopía, representación.
Desmitificar afirmaciones	Las afirmaciones pueden ser verdaderas o falsas y se deben demostrar a la luz del sujeto histórico, lo que nos debe llevara a encontrar otras alternativas de realidad
Conferir poder	La manera como las ideas se comunican entre la gente para lidiar con problemas de incertidumbre
Somos constructores de cultura	Construimos cultura a través de nuestras prácticas y se analizan en 5 dimensiones: aprendizaje, creación soportes simbólicos, adquisición e intercambio de saberes, relación con el otro, relación con lo bello.
Pensar epistémicamente	Problema de la viabilidad de las diferentes opciones de construcción de la realidad planteada por los actores sociales

Recuperado de: “Campo de observación crítica” de Pulgarín (2017). Revista Espacios.

Tabla 6. Hallazgos

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HALLAZGO
Desmitificar afirmaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como gerente me interesa el conocimiento técnico, pero no crítico, en perspectiva de cambiar o criticar lo ya existente. 2. Somos malos capitalista, vemos talento pero no logramos juntarlo, no solo al interior de las empresas 3. Hay una relación entre paternalismo y heroísmo individual con el que lleva al humanitarismo 4. Todos reconocen que hay que trabajar junto con el estado y entre todos pero reconocer la enfermedad del funcionario público EFP 5. Lo mismo que los hace quedarse en Manizales, el arraigo lo conservadores es lo mismo que los hace poco globales. (relación con la competitividad)
Conferir poder	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gran influencia familiar especialmente de padre y abuelos 2. La calidad la catalogue como un afectación colectiva y no como un valor, no es tan importante la calidad
Sujeto histórico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parece haber una coincidencia en que si las empresas subsisten es que son competitivas
Constructor de cultura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parece que las características del empresario y el paternalismo van de la mano, los gerentes y dueños tienen una mirada mecanicista del mundo. Su relación con el arraigo se por lo conservadores. 2. Las decisiones difíciles con las personas las ejecutan otros
Pensar epistémicamente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son mecanicistas, aunque utilizan lenguaje actualizado, 2. Nunca ven la modernización desde el punto de vista estructural de la empresa

Recuperado de: "Hallazgos" de Pulgarín (2017). Revista Espacios.

A close-up, artistic photograph of a person's face, heavily tinted with a blue color. The person's eye is a striking yellow-green color, looking directly at the viewer. The lighting is dramatic, with deep shadows on the left side of the face and highlights on the right. The overall mood is mysterious and intense.

II.
Camino de la
Identidad y la Memoria
en América Latina



La memoria y el olvido: dos caras de una misma moneda

Rodrigo Giraldo Quintero²³

1. Introducción

La memoria se reivindica de vez en vez, casi que con una indeleble pero constante fatalidad. El recordar parece –por lo menos en sentido social–, ser el elogio del pasado²⁴, es decir, siempre que esa retrospectiva sea delirante y llena de múltiples expectativas en los imaginarios sociales; surge como una perentoriedad y a veces como ineludible en un contexto social, político, económico, etc.

En este sentido, se suelen utilizar herramientas del recuerdo como las siguientes: las grandes gestas, los épicos personajes, los hitos fundacionales²⁵, la

23 Abogado Universidad de Manizales, Especialista en Derecho Constitucional Universidad Externado de Colombia, Magíster en _Derecho Universidad de Manizales, Doctorando en Derecho UBA, Candidato a Doctor en Formación en Diversidad. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas (Escuela de Derecho) de la Universidad de Manizales y miembro co-investigador del proyecto suscrito a la Universidad de Manizales, titulado: “Los dispositivos y prácticas de la memoria de los grupos hegemónicos y de las víctimas del conflicto armado en el departamento de Caldas-Colombia”. El presente trabajo se aporta a los Grupos de Investigación: “Conocimiento en Diversidad en América Latina (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas) CECCAL” y al grupo “Derechos Humanos Y Conflicto” perteneciente a la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Manizales.
E-mail: rgiraldoq@umanizales.edu.co

24 Rieff sostiene acerca del pasado lo siguiente: “Podemos estar casi seguros de que Halbwachs habría considerado poco original y una obviedad la aseveración tardomoderna de que todo es un constructo social, desde nuestra sexualidad hasta nuestra interpretación de las tradiciones históricas. Se interesó mucho más en la reconstrucción que en la deconstrucción de la manera en que las sociedades “recuerdan”. Más concretamente, en palabras del sociólogo estadounidense Lewis Coser, Halbwachs entendía la memoria colectiva como “una reconstrucción del pasado a la luz del presente”. La teoría del Halbwachs sobre la formación de la memoria colectiva debe mucho a las investigaciones del neurólogo británico Henry Head, el cual estudió a los veteranos de la Primera Guerra Mundial que habían sufrido heridas en la cabeza. Una persona con afasia “carece menos de los recuerdos mismos que del marco donde situarlos”, escribe Halbwachs. Es evidente que no hay nada fisiológico que se denomine memoria colectiva, pero lo que Halbwachs comprendió es que a pesar de ello se trata de una realidad sociológica en la cual, por citar la glosa del historiador Horst Moller al argumento de Halbwachs, “la conciencia colectiva aplicada a la memoria resulta en memoria colectiva”, recuerdos que, a su vez, “moldean los grupos sociales, las generaciones y las naciones, y constituyen una identidad””. (Rieff, 2016, p. 38).

25 Sobre esto Torres dice: “Desde cuando la historia se constituyó como disciplina de conocimiento en el siglo XVIII, podemos reconocer tres grandes enfoques historiográficos que también podemos asumir como “modelos históricos”, en cada uno de los cuales los diferentes sentidos de la historia se articulan de modo singular. Estas son: la historia tradicional (predominó en el siglo XIX), la Nueva Historia o historiografía científica (predominó en el siglo XX), y la historia popular o historia desde abajo (a contracorriente desde el siglo XIX hasta hoy)”. (Torres, 2014, p. 14). Y más adelante agrega: “La Nueva Historia emerge como reacción a la historia tradicional y se consolida desde la tercera década del siglo XX, en torno a la escuela de los Annales en Francia, la influencia del marxismo y el estructuralismo, y el diálogo con las Ciencias Sociales. Para este modelo, la historia-materia es la dinámica de las so-

historia antigua y la reciente. No obstante, también emerge la tragedia como un asunto de perentorio recuerdo, la Shoá por ejemplo es sempiterna en los estagiritas del recuerdo. La memoria se deconstruye pero también se exalta; y ésta, en armonía con la historia, permea desde las esferas más utilitarias llegando a las reivindicaciones de orden altruista en el conglomerado social. Esos usos y costumbres que la constituyen, los podemos denominar historia. Así las cosas, el recuerdo se vigoriza permanentemente, el temor de la amnesia se exalta hasta el paroxismo, el olvidar se percibe como algo inadecuado y peligroso, ya que el presente y el futuro tienen que ver con el permanente recuerdo, es así como se genera a nivel social, muchas veces con tintes patrióticos y chauvinistas, el concepto de memoria, su necesidad y su fuerza para poder continuar adelante, para no volver a los peores mundos del pasado.

Mediante esta efectiva estrategia se construye entonces la historia y ella se replica ad infinitum aun y cuando los acontecimientos entre más vetustos, indefectiblemente tenderán a ser olvidados. La historia en sentido lato la podríamos entender en los siguientes términos:

{...} también coexisten tres significados diferentes pero relacionados entre sí. Uno, el de historia como *conocimiento histórico*, en particular, como la disciplina científica que practican los historiadores por ejemplo, cuando decimos que “sin fuentes no se puede hacer historia”. Dos, el de historia, como los resultados acumulados del conocimiento histórico o conjunto de estudios y publicaciones sobre un período o campo determinados, como cuando decimos: “La historia de la vida cotidiana está por hacerse en Colombia”. Este segundo significado de la historia-conocimiento también se conoce como “historiografía”, entendida además como el estudio sobre el conjunto de investigaciones sobre un tema o período histórico. (Torres, 2014, p.13).

Y más adelante se agrega:

En primer lugar, la llamada “historia tradicional” o “vieja historia”, la historia-materia, se reduce al mundo de los acontecimientos políticos, diplomáticos y militares que son protagonizados por grandes personalidades de las élites (próceres, héroes, caudillos, gobernantes). Para este modelo, el trabajo del historiador consiste en la narración fidedigna de tales acontecimientos a partir de la consul-

ciudades humanas, en particular los hechos estructurales y masivos que expresan las regularidades y permanencias de las estructuras sociales y económicas. Entiende el conocimiento histórico como la reconstrucción y explicación científica de tales hechos, empleando un amplio abanico de fuentes (estadísticas, prensa, objetos). Su afán por legitimarse como ciencia social ha hecho que se privilegie el uso de referentes teóricos y metodologías sistemáticas; a la vez, ha heredado la pretensión objetivista y la supuesta neutralidad política de la investigación histórica”. (Torres, 2014, pp. 15-16).

ta de los documentos escritos conservados en los archivos. (Torres, 2014, pp. 14-15).

Actualmente en materia histórica, inclusive, las grandes publicidades recuerdan lo trivial, las cosas banales, desde la ropa de un gladiador hasta el plato en el que comía un hilarante cantante o actor setentero del siglo pasado.

El capitalismo²⁶ en su inmensa superficialidad se ha convertido en un exultante de asuntos inicuos, cuya importancia es discutible, cuya extravagancia genera interés morboso en el mundo de la totalidad económica o neoliberal, es decir, aquel que pretende explicarlo todo desde el contexto del mercado. Por ejemplo en Colombia, el conflicto armado como un recurrente histórico, se ha pretendido ver bajo ese enfoque mercantilizado, donde por un lado emerge la necesidad de “construcción de memoria” y por el otro, dicho concepto termina siendo exultante de las publicidades políticas de turno que buscan reconstrucciones que permitan servirles a su vez como estrategias de gobierno que dan la impresión de un compromiso permanente con la historia y a su vez con las víctimas. Así como lo expresa Crocco (2017) “[...] Los debates en torno a la memoria se reconfiguran dependiendo de la coyuntura política y social.” (p. 248).

En tal sentido, la historia colombiana, marcada por un conflicto armado sempiterno, mismo que es para el país suramericano, origen y punto de partida de toda memoria, no obstante, nunca como necesidad de olvido. Moncayo dice al respecto que:

Una de ellas (tesis sobre el origen del conflicto armado) considera que el conflicto armado, así como todas las manifestaciones de insurgencia o resistencia, tienen como referente explicativo el orden social vigente que, sin duda, responde a las características esenciales del sistema capitalista, cuya existencia es reconocida en nuestra contemporaneidad como socialmente existente, con independencia de su valoración positiva o negativa, o de los entendimientos múltiples que hoy se presentan sobre sus transformaciones y efectos. (Moncayo, 2015, p. 111).

Ahora bien, mientras que lo insulso o terrible se constituye en glorioso, existe “otra memoria” allende a la banal que le interesa al capitalismo publicitario, o la del constante horror que se constituye en el elogio del conflicto, es decir, una memoria que paradójicamente como si la pudiésemos clasificar, como si de una tipología se tratara, es la memoria elitizada, más no la del pue-

26 Al respecto Gonnet y Abril señalan lo siguiente: “[...] esta voluntad de acumulación ilimitada, que es propia del sistema capitalista, frecuentemente se encuentra sometida a procesos críticos en tanto que genera desigualdades e insatisfacciones en amplios segmentos de la población. (Gonnet & Abril, 2018. P. 6.)

blo –denominada por algunos como “memoria colectiva²⁷”-. Dicha memoria, como colectiva, se entiende como la de la “gente de a pie”, como se suele llamar a quien no es un arquetipo sino más bien un outsider, es decir, esa memoria que no es publicitaria, que no se reivindica en los *mass media*, esa memoria de todos, aquella de la cual hace eco el campesino, el obrero, la víctima, etc., sobre todo en un país esnobista como Colombia. “se produce un boom de la memoria que se alimenta del marketing masivo de la nostalgia, de la creciente construcción de museos, de diversos emprendimientos para proteger el patrimonio y el acervo cultural como la escritura de memorias, el aumento de los documentales históricos y los canales televisivos dedicados enteramente a la historia” (González & Pagés, 2014, p. 278) Dicha memoria, se constituye en “necesaria” y los sectores más progresistas, han pretendido no sólo reivindicar a los “héroes” sino también al actor cotidiano y al protagonista de lo común, entendemos esta labor como encomiable y necesaria²⁸, sin embargo, esta “tendencia” de recordar al sujeto popular que tiene un potencial de crear historia, tampoco se analiza desde la mirada del olvido sino en exclusiva desde la perspectiva del recuerdo. Al respecto Torres menciona que:

Como si no fuera suficiente, la palabra “historia” también se suele utilizar para referirse al conjunto de saberes, representaciones y visiones del pasado que tiene la gente común y corriente; es decir, la memoria colectiva. Ese sentido de la palabra “historia” es el que aparece en afirmaciones como: “La historia me absolverá”, autodefensa de Fidel Castro luego del frustrado asalto al Cuartel Moncada, ya que, pese a que su acción fue castigada por las élites en el poder, a la larga quedaría en la memoria popular como positiva. (Torres, 2014, p. 13).

Y más adelante agrega:

A través de la historia, la tecnología ha venido mejorando”. Cuando se le pone un adjetivo, se delimita su alcance, como en las siguientes expresiones: “historia latinoamericana”, “historia colonial” e “historia política”. En todo caso, este reconocimiento de la existencia

27 Respecto a la memoria colectiva, Rieff sostiene que: “¿Cómo funciona la memoria colectiva? Para comprenderla, es muy útil el modelo de la “comunidad imaginaria”, creada por el politólogo Benedict Anderson. Las distinciones que es preciso establecer entre cómo operan la historia y la memoria y los diferentes fines a los que sirven son en sí mismas insuficientes. Lo que deja en claro el estudio sobre la ingeniería de las tradiciones y el modelo de nación como comunidad imaginaria es hasta qué punto la rememoración histórica colectiva se sitúa entre la historia y la memoria, en un sentido que las instrumentaliza a ambas sin respetar mucho a ninguna” (Rieff, 2016, p. 52).

28 “Para hablar de memoria colectiva o de conciencia histórica con sentido es adecuado partir del fenómeno de historización, que en este caso no hace referencia exclusiva a la forma en la que se concibe y escribe la Historia desde los marcos académicos, sino también al proceso producido en contextos no disciplinares y, hasta cierto punto, cotidianos, donde el paso del tiempo adquiere significados propios mediante procesos orientadores de la experiencia.” (Revilla y Sánchez, 2018. p. 113-125)

de una realidad histórica, independientemente de que sea o no objeto de investigación por parte de los historiadores, es denominado como historia-materia. (Torres, 2014, p. 12).

La historia entonces como el proceso indefectible de construcción de memoria y memorias, tanto desde la percepción subjetiva como colectiva, no atiende al olvido, éste se deja al proceso íntimo y psicológico de cada persona, lo cual puede ser entendible si asimilamos que el olvido no genera ningún rédito desde la perspectiva política o publicitaria, si entendemos que no llena auditorios ni que exalta los egos. En palabras de Bustos: “El testimonio lleva la impronta de un tipo de relato estructurado en primera persona, que daba cuenta de una experiencia apremiante, vivida en carne propia o en proximidad. La enunciación del testimonio ha brindado voz pública a quien carece de ella, sea por razones de exclusión política o debido a la marginación del ámbito alfabetizado”. (Bustos, 2010, p. 11). No obstante, el testimonio actualmente no se constituye en “vital recuerdo” sino en material de venta para enajenación y comercio, ora económico, ora simbólico político.

El olvido es entonces una necesidad. Siempre será mejor para una víctima –por ejemplo, olvidar, porque es un proceso absolutamente intrínseco que solo beneficia al sujeto y no a aquel que desea lucrarse o exaltarse a partir de la egolatría que entraña el recuerdo, sin atender a las consecuencias del mismo. El recordar –dicen-, es un acto necesario, no obstante, también es perjudicial, porque concentra venganzas y no permite cerrar heridas.

2. Insumos metodológicos

El presente capítulo partió de un diseño cualitativo de investigación que realizó algunas entrevistas no estructuradas, abiertas, emocionalmente fuertes y biográficamente interesantes a víctimas del conflicto armado. No obstante, la reflexión de estas páginas no parte de esas historias de vida en estricto sentido –trabajo que se podría realizar a futuro-, sino más bien de una reconstrucción comprensivo-hermenéutica a partir de las reflexiones hechas por el escritor norteamericano David Rieff (2016) alrededor de la denominada “memoria histórica”, particularmente de su insistencia por reflejar el olvido como una posibilidad en el espectro de reflexión por el pasado. En tal sentido, el presente capítulo busca ser deconstructivo de un concepto como el de memoria, sin desconocer su importancia colectiva, pero sí, reseñando sus riesgos y enfatizando la importancia de hacer descripciones conceptualmente rigurosas allende a conceptos oficiales, gubernamentales y, por ende, publicitarios.

Para la consecución de este trabajo, se tiene en cuenta el relato de las víctimas sin ser citadas textualmente, respetando su derecho a la intimidad y los respectivos consentimientos informados como presupuestos éticos de la inves-

tigación. En virtud a ello, se hace análisis de discurso tanto de audio como vía resúmenes analíticos de los autores contextualizados en el desarrollo de estas páginas.

3. La memoria y el olvido: Dos caras de una misma moneda

Es plausible entonces que ese sujeto, el “de a pie”, se constituya en un desmemoriado o su memoria subjetiva e íntima se construya como un apéndice de la memoria publicitaria. Se habla pues de ese sujeto a quien el *establishment* lo erigió en nadie, en ninguno, en cualquiera.

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien se busca reivindicar la memoria de estos que claman justicia “desde abajo”, en los márgenes; también es cierto que el ejercicio de servir de “retrovisor de la historia”, cuando ese pasado es triste y doloroso, no solamente corresponde al ejercicio gubernamental, cognitivo, filosófico o histórico en stricto sensu; es decir, no sólo se trata del ejercicio de “hacer memoria”, pues es claro entender que también es necesario y debe existir la posibilidad de reivindicar y ejercer- aunque en sentido meta-teórico-, diríamos, ontológico, un derecho al olvido. Torres manifiesta que:

Finalmente, la historia “desde abajo”, cuya emergencia ha tenido lugar en diferentes momentos y escenarios políticos, que si bien es cierto no constituye una unidad homogénea, sí comparte algunas posiciones con respecto a las dimensiones históricas que estamos tratando. Así, la historia-materia es vista en sentido amplio como el devenir de las sociedades en su conjunto; centra la atención en las relaciones conflictivas que las atraviesan, en particular aquellas que evidencian asimetrías y formas de opresión (colonial, de clase, de género, raza, generacional), y en las diferentes dinámicas y estrategias de resistencia, acción colectiva y generación de alternativas a tales relaciones de opresión. (Torres, 2014, pp. 16-17).

En tal sentido, es dable hablar de una historia popular o desde abajo, sobre el particular agrega Torres lo siguiente:

En consecuencia, desde la historia popular, el pasado no está solo para ser relatado o explicado; también para ser cuestionado en función de las opciones de transformación social, agenciado por las actuales luchas políticas, sociales y culturales; por ello, en su conocimiento, parte de reconocer las preguntas que se hacen los actores subalternos en el presente; y los involucra en su reconstrucción a partir de un uso amplio de fuentes, en particular las provenientes de los sectores subalternos de la sociedad (tradicción y fuentes orales,

visuales y materiales, prácticas culturales, archivos de sus organizaciones y movimientos). (Torres, 2014, p. 17).

En consecuencia, esa historia desde abajo, emergente, suburbial, etc., no tiene consideraciones ni atención al olvido, por tanto, podríamos preguntarnos, ¿cómo hacer historia y memoria sin atender a esa necesidad existencial y profundamente humana que radica en el olvidar? ¿Podemos entender entonces un derecho al olvido (aunque innominado) allende a la famosa y muchas veces extravagante memoria?

Así pues, el derecho al olvido²⁹ es la posibilidad de no erigir ídolos ni fechas conmemorativas, es dejarle a las víctimas la posibilidad de vivir tranquilas sin la permanente revictimización del tener que recordar. Santayana decía que: *quien no conoce su historia está condenado a repetirla*, sin embargo, una sociedad que no recuerda debe seguir adelante, no puede vivir del recuerdo de forma sempiterna, sino que más bien tenderá a construir su presente y su futuro, sobre todo cuando la historia es dolorosa, fatal, cuando se construye a partir del esnobismo, el personalismo y los líderes carismáticos, es pues una memoria que no incorpora a la gente común, que en últimas es la que hace la historia. Rieff sostiene lo siguiente:

Sin embargo, ¿qué ocurre cuando el pasado, incluido el más reciente, es ininteligible? Por ofrecer otro ejemplo de la historia de la pintura, a Picasso le interesaba Velásquez, fallecido doscientos veinte años antes del nacimiento del primero. En cambio, a comienzos del siglo XXI es poco probable que a los pintores jóvenes les interesen sus predecesores del medio siglo anterior, y mucho menos de los de varios siglos atrás. Y una vez que se ha consolidado la desvinculación fundamental de los procesos por los cuales el pasado de una tradición artística, política o ética se transmite de una generación a la siguiente, es difícil conjeturar cómo se puede revertir o reparar eficazmente. Es cierto que lo anterior no es una cuestión de olvido en el sentido exacto de la palabra: no se puede olvidar lo que nunca se ha sabido. Como el filósofo y sociólogo Theodor Adorno escribe en *Minima Moralia* “Como la memoria caprichosa y el completo olvido siempre han ido juntos, la disposición planificada sobre la fama y el recuerdo conduce irremisiblemente a la nada (Rieff, 2016, p. 36).

La entropía entonces que emerge en materia histórica está dada por una necesidad de hacer historia del todo, y así como en la versión de Santayana se

29 En lo pertinente al olvido, ya Marx y Nietzsche había sostenido que: “Marx lo pensaba cuando escribió: “La revolución social del siglo XIX no puede extraer su poesía del pasado, sino solamente del provenir. La revolución del siglo XIX debe dejar que los muertos entierren a sus muertos, para cobrar conciencia de su propio contenido”. Y Nietzsche también, aunque no tan sistemáticamente, incluso cuando elogiaba “el arte y poder de olvidar y de encerrarse en un horizonte delimitado””. (Rieff, 2016, pp. 76-77).

constituye en perentoria e ineludible, desde una mirada menos optimista, podríamos afirmar que puede ser inocua, vacía y conducir a la nada ¿el recuerdo y la historia acaso no se reconstruyen en terceras y cuartas fuentes? ¿Muchas veces no está la historia deconstruida a partir de la manipulación de las versiones de unos cuantos?

La memoria histórica finalmente se difumina año tras año, por ejemplo, un referente mundial en materia de reivindicación histórica es “el holocausto judío” que día a día, va tejiendo su necesario olvido, parece inclusive, muchas veces que ha servido realmente poco, pues las víctimas del mismo en la actualidad se comportan tan inhumanamente con el pueblo palestino como lo hicieron en su momento los nazis con ellos, ¿para qué entonces la vanidad de la memoria, si la misma no sirve de referente o ejemplo para no repetir las mismas iniquidades y deshumanizaciones?

4. Necesidades de olvido

El olvido es un componente imprescindible en la construcción de un Estado, de una sociedad, nadie puede vivir a perpetuidad traumáticamente del pasado doloroso. En tal sentido, por ejemplo, Alemania o Japón después de la segunda guerra mundial dieron una lección al mundo, saliendo de las cenizas dejadas por la guerra, para construir una sociedad a futuro. Las reivindicaciones de *verdad, justicia y reparación* son vitales. En consecuencia, para devolver algo de dignidad a las víctimas de los conflictos armados, (particularmente el caso colombiano), es necesario permitir de manera reivindicatoria y reparadora a aquellos que sufrieron el conflicto en carne propia, que “*pasen la página*”, toda vez que, para poder cicatrizar las heridas de cuerpo y alma, se requiere olvido.

El escritor estadounidense Rieff manifiesta sobre el particular que:

Aunque mi propuesta pueda parecer contraria a la intuición, y por mucho que honre la seriedad moral de pensadores como Ricoeur, Margalit, Todorov, Yerushalmi y Vidal-Naquet, que han propuesto diversas pero no enteramente congruentes versiones de dicha postura, me pregunto: ¿y si estuvieran equivocados? ¿Y si, a largo plazo, el olvido fuera inevitable, mientras que incluso en un plazo relativamente breve el recuerdo de un caso de mal radical, hasta la Shoá misma y sin excluirla, no lograra ni siquiera proteger a la sociedad de sus futuras recurrencias? (Rieff, 2016, p. 76).

El olvido es entonces la posibilidad de continuar adelante y si es del caso para esto sacrificar la memoria, pues bienvenido sea dicho sacrificio. La memoria se ha erigido como un bien absoluto e indiscutible, casi que se trata de un aspecto inescindible en la evolución de los pueblos. No se trata pues de

sacrificar la memoria per sé, pero sí es necesario revisar su papel para la evolución psicológica y humana de las víctimas. Debido a que, si, por el contrario, se constituye más bien en un asunto simple y llanamente de carácter propagandístico, estamos desconociendo lo principal, es decir, a las personas afectadas en rememoraciones sentidas.

Ahora bien, ¿Cómo entender la memoria en contextos tan difíciles como Ruanda, Sudán del Sur, los Balcanes o Colombia? ¿No será mejor olvidar? Es necesario alrededor de esta idea, no generar abstracciones universales, es decir, la memoria pudo haber sido útil en Chile o Argentina, cuando sus sociedades manifestaron *el nunca más*, como una garantía de no repetición, pero eso no tiene que ser igual para todas las sociedades, *el nunca más* en un país como Colombia es imposible de predecir. Por ejemplo, ya se desmovilizaron varias guerrillas³⁰, siendo la de las FARC la última. No obstante en Colombia, persisten los problemas de las violencias³¹ en forma de BACRIM o con el ELN. Ahora bien, en un país tan polarizado y tan partero de violencias de todo tipo, ¿no será más plausible el olvido que el recuerdo? En este sentido se entiende que:

¿Y si la memoria colectiva nacional, que el propio Margalit reconoce que ha sido definida como una sociedad que ceba, al modo de Renan, el delirio compartido de sus antepasados, además de sobreestimarse muchísimo en su papel de indicador de la coherencia de una sociedad, no solo es a la postre fútil (el mensaje medular de “¿Fin de oficio” de Kipling), sino que resulta a menudo positivamente peligrosa? ¿Y si en lugar de ser heraldo del final del sentido, la justa medida de olvido comunitario es la condición *sine qua non* de una

30 El fenómeno del surgimiento de la insurgencia lo explica Moncayo con las siguientes palabras: Otra es la visión, en cierta forma implícita, de quienes han desplegado un abordaje del conflicto a partir de una dimensión específica del mismo, como la injerencia de los Estados Unidos de América en el proceso contrainsurgente, o la cuestión agraria en su relación con el desarrollo capitalista, o las condiciones de injusticia y desigualdad atribuibles al incumplimiento de los deberes sociales del Estado que legitima el derecho a la rebelión, miradas que, en últimas, remiten a la vigencia de la organización social capitalista controvertida por las prácticas subversivas. (Moncayo, 2015, p. 113). Y más adelante agrega: Fue en este sentido que Fals Borda estimó que la palabra subversión se entiende sólo como una manera de referirse a los actos que van en contra de la sociedad y que, por lo tanto, son por así decirlo inmorales. Pero, como él mismo lo advierte: Una vez que se estudian las evidencias y se analizan los hechos aparece la dimensión de la subversión que ignoran los mayores y los maestros, que omiten los diccionarios de la lengua y que hace enmudecer a los gobernantes: se descubre así cómo muchos subversores no pretenden “destruir la sociedad” porque sí, como un acto ciego y soberbio, sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados ideales o “utopías” que no acoge la tradición. (Moncayo, 2015, pp. 115-116).

31 Moncayo explica este fenómeno en los siguientes términos: En todas las sociedades contemporáneas, incluida la colombiana, existen rasgos análogos o similares a los que pueden describirse entre nosotros y, por consiguiente, sus relaciones son contradictorias, es decir conflictivas. Esta realidad supone una resistencia que se expresa bajo formas distintas: La “normal”, “pacífica” o “civilizada”, promovida, acogida, permitida o tolerada por el Estado, para que se obre conforme a las reglas del sistema; o la que rompe la “normalidad”, negándose a las institucionales de canalización, que puede incluso desconocer el calificado como monopolio estatal legítimo de la fuerza, asumiendo como igualmente legítima la utilización de la violencia. (Moncayo, 2015, p. 116).

sociedad pacífica y decente, y en cambio el recuerdo es el empeño política, social y moralmente arriesgado? O, para enunciarlo de un modo un poco distinto, ¿y si el pasado no puede ofrecer un sentido satisfactorio, a pesar de lo generosa e incluyente que pueda ser su interpretación, como en la prescripción de Timothy Garton Ash? En suma, ¿y si el sacrificio social y humano, al menos en algunos lugares y en algunas ocasiones históricas, que implica el imperativo moral de recordar es demasiado aflictivo para que merezca la pena soportarlo? (Rieff, 2016, p. 77).

Además de lo anterior, es muy difícil entender que en ciertas sociedades rapsódicas como la colombiana no exista consensos sociales; en similar sentido, se puede entender el caso de Irlanda del Norte, ya que es posible que la justicia se avizore en el horizonte, pero la misma sigue estando muy lejana y es necesario trabajarla y bruñirla con paciencia. Pero, más allá de la propaganda oficial de la memoria ¿qué sucede con las víctimas? En Irlanda del Norte, por ejemplo, los vencedores fueron los terroristas, no existió en ese país una idea de verdad, justicia y reparación, nunca se supo nada de los desaparecidos. Si se revisa por ejemplo Sudáfrica, en este Estado, sí se garantizó la verdad; es así como, por ejemplo, Mandela sacrificó la justicia por la paz; algo similar está sucediendo en Colombia. Entonces, la memoria es relativa, es mejor seleccionar casi que taxonómicamente qué se recuerda y qué se olvida.

Ahora bien, es claro que en diez mil años nadie se acordará de lo que hoy insistimos en recordar, pensar que la memoria es indeleble es excesivamente prepotente, es casi que desconocer la evolución misma de la humanidad.

Otro de los intrínquilis en lo que concierne al recuerdo, es la denominada “memoria colectiva”, que en párrafos pasados, vimos cómo una de sus asimilaciones se puede dar con la memoria popular, ésta, con sus imaginarios y metáforas es tan efímera como el viento. La memoria es esencialmente individual –subjetiva; es además débil, se difumina.

El recuerdo y el olvido desde el punto de vista colectivo también son metafóricos salvo que sean profundos por ciertas afectaciones en la psique, al igual que la memoria, pero puede ser más sano olvidar. Por ejemplo: ¿Si en doscientos años israelitas y palestinos logran convivir será sano recordar? ¿No será mejor seguir adelante para que las generaciones futuras no sigan cultivando el odio? Muchas veces el problema de la memoria tiene que ver con los vencedores y los perdedores. El monumento a un líder carismático para muchos puede ser el homenaje a un héroe, mientras que para otros se constituiría en la exaltación del horror o la tiranía. Así, la memoria es tan maleable como maniquea, mientras que el olvido no es la reivindicación de nadie, sino más bien el derecho subjetivo –casi que profundamente existencial-, a no recordar. David Rieff argumenta lo siguiente:

Sir Nicholas Winston viajó a Praga justo antes de la Segunda Guerra Mundial y logró rescatar a 669 colegas judíos y llevarlos a salvo con él de vuelta a Gran Bretaña. Un poco antes de morir, en julio de 2015, a los 106 años, le concedió una entrevista a Stephen Sackur, de la BBC. Sackur le preguntó a Winston qué lecciones había aprendido del pasado. A juzgar por la sorpresa que reflejó su mirada, es probable que Sackur no esperara la respuesta que recibió. Winston fue categórico: “¿De qué nos sirve fijarnos en el pasado? ¿Quién ha aprendido algo fijándose en el pasado?”. Merece la pena hacerse esa pregunta de Winton, así como la del historiador francés March Bloch, cofundador de la Escuela de los Annales, que concluyó su elocuente reseña de la *memoria colectiva* comentando que Maurice Halbwachs “nos obliga a reflexionar sobre las condiciones del desarrollo histórico de la humanidad; en efecto, ¿qué aspecto tendría este desarrollo sin la memoria colectiva?”. (Rieff, 2016, p76).

En tal sentido, no puede entenderse este escrito como una oda al olvido o el detrimento de la memoria, más bien, se trata de reflexionar qué es adecuado recordar y qué es mejor dejar en el olvido, es pues un proceso de escogencia, no de exclusión, como lo dice el título de este capítulo, es ver a la memoria y al olvido como dos caras de una misma moneda. Con cara y sello, al arrojarse la moneda, cualquiera de las dos opciones es válida.

5. Olvido y conflicto

El conflicto que emerge en sociedades conflictivas no tiene una sola explicación plausible³², es por ello que la memoria recuerda parcialmente a los vencedores e invisibiliza a los derrotados. Este no es un problema contra la historia, ni siquiera en detrimento de la misma, es un asunto simplemente taxonómico y tiene que ver con aquello que se recuerda y aquello que es menester olvidar. El olvido parte del derecho de las víctimas a no rememorar el dolor. En este sentido dice Canto que: [...] no existe, y muy probablemente nunca existirá, pastilla alguna capaz de curar el mal subjetivo que deja tras de sí una guerra, aún menos, el malestar social. (Canto, 2017, p.160).

La memoria es muy patriótica y chauvinista, tiene mucho que ver con el romanticismo de los acontecimientos pasados, la historia debería ser un poco más crítica y menos nostálgica, en tal sentido, no se trata de condenar total-

32 En lo pertinente a Colombia, Moncayo, por ejemplo, sostiene lo siguiente: Una orientación relativamente diferente elude referirse de manera expresa a la problemática sistema/actores, pero en cierta forma se inclina también por la teoría de la acción de los agentes o sujetos, al plantear que nuestras violencias, si bien están conectadas orgánicamente y muestran continuidades, son diferentes en sus protagonistas, motivaciones y lógicas subyacentes. En consecuencia, otorga preferencia a los factores subjetivos inmediatamente relevantes para explicar el origen y la persistencia de la violencia. (Moncayo, 2015, p. 113).

mente la memoria, simplemente de saber seleccionarla, la memoria no es en sentido kantiano *un imperativo categórico*. Al respecto se puede decir que:

Sin embargo, aseverar que la memoria colectiva es un constructo social poco o nada nos dice del carácter moral de dicha rememoración. La prueba de ello, como ha señalado Le Goff, es que incluso en la presente era dorada de la memoria colectiva, las conmemoraciones del pasado nunca han sido tan comunes como en la Alemania de Hitler y la Italia de Mussolini (se podría añadir la Rusia de Lenin y Stalin y la China de Mao). E indudablemente, si la tesis de Halwachs descrita por Coser es correcta, y la memoria precisa de “alimentación continua de fuentes colectivas y se sostiene con atrezos sociales y morales”, entonces la moralidad de dichas fuentes está contaminada, y los recuerdos creados o cristalizados serán asimismo ponzoñosos. (Rieff, 2016, p. 39).

Es necesario mirar la memoria desde una perspectiva utilitaria –si se quiere-, algunas veces será mejor recordar mientras que en otros momentos es menester dejar de lado el recuerdo. Algunos de los acontecimientos más espantosos de la historia –incluso la reciente- se erigieron a partir de la remembranza y de la memoria, tienen sus hitos fundacionales en hechos antiquísimos; por ejemplo, el caso del genocidio serbio-bosnio en el cual algunos de sus áulicos todavía hacían retrospectiva al año de 1453, esto es, la caída de Constantinopla, como un hecho de vigencia histórica para justificar las masacres y los horrores que se dieron en la perpetuación de esos crímenes de lesa humanidad.

Masada como acontecimiento antiguo sigue siendo recordado por los judíos, este asedio romano es a veces utilizado como herramienta y estrategia política, paradójicamente, para cometer actos similares. Particularmente; en el caso del ideario sionista, para justificar acciones demenciales como aquellas que se perpetúan contra los palestinos.

En Colombia, se vivió y se recuerda permanentemente el odio. Por ejemplo, la época de los años cincuenta del siglo pasado conocida como *la violencia*, que fue vivida en las tensiones entre liberales y conservadores o violencia bipartidista; y esto se está rememorando de forma permanente, entre otras cosas porque todavía se vive; en dicho contexto es más difícil olvidar. Estos recuerdos algún día se difuminarán, nadie los recordará, pero mientras persistan, la memoria se constituye en dañina y enquistada odios presentes y futuros. Después, también en Colombia, se vivió la violencia entre guerrillas y paramilitares-Estado, en cualquier caso, el recuerdo es doloroso y las víctimas requieren tener un derecho al olvido.

Acerca de las explicaciones que subyacen a la violencia producto del conflicto armado, Moncayo manifiesta que:

En contraste, otra tendencia genealógica o causal del conflicto, desestima explícitamente la significación sistémica de la insurgencia en sus múltiples manifestaciones, incluidas las violentas, para optar por la identificación de elementos o circunstancias causales con relativa independencia, con un alto grado de autonomía, que obran separada o conjuntamente, atribuibles a comportamientos voluntarios y deliberados de sujetos individuales o grupales, movidos por intereses de todo orden, no necesariamente ligados a propósitos colectivos o societarios. (Moncayo, 2015, p. 112).

Precisando la diferenciación necesaria que debe hacerse responsablemente en un contexto social, político e histórico, Moncayo nos hace una invitación a seguir el curso dialectico de los acontecimientos y a no incurrir en regularidades, linealidades o a matematizar sucesos, escenarios, fenómenos, etc., toda vez que la sociedad es entrópica, compleja, rapsódica y por ende escapa a perspectivas simplistas; en tal sentido, plantea:

“Es la posición planteada por Pécaut en términos explícitos: la tesis habitual de atribuir el “origen” o las “causas” al “contexto” o las “estructuras” como una determinación directa, deja de lado la importancia de los actores sociales que interpretan y transforman con su intervención ese contexto o esas estructuras. Las causas son múltiples y, además, en un periodo de larga duración como el colombiano, lo que es causa en un momento, deviene consecuencia en otro; y una vez que los fenómenos se generalizan conforman un contexto. En fin, tratándose de organizaciones que buscan objetivos por medio de las armas, referirse únicamente a la situación objetiva es insuficiente, pues es preciso tener en cuenta sus interacciones. Por lo mismo, no se pueden plantear continuidades según el contexto o los actores, pues son cambiantes, ni los movimientos políticos se pueden asimilar a los movimientos sociales, pues entre ellos hay tensiones y diferencias. En síntesis, no puede ofrecerse una interpretación indiscutible sobre el conflicto armado, más aún cuando está en curso”. (Moncayo, 2015, p. 112).

Así las cosas, ¿podría reivindicarse un derecho al olvido? El discurso de los derechos humanos está basado en el maniqueísmo de lo bueno; por ejemplo, en Bosnia hoy día existe la paz, pero no la justicia, los procesos que ha tramitado la Corte Penal Internacional son mínimos. En Colombia se está en un camino de paz, pero todavía no existe justicia y se está muy lejos de la misma; en tal sentido, hablar del olvido como derecho es necesario socialmente, pero olvidar es en sí es un aspecto psicológico, íntimo y subjetivo. Kancyper citando a Augé, refiriéndose al olvido dice: “que es necesario; tiene un papel muy activo. Porque lo que se olvida va dibujando las formas de lo que se olvida. Es

como un trabajo de escultura. Lo que queda no es un recuerdo, simplemente, sino un recuerdo trabajado por el olvido” (Kancyper, 2014, p. 171).

No existe algo como un olvido desde un panóptico ideológico, porque entonces sería reducir el mismo a una idea similar a la de memoria, es decir, a la memoria publicitaria y esnobista. Jaspers dice que no se puede hablar de culpa colectiva pero sí de responsabilidad colectiva y teniendo en cuenta ello, es necesario hacer memoria y será necesario hacerlo, pero con el olvido no sucede lo mismo, no se puede publicitar el olvido, es un acto tan íntimo como profundamente privado, es ontológico.

David Rieff dice que sin olvido seríamos inconsolables y el olvido es una manera de matar a los mitos y a los ídolos, los mismos que se erigen alrededor de la denominada “memoria colectiva”, esta manera de recordar socialmente se suele construir con héroes y es muy poco lo que se gana. Por el contrario, el olvido es necesario para poder vivir en sosiego.

En la famosísima serie de Netflix, Black Mirror, en un contexto futurista bastante desalentador en lo pertinente al papel de la tecnología, aparecen algunos capítulos en los cuales los recuerdos vía chip atormentan hasta la náusea, sólo se puede encontrar paz en el olvido. Rieff sostiene que:

Como señaló el gran historiador francés Jacques Le Goff, puesto que “la memoria solo busca rescatar el pasado para servir al presente y al futuro”, apenas sorprende que los ejercicios colectivos de rememoración histórica se parezcan mucho más al mito, por un lado, y a la propaganda política, por el otro, que a la historia, al menos a la historia entendida como disciplina académica: la índole de historia que cuando se hace con propiedad siempre es crítica, y cuyas reflexiones, aunque de cuando en cuando puedan considerarse útiles para la sociedad en su conjunto, no pretenden ser instructivas. A diferencia de la rememoración histórica, tenida en general por valiosa en la medida en que presta un servicio a la sociedad. (Rieff, 2016, p. 37).

El autor norteamericano en referencia hace una oda al olvido, entendiendo la fragilidad del pasado, pues de alguna forma éste, no es otra cosa sino la rememoración de la egolatría, la elitización la discriminación y el alarde del lujo. Es por ello que los *mass media* de hoy, no suelen recordar la cotidianidad e idiosincrasia de los pueblos; por el contrario, la gran pantalla se dedica a “hacer memoria” de los grandes imperios, de los flamantes reinados e historias de amantes en una suerte de novela rosa del pasado que invisibiliza las verdaderas fuerzas sociales que movilizaron la sociedad. Con razón el dramaturgo alemán Bertolt Brecht, con gran ironía, manifestaría en su momento que seguro Julio Cesar en su admirable campaña de las Galias, necesitó por lo menos un cocinero, siendo sarcástico respecto al papel de los grandes héroes históricos

como sujetos que cambiaron el curso de los acontecimientos de forma solip-sista, cuando en realidad los desbarajustes y revoluciones tienen un carácter colectivo, de allí que Rieff sostenga lo siguiente:

David Cannadine, historiador del imperio británico, en un fascinante y breve artículo titulado “Where Satatues Go to Die”, ilustró cuán frágiles y eventuales son hasta los más grandiosos emblemas imperiales del pasado al narrar cómo, en el viaje que hizo a India en 2003, se había encontrado con el deshonoroso destino de los monumentos coloniales. Fue llevado a un amplio terreno de las afueras de Nueva Delhi donde, en la época colonial, los virreyes británicos celebraban sus más importantes durbars, sus solemnes ceremonias imperiales. Lo que Cannadine halló fue “un solar abandonado, cubierto de maleza y recóndito” que transmitía el mensaje de que el poder terrenal es transitorio y el dominio imperial, efímero. (Rieff, 2016, p. 69).

La historia no la podemos edificar como una apología intelectual que sostiene nuestros egos académicos, ésta, por el contrario, tiene una labor pedagógica inconmensurable, toda vez que su pretensión primordial es servir de faro al presente y al futuro. En tal sentido, la historia más allá de la valiosa museología y arqueología de saberes y objetos, es la deconstrucción de experiencias que sirven a los episodios sociales, políticos y culturales contemporáneos. Sin embargo, así como los seres humanos necesitan descanso eterno para no doblegarse con una inmortalidad agobiante, la historia requiere que sus hitos no se agoten infinitamente y que no se caiga en una recordación sempiterna. En este caso, el olvido es fundamental porque obra como nacimiento, dejar morir una memoria colectiva desgastante, permite que se construya y se oxigenen nuevas realidades. Al respecto Rieff sostiene:

Acaso sirva de consuelo si podemos creer, a la vez que reconocemos que la historia no tiene sentido intrínseco, que aún alberga otro tipo de significado, el cual se deriva cómo los seres humanos ordenan su experiencia de ella y sus aspiraciones sobre la manera en que podría ordenarse mejor en el presente y el futuro, infundiéndole significado y, por supuesto, así legarlo a la posteridad. Sin embargo, ¿cómo conciliar la realidad de que incluso dichos sentidos contruidos son perecederos y aceptar el hecho de que tarde o temprano la importancia del pasado se desvanecerá hasta perderse definitivamente? Porque en este punto la cesación de la memoria personal que denominamos muerte y la cesación de la memoria social que llamamos olvido son dos caras de la misma moneda. (Rieff, 2016, p. 23).

La imaginación, tipo por ejemplo novela histórica, lleva a hilarantes construcciones mitológicas o futuroológicas de realidades paralelas, de mundos

virtuales y extraterrestres en los cuales Hollywood nos ha enseñado que la reconstrucción ficticia de la historia lleva a soñar. Sin embargo, esas dimensiones virtuales o imaginadas fantasiosamente del mundo, también permiten decir que los mundos paralelos o virtuales ya no son tan ideales o míticos, lo cual permite aseverar que si la imaginación “histórica” se agota o por lo menos pierde fuerza, es cierto también que ésta como disciplina requiere permanentemente evolucionar en acontecimientos necesarios y no quedarse anquilosada en vetustos referentes del sin sentido histórico o bagatelas rememorativas que conducen a la nada. “En general el alcance histórico de la imaginación, sea prospectiva o retrospectivamente, incluso en la literatura de anticipación, es limitado. Y si la literatura de la imaginación tiene fecha de caducidad, asimismo la memoria histórica”. (Rieff, 2016, p. 25).

La historia es un fenómeno que reconstruyen los vencedores, de allí que tenga un fin publicitario fundamental; los monumentos, las estatuas, etc., son un entramado performativo que a manera de recuerdo, simboliza la apabullante victoria de un régimen, un partido, una ideología, un líder, etc., que en una tremenda apología ególatra, recuerda mediante la sofisticación, el encanto y el lujo arquitectónico y escultórico, quiénes son los vencedores. En tal sentido se entiende que:

Después de todo, cuando una guerra termina con la apabullante victoria de un bando, como fue efectivamente el caso, la victoria confiere el poder unilateral para conformar la memoria colectiva del conflicto; un poder que los vencedores casi siempre ejercen, como hicieron los ocupantes estadounidenses, británicos, franceses y rusos en la Alemania posterior a la Segunda Guerra Mundial y como hizo el Frente Patriótico dirigido por los tutsis en Ruanda tras el genocidio cometido en el país. Históricamente, solo cuando no hay un claro vencedor ambos bandos son capaces de mantener sus propias memorias incompatibles. Un ejemplo de ello es la Bosnia-Herzegovina que sobrevino después de que, en 1995, los Acuerdos de Paz de Dayton pusiera fin a la guerra. (Rieff, 2016, p. 27).

Así las cosas, la memoria y el olvido son dos caras de una misma moneda, diríamos que la memoria es el recuerdo permanente del triunfo de unos y la derrota de otros, es la necesaria recordación que entraña el heroísmo, pero también el dolor, es la posibilidad de conocer la verdad y obtener justicia, pero también la re-victimización constante de lo sufrido.

6. Conclusiones

La memoria puede tener un papel preponderante desde la perspectiva político-gubernamental en una sociedad determinada, que puede estar bien

direccionada o, por el contrario, ser una herramienta más de marketing político. En el presente escrito no se partió de un sesgo excesivo y peligrosamente elogioso de los conceptos de memoria y olvido, lo que se trató de mostrar es que la aplicación de un concepto u otro en una sociedad dada, depende de la idiosincrasia y nivel de aceptación de sus ciudadanos, así mismo, de la tolerancia como valor fundamental en una reconstrucción del pasado, y, la necesidad de ser responsable frente a los conceptos en el manejo de una idea u otra.

La gran publicidad que se ha hecho al concepto sobre “memoria histórica” no nos ha permitido hacer reflexiones más profundas sobre la necesidad del olvido. El presente capítulo busca servir de punto de partida, teniendo en cuenta las tesis de Rieff, pero con mayor aplicación al contexto *sui-generis* colombiano, de la necesidad de entender que en la historia no solamente existe “la memoria” sino también precisamente el *olvido* como una reivindicación fundamental para poder seguir adelante; la reflexión entonces es que la sociedad necesita recordar, para ella es vital el ejercicio de la memoria, pero es posible que para el sujeto sea humanamente y existencialmente plausible el olvido, sobre todo para aquellos que han oficiado como víctimas en contextos de conflictos armados.

Si revisamos la historia, pareciera que la memoria histórica no ha sido remedio suficiente para mejorar de cara al futuro. La *Shoá* no persuadió para los horrores posteriores, lo cual se pudo visualizar con mucha claridad en el genocidio de Ruanda, en la limpieza étnica de los Balcanes o en los crímenes colombianos de finales de los noventas y comienzos del siglo que transcurre a manos de guerrillas y paramilitares –que todavía ocurren. Así las cosas, más allá de “memoria histórica colectiva”, lo que existe es “memoria individual”; el ejercicio de recordar es más subjetivo, de hecho, la nueva generación es muy poco lo que conoce de historia y no parece vivir tan mal, está menos poseída por el odio. En la actualidad del acuerdo de paz en Colombia, se reivindican la verdad, la justicia y la reparación, no obstante, estas prerrogativas requieren mayor paz y justicia, la verdad es importante, claro, para las víctimas –quienes a su vez deciden o no perdonar-, pero para algunos sectores políticos extremistas, es más bien una herramienta del rencor y la venganza, ello es peligroso porque puede reproducir el conflicto. Por supuesto, cuando la memoria histórica puede ser una herramienta de reconciliación, no debería pasarse de soslayo, sin embargo, esa es una decisión social (colectiva si se quiere) y, no debe mezclarse con la decisión propia de un sujeto de decidir autónomamente, es decir, de asumir el olvido o la memoria como una opción, más no como una imposición oficial, política o partidista. Puede que la “memoria histórica” sea una decisión estatal, pero no puede constituirse en una camisa de fuerza, porque su publicitado recurso al recuerdo se constituye en biopolítico de cara a un sujeto que simplemente quiere olvidar.

7. Conclusión

Con la presente investigación y el capítulo al cual tiene disposición el lector, se busca dar continuidad a la discusión y reflexión planteada en estas páginas en relación a la “memoria y el olvido”. Así mismo, contribuir al papel del empoderamiento de las víctimas del conflicto armado, para el caso puntual, de la lucha intestina colombiana que ha dejado un saldo de más de ocho millones de víctimas y que no obstante al denominado “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto Armado”, dicha disputa persiste. Por eso, las serendipias, reflexiones y demás aportes en perspectiva crítica, son fundamentales para un proceso que requiere ser defendido y revitalizado. En virtud a ello, las personas que hacemos parte de la academia tenemos la responsabilidad de analizar diversidad de temas que atañen a sociedades entrópicas como lo es la colombiana.

Bibliografía

- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, España: Lumen.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona, España: Paidós.
- Assman, J. (1998). *Memoria Colectiva e identidad cultural*. Alemania: Suhrkamp.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Paris, Francia: Gedisa.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid, España: Sistema.
- Bordieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bustos, G. (2010). La irrupción del testimonio en América Latina: intersecciones entre historia y memoria. Presentación del dossier “Memoria, historia y testimonio en América Latina.” Presentación del dossier “Memoria, historia y testimonio en América Latina” *Revista Historia Crítica*, No. 40, 10-19. Recuperado de: <file:///C:/Users/FAMILIA/Documents/Documentos%20Articulo%20Guar%C3%ADn/la%20irrupci%C3%B3n%20del%20testimonio%20en%20C3%A1merica%20Latina.pdf>
- Castro, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Comisión Histórica Del Conflicto Y Sus Víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Crocco, N.P. (2017). Memoria y modos de representar los juicios contra genocidas en Argentina. Un concepto para abordar la prensa escrita. *Revista Jangwa Pana*, 16(2), 282-291.
- De Sousa, B. (2009). *Sociología Jurídica*. Crítica. Bogotá, Colombia: ILSA.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Gamboia, S. (2014), *La guerra y la paz*. Bogotá, Colombia: Debate.
- García, M (2001). *Sociología Jurídica. Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Gonnet, J.P. & Abril, F. (2018). El concepto de capitalismo en la perspectiva pragmática de Boltanski y Chiappello. *Revista de sociología*, 33(94), 9-39. Recuperado de: <https://biblioproxy.umanizales.edu.co:2081/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=8721f83b-940a-4f39-95f4-f3189821056d%40sessionmgr4007>
- González, M.P & Pages (2004). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista historia y memoria*. 9, 275-311. Recuperado de: <file:///C:/Users/FAMILIA/Documents/Histoia%20y%20memoria.pdf>
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global*. (S. Mazzuca, Trad.). Barcelona, España: Paidós.
- Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura*. Barcelona, España: Anthropos.

- Kancyper, L. Memoria e historia: acerca de la memoria del dolor y la memoria del rencor. En Beatriz Gu-revich (ed.), *La complejidad después de Babel. Diásporas, culturas, transnacionalización*, Lumiere, Buenos Aires, 2013.
Recuperado de: <file:///C:/Users/VPCEG20EL/Downloads/Dialnet-MemoriaEHistoria-4968957.pdf>
- Krotz, E. (2014). *Antropología Jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del derecho*: Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Levi, P (1999). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona, España: Muchnik. Madrid: Arrecife-UAM.
- Moncayo, V.M. (2015). *Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 107-196). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mendoza, J. (2016). Lenguaje y silencio como materiales de la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e investigación Social*. 1-26.
- Revilla, M, D.& Sánchez, M. (2018). “Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica”. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125.
Recuperado: <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires Argentina: Fondo de cultura económica.
- Rieff, D. (2012). *Contra la memoria*. Barcelona, España: Random House Mondadori S.A.
- Rieff, D. (2017). *Elogio del olvido*. Bogotá, Colombia: Debate.
- Sartre, J. (1947). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires, Argentina: Sur.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Suárez, J. (2014). El envés de la historia. Memoria, exilio, holocausto. *Revista de Filosofía*, 39, 1, 47-71.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Torres, C. (2017). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Zaccagnini, J. L. (1985). “Modelos de Mundo” como marco de referencia de una psicología del conocimiento. *Estudios de Psicología*, 22, 19-32

El colectivo Cartongrafías y la recuperación de la memoria desde la ciudadanía

María Gines Quiñones Meneses³³
German Guarín Jurado³⁴

1. Introducción

El presente capítulo se basa en el trabajo investigativo titulado: “Recuperación de la Memoria desde la Ciudadanía por el Colectivo Cartongrafías en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá, D.C.” realizado a partir de la aplicación del método histórico crítico, como una oportunidad para la reflexión desde la perspectiva histórica del sujeto investigador, sobre una experiencia pedagógica y metodológica que da como resultado las obras de los participantes, en la estrategia-Cartongrafías, del Proyecto Oficios de la Memoria y otras estrategias denominadas: costurero de la memoria, sabores y saberes y teatro foro, ejercicios de memoria histórica y colectiva, como reconocimiento de los derechos de las víctimas desde sus vivencias, experiencias y percepciones.

La recuperación de la memoria es una de las acciones más difíciles de efectuar, pero también de comprender al interior de un conflicto armado, porque generalmente se relaciona con la justicia, reconstrucción de verdad y reparación, desde el punto de vista del sistema legal, lo que hace que se vea supeditada a una revisión o verificación, desconociendo en ocasiones el sentido que pretende quien hace el proceso. De ahí que, hablar de la memoria o aspectos relacionados con ella, se convierte en un estigma que se marca con el signo de la duda o se relaciona con el dolor. Sin embargo, en este ejercicio, la memoria se convierte en una posibilidad de relatar sin miedo, con sus propias palabras, sin presiones, como una manera de aliviarse, con el ánimo de recordar aquello que sucedió y quedó atrás, junto con los recuerdos añorados de un pasado sig-

33 Administradora Pública, Escuela Superior de Administración Pública –ESAP; Especialista en Cultura de Paz; Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.
E-mail: mariaginesqm2@gmail.com

34 Director del Centro de estudios en conocimiento y cultura en América latina-Universidad de Manizales. Coordinador del grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América latina-Universidad de Manizales.Lic. En Filosofía y Letras, Universidad de Caldas; Magister en Educación, Universidad Javeriana; Doctorado en Conocimiento y cultura en América latina del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. E-mail: gerguaju@hotmail.com

nificativo, porque era la cotidianidad en la que se encontraba la vida de cada uno, de sus familias, amigos y comunidades.

Los esfuerzos ciudadanos por alcanzar la paz, el apoyo incondicional de quienes creen en el proceso de paz, la oportunidad de mostrar la capacidad de interrelacionarse con los contrarios para lograrla, es prueba que el ser humano reconoce las experiencias y esfuerzos que se multiplican tímidamente, intentando una reconstrucción del pasado como forma de mantener vivo aquello que fue su riqueza, donde alguna vez se construyeron sueños, que fueron truncados de manera inesperada, violenta, dolorosa y hoy enfrentan el desafío de superar la tristeza, creer y crear un nuevo proyecto de vida en el que prevalezca el valor de lo vivido, retomando un nuevo rumbo hacia una nueva ciudadanía desde la diversidad.

La actividad investigativa se desarrolló en la ciudad de Bogotá, basada en la experiencia de un grupo de personas víctimas que desde hace varios años, como parte de las acciones institucionales de reconocimiento a las víctimas, confluyen al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en una iniciativa que funciona desde 2013, quienes realizaron un ejercicio de recuperación de memoria a partir de cuatro estrategias conocidas como Oficios de la Memoria: Cartongrafías, costurero de la memoria, sabores y saberes y teatro foro.

2. Antecedentes

Para comprender la experiencia del Colectivo Cartongrafías es necesario remitirse a los inicios de lo que ha sido en Latinoamérica y el mundo el fenómeno de las editoriales cartoneras en Argentina, aproximadamente en el 2001, con motivo de la recesión económica, a la luz del acontecimiento histórico conocido como Corralito; en aquel tiempo los movimientos sociales y culturales enfrentaron la dificultad para publicar, lo que hizo que el escritor Washington Cucurto (2002), el artista plástico Javier Barilaro y la pintora y artista visual Fernanda Laguna, encontraran en la utilización del cartón de reciclaje, una alternativa a la escasez de materiales y posibilidades de publicación.

Fue una idea a manera de broma, lo que que les instó a utilizar el cartón como material para las portadas de los libros, transformándolo en pastas de libros, guardando textos, poesías y obras de arte de quienes anhelan publicar y ven en esta modalidad artesanal una oportunidad que aprovecha la habilidad de los niños con sus dibujos y gráficos en las pastas de los libros y de las familias de los recicladores, quienes se convirtieron en parte vital de la producción.

Eloísa Cartonera, es la editorial que surge de esta iniciativa como una actividad social, comunitaria y cooperativa, en la que todos aportaban, sin ánimo de lucro, sino el interés por contar con la posibilidad de reproducir textos y obras que no se publicaban en las editoriales. Encontraron autores que les facilitaron obras sin ninguna retribución y les apoyaron efectivamente, convir-

tiéndose en una iniciativa significativa tipo exportación que ha hecho réplica en Chile y en Europa, dando lugar a un movimiento en el que los autores tienen la oportunidad de editar sus libros sin restricciones y llegar a un público que tendrá una obra única, que no se repite, reivindicando así la obra artística y literaria por encima del valor monetario.

Meza (2014) en su artículo “Editoriales Cartoneras: hacia una posible genealogía” identifica algunas características que expresan sus creadores y que dan sentido a las Editoriales de esta línea:

Son Copyleft³⁵. Edgar Altamirano³⁶, poeta infrarrealista, ha dicho que las cartoneras son “disidentes del ISBN”. Raúl Zurita por su parte, considera que “hay algo profundamente democrático en la manufactura de libros cartoneros, y en parte eso tiene que ver con la postura manifiestamente en contra de la mercantilización del libro y la lectura [...]. Promueven la conciencia ecológica, así como la cultura del reciclaje, reúso y reutilización de materiales [...]. Son manufacturadas, es decir, creadas, manualmente”.

Estas características hacen de las editoriales cartoneras un medio que permite la manifestación de manera escrita o gráfica, de los autores en diversas formas, ofreciendo libros novedosos, que encierran múltiples obras, con posibilidad para llegar a diferente público, sin más restricciones que aquellas que impone la distancia o la escasa creatividad, manteniendo así la posibilidad de expresar de manera personal y creativa, una obra literaria, un texto histórico o simplemente un escrito que se desea compartir con otros.

3. Situación problema

En el ejercicio profesional con comunidades y grupos en condición de vulnerabilidad se presentó la oportunidad de conocer la experiencia del Colectivo Cartongrafías, logrando una aproximación a los protagonistas para la observación de cómo se desenvolvía la estrategia y a medida que la conocía, interrogarse sobre el alcance y la manera como venían construyendo una experiencia pedagógica y metodológica de recuperación de la memoria desde la perspectiva ciudadana, así como el reconocimiento de la diversidad cultural, como un aporte al quehacer de la construcción de su historia y la del país, desde la narración de sus vivencias como personas y sujetos políticos. El intercambio de inquietudes identificó una de las preocupaciones de las personas víctimas frente a los procesos de memoria: el tratamiento que tienen sus relatos por quienes se acercan a ellos como investigadores, el sentimiento de banalización

35 Para mayor información remitirse a la página: <http://www.traficantes.net/culturalibre-1>

36 Para mayor información remitirse a la página:
<http://guolestritcartonera.blogspot.com.co/2015/09/acerca-de-las-editoriales-cartoneras.html>

de los hechos del conflicto, al ubicarlos en el nivel de “normalidad”; la pérdida de sentido y escasa identificación con el contenido de algunos trabajos investigativos, periodísticos o narrativos, en los cuales según su percepción, se diluye la esencia y verdadera expresión que plantearon o quisieron mostrar cuando fueron requeridos o contactados por los recopiladores o proponentes del trabajo de memoria.

Se abre entonces, un espacio significativo en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación, en el cual son las víctimas las que expresan con su voz los acontecimientos y desde sus dinámicas enriquecen la experiencia de recuperación de la memoria con un sentido de pertenencia que va más allá de contar y perpetuar aquello que no debe olvidarse para que no vuelva a suceder.

La memoria, como una necesidad en la búsqueda de paz en el país se ha puesto de moda, tanto por la importancia del momento, como por lo significativo de su incidencia en el quehacer cotidiano, con escaso sentido y profundidad, como parte de la historia del país; en algunos casos se convirtió en una línea de escritura o un tema investigativo sin mayores resultados, en otros, el arduo camino de remover historias impensables por lo que fueron y como se dieron.

4. Objetivos

Objetivo General

Interpretar la experiencia de recuperación de la memoria desde la ciudadanía a partir del análisis de los mensajes de las personas víctimas sobrevivientes del Colectivo Cartongrafías en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá D.C.

Objetivos Específicos

- ✓ Describir la experiencia de recuperación de memoria que realiza el Colectivo Cartongrafías en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de la ciudad de Bogotá D.C.
- ✓ Identificar prácticas pedagógicas significativas en la experiencia de recuperación de la memoria desde la ciudadanía del Colectivo Cartongrafías.
- ✓ Reflexionar sobre los resultados de la experiencia de recuperación de la memoria desde la ciudadanía a través de los oficios de la memoria en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en Bogotá D.C.

5. Marco teórico conceptual

Uso crítico de la teoría

Es una breve revisión de diversas relaciones de la memoria sobre las que se fundamenta la investigación y que intentan darle el soporte teórico al interés

por incluir diferentes lecturas y percepciones que se encuentran en la preocupación por hacer de la memoria la razón que permita a las personas víctimas, sobrevivientes de esta parte oscura de la historia colombiana, dar un testimonio con sus relatos, pero también lecciones de vida que lleven a las futuras generaciones a pensarse de forma diferente, haciendo reales los preceptos sobre la vida como un don sagrado y la convivencia como una experiencia de respeto y crecimiento para ser considerados verdaderamente humanos.

El concepto de Memoria

La memoria fue definida como el poder de la mente de revivir percepciones con la información adicional del momento en que éstas ocurrieron en el pasado. Para ese entonces, las figuras de almacenamiento (almacén de las ideas) y actualización (hacer de nuevo actual o traer a la conciencia) ya eran claves en la tarea de ir dando forma al concepto de memoria (Melión y Küchler, 1991 citado en Ramos, A., 2011).

Fue entonces importante recurrir a diversos autores que orientaron el acercamiento a esas significaciones como fue Halbwachs (1925), sociólogo francés, asesinado por los nazis en 1945, que incluyó en el panorama investigativo, las expresiones “marcos sociales de la memoria” y “memoria colectiva” de los cuales legó dos obras que recogen conceptos y explicaciones que vienen a bien en esta oportunidad, por cuanto reafirman que la memoria no es individual y sustenta que la memoria colectiva se relaciona con el tiempo, el lugar y el lenguaje, teniendo como escenarios la familia, el trabajo y la sociedad.

Halbwachs (1925) toma en serio la cuestión de la conciencia individual, dada la potencia evocadora que tiene el concepto de duración de Bergson, por ejemplo, cuando está habla de una sensación y una vivencia tan individual como el dolor:

Lo trágico del dolor, que hace que, cuando llega a un punto, crea en nosotros sentimientos desesperado de angustia e impotencia, es que cuando un mal tiene su causa en aquellas regiones de nosotros mismos a las que los demás no pueden llegar, nadie puede hacer nada, ya que nos confundimos con el dolor y el dolor no puede destruirse por sí mismo. (Citado en Hernández, 2005, p. 3).

Y es que los relatos y la recuperación de la memoria sobre el conflicto tienen varias miradas y se hace interesante la teoría de Halbwachs (1925) sobre los marcos sociales de la memoria, porque en este país la memoria se está recogiendo en contextos y miradas diferentes, las que no cuentan la historia sino que complementan la narración, visibilizan acontecimientos determinantes para ciertas personas, colectivos o comunidades, en tanto que la historia, dependiendo del narrador describe acontecimientos, descarta sentimientos y presenta una sucesión de hechos de manera impersonal y en tiempo pasado. De allí, la importancia de retomar este análisis para comprensión y valoración

del ejercicio de memoria que hacen las personas víctimas sobrevivientes en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en Bogotá.

Memoria y Ciudadanía

Civilidad y ciudadanía no son fáciles de comprender por la delgada línea que las separa, la confusión que se genera para el sujeto la existencia y accionar de su dimensión política desde su individualidad, en su relación con el otro y los otros y desde los otros hacia el individuo, porque se hecho creer que la política y la relación entre quienes tienen el poder o el gobierno, es para un grupo selecto, no para el común de los individuos, lo que hace que se desentiendan de su condición política y en muchas ocasiones hasta renieguen de la misma, como la culpable de los desastrosos o actuaciones de quienes la detentan.

Al hallarse despojado del sentido de lo político, su comportamiento y su pensamiento, no incluyen esta dimensión, actuando sin el sentido de las proporciones porque carecen o excluyen nociones que orientan esas relaciones con los otros, con el otro y consigo mismo, así como lo que implica el compromiso y la corresponsabilidad de responder y actuar en una sociedad en la que valores, derechos y deberes no están claramente definidos porque se orientan desde la subjetividad del sujeto y necesidad de la comunidad.

Aquí la memoria juega un papel importante, porque es la fuente primordial para traer al presente, las enseñanzas de nuestros ancestros, quienes en su momento protegían y mantenían el respeto por el individuo como el ser fundamental, la familia como el primer espacio de relación y la sociedad como el de encuentro, porque se practicaban e inculcaban una serie de valores que orientaban la convivencia, sin descartar con ello, que se dieron lugar a unas normas rígidas y radicales en las que la religión se imponía por sobre todo.

Muchos de esos escenarios en los que se desarrolló la guerra, irrumpieron y trastocaron la vida sencilla, transformando la tranquilidad o destruyendo la pasividad de la cotidianidad que se desenvolvía sin más preocupaciones que la llegada de la noche y la espera de un nuevo amanecer, por lo cual, sólo la memoria de aquello considerado bueno, positivo, serán ingredientes para la nueva ciudadanía.

La relación entre memoria y ciudadanía como expresión de dignidad del ser humano, hace parte del enunciado según el cual, las personas víctimas sobrevivientes ejercen su derecho a expresar su verdad, a conocerla como una forma de garantía de no repetición y sus relatos constituyen la historia del país acerca de una etapa dolorosa y sangrienta; la experiencia guarda en sí misma elementos que permiten la reconstrucción desde las voces de las personas víctimas sobrevivientes, experiencias que servirán en un futuro inmediato como antesala de lo que se avecina en el postconflicto y los requerimientos para asumir lo que será enfrentar el proceso de verdad, justicia, reparación y memoria, en donde

las y los colombianos deberemos jugar un papel decisivo para el futuro de la sociedad, sobre todo en la capacidad para generar las garantías de no repetición.

Memoria, sujeto y ciudadano

En esta búsqueda de sentido a la memoria, se dio paso a escudriñar algunas respuestas en cuanto a la idea de sujeto, persona y ciudadano, apreciaciones sobre la educación y la civilidad, para complementar con impresiones acerca de cuál es la disposición para los cambios y evoluciones, en el entendido que este país y en varias de sus generaciones no hay vivencia de la noción de paz, libertad, democracia, justicia, tranquilidad, igualdad, equidad, reconciliación como parte de su contexto o experiencia próxima y la historia del país es una narración de hechos cruentos que debemos conocer, reconocer y dimensionar pero a la vez, dejar atrás como un ejercicio sano para la pervivencia, conscientes de la necesidad de construir una nueva etapa, con lo cual, los escenarios sociales deberán sufrir y enfrentar transformaciones para ajustarse a las necesidades políticas, en las que política debe interpretarse como la capacidad del individuo para relacionarse y establecer reglas de comportamiento y convivencia, haciendo gala de sus cualidades como ser con inteligencia.

El sujeto planteado en esta investigación es el que posee características propias, como titular de derechos y deberes, un ser racional, con capacidad para decidir. De allí la inquietud frente a lo que sucede con el individuo que es sometido, humillado o reducido a la mínima expresión, a causa de los actos violentos que padece por cuenta de otros individuos cuyas razones en nada o bajo ninguna circunstancia justifican su accionar. Los recuerdos se refieren a esos hechos, a esos actos, pero también a aquello que se dejó de vivir, de disfrutar, a la vida que se trastocó.

Memoria, Ciudadanía y Época

La ciudadanía tiene un escenario natural que es la democracia, modelo organizativo de la sociedad, donde el papel protagónico del ciudadano tiene resonancia para hacerla efectiva y sobre todo, la manera como se asume la responsabilidad de serlo; siendo necesaria una interpretación desde la perspectiva de los acontecimientos mencionados anteriormente.

En este camino de trabajar al sujeto, la memoria y la ciudadanía, el conflicto lleva a pensar en conceptos como libertad, democracia y para ello se buscó el respaldo e ilustración de la mano de personajes de tanto reconocimiento como Adela Cortina (1997) y su contemporáneo Fernando Savater (1999), por los aportes a la interpretación de ciudadanía, educación, política y libertad, en sus diferentes obras y tratados. A este dúo español lo complementa Mockus (1998), como la expresión colombiana que ha hecho realidad esos discursos, especialmente porque, hace parte del entorno objeto de investigación, cuando en la evaluación de su gobierno afirma:

La comunicación facilita la puesta en relación de derechos con deberes. La racionalización del derecho en términos de “derechos” tiene la virtud de animar a todos los miembros de la sociedad a adherir a la ley por razones de propio interés. Permite además incorporar desde un comienzo la óptica igualitaria y redistributiva (¿acaso se justifica que tus derechos sean más amplios que los míos?). La comunicación ayuda a descentrarse lo necesario para comprender cómo mis derechos se relacionan con los de los demás y cómo su respeto se articula al cumplimiento de los deberes de los demás y viceversa. (p. 9)

Se hace imprescindible pensarse desde la memoria. Cómo retomar los recuerdos que valoran al individuo, al sujeto como ciudadano de una comunidad, rescatando aquellas costumbres, comportamientos y normas que le permitían desenvolverse en su cotidianidad con respecto a los otros, construyendo espacios sociales en los cuales existían diferencias de criterios, bandos políticos, pero el contendor no era exterminado, sino que era imperativo que existiese para que admitiese su derrota y se mantuviesen las fuerzas para generar cambios.

Es interesante el planteamiento de Adela Cortina (2013) en su libro: Para qué sirve realmente la ética, término cuyo origen griego, significa carácter; el carácter de las personas, lo que pone en un gran dilema, porque hay tantas formas de entender la ética como hay personas, pero hay unos mínimos, unas características y es en aquellas en las que se forja el discurso de la ética y la moral.

Marcos de la Memoria

El pensar la memoria como un acto necesario en la fase de reconciliación y de resiliencia hizo que preguntara, la relación del recuerdo individual con el de los otros. Las representaciones de cada persona sobreviviente en el proyecto de Oficios de la Memoria son en sí mismas la expresión de un fragmento de una historia, puesto que en el ejercicio no se buscó entrelazarlos, sino que se expresen de manera libre. Carecen de aspectos que permitan detectar de manera clara los hechos, pues la intención del ejercicio no es detallar el acontecimiento sino darse la oportunidad de relatar desde su sentir y sin presiones, unos hechos que marcaron su vida. Por ello, sólo se cuenta con la figura, el relato y el nombre, así como la localidad en que viven, sin más detalles. Por tanto, la interpretación intentó encontrar elementos y aspectos sobresalientes que permitieran adentrarse un tanto en su significado, sin la pretensión de un análisis exhaustivo y científico, sino simplemente el reconocimiento que ahí se encuentran claves de nuestro tiempo para la recuperación de la memoria.

Se identifican elementos similares en los dibujos, como la referencia a hechos, fechas, lugares, porque de esa manera se da paso a la metodología del

taller en la cual, se inicia socializando lo que es el proyecto del Colectivo Cartografías, una experiencia que surge de la recuperación de la memoria en la que se tiene la oportunidad de hacer realidad la publicación de la voz de las víctimas desde sus recuerdos, permitiéndose expresar sus sentimientos y su dolor, convirtiéndose en una Editorial Cartonera de la Memoria.

Para Halbwachs (1947), lo que denominamos memoria:

Tiene siempre un carácter social, ya que cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, incluso con razonamientos e ideas, es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte. (Citado en Díaz, 2013)

Sujeto político y ciudadanía

La categoría que mayor relación tiene con las teorías del desarrollo humano es sujeto político; se identifica bajo el criterio de considerarlo como el centro de la investigación en la medida en que el proceso implica la concienciación al sujeto para ejercer y reconocer sus derechos, deberes y responsabilidades.

Para Baró (1991) el sujeto político es: “el ser humano es un sujeto político que se constituye a partir de un proceso de socialización que se da en una relación dialéctica individuo-sociedad orientado a un contexto histórico determinado”.

Rauber (2003) plantea, seis elementos que se identifican en el proceso de constitución en sujeto político:

1) conciencia crítica de la función que asigna el sistema, 2) voluntad de cambio, 3) asumirse parte de un colectivo que comparte dicha voluntad de cambio, 4) capacidad para reinterpretar y resignificar dicha realidad, 5) formulación de un proyecto, y 6) acción social con intencionalidad de transformar dicha realidad.

Actores sociales, memoria, paz, reconciliación

En el Centro de Memoria Paz y Reconciliación se han publicado trabajos investigativos que se referencian en la bibliografía de los que no se hizo análisis, por cuanto no eran sujetos de esta investigación, no obstante, se relacionan para intentar comprender el por qué personas víctimas sobrevivientes no se ven reflejadas en algunos de ellos, a pesar de haber sido construidos desde sus relatos, sin descartar ni demeritar el valor histórico o literario de los mismos. Algunos de los referentes son:

- ✓ Antequera, J. (Ed.). (2014). *Detrás del espejo. Los retos de las comisiones de la verdad*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

- ✓ Manrique, M. (2014). De la tierra al olvido y otras historias de mujeres en medio del conflicto.
- ✓ Pineda, V. & García, H. (2012). De Cartagena a Tumaco. Un viaje por las memorias. Colombia.
- ✓ González-Posso, C. (2012). Memorias para la democracia y la paz: veinte años de la Constitución Política de Colombia.
- ✓ Jiménez-Suárez, J. C. (2014). Rompecabezas de la memoria. Aportes a una comisión de Verdad.

En estas obras, si bien las personas víctimas sobrevivientes, son referenciadas, no es su viva voz, sino la interpretación o recopilación de los autores lo que más se visibiliza, a diferencia de los textos o relatos en primera voz, elaborados o contruidos por los protagonistas de los hechos.

6. Desarrollo Metodológico

Una lectura metodológica permite discernir en el proceso de investigación aprendizajes significativos sobre el método en las propuestas de distintos docentes hasta decantar el carácter del método histórico -crítico como prevalente en nuestra investigación en relación a la urgencia de recuperar la memoria histórica con los actores sociales, víctimas del conflicto en Colombia, organizadas en El Centro de memoria histórica, paz y reconciliación, en el Programa Oficios de la memoria, las cuales se sirven del tejido ancestral, de las Cartongrafías, para editar su propia historia, para configurar sus memorias del pasado, el presente, el futuro.

Narrarse con sentido histórico-crítico es ya romper los paradigmas convencionales de las ciencias sociales, comprenderse en problemas situacionales-experienciales desde la condición de sujeto de relación y de época, voz de muchos en tiempos modernos llenos de violencia y poder realizar un análisis social del presente, una interpretación de la historia personal y comunitaria, de género desde la condición de ser mujer en nuestros contextos sociales e históricos.

El método narrativo, histórico-crítico empleado explicita identidades invisibilizadas; significados de mundo y sentidos de vida propios de mujeres en nuestro tiempo, sus familias y comunidades; explora experiencias sensibles y expresiones del lenguaje que hacen posible conocimientos y teorías epistémicas cultivadas desde la vivencia personal y colectiva de mujeres en el Programa Oficios de la memoria-cartongrafías. Y permite apostar por nuevas palabras, por nuevas categorías para leer la historia colectiva.

1. *Rompiendo Esquemas*. El ejercicio de aprendizaje metodológico, bajo la orientación del Docente Ph.D Germán Guarín, inició con la valoración de vivencias de cada uno y cada una, una retrospección sobre la vida y el encuen-

tro de los hitos que marcan la existencia, siendo éstos los que orientaron de una u otra manera el quehacer, el pensar y el sentir, en la medida en que cada individuo responde y actúa acorde con la forma como le afectan los sucesos, le generan inquietudes o irrumpen con novedades en su cotidianidad.

La sensación que cada uno tiene experiencias significativas para compartir hizo de este aprendizaje algo interesante, sobre todo, porque no siempre la academia admite que el individuo común y corriente tiene un bagaje, por el contrario, intenta borrarle sus vivencias e imponerle métodos y estructuras que poco o nada coinciden con las expectativas construidas frente al saber.

2. *Hacia un Nuevo Modelo Metodológico.* El Método histórico crítico inició descubriendo la necesidad de pensarse en individual, sentirse como sujeto, reflexionarse como protagonista de la investigación, responsable del quehacer y los resultados. Exigió que se asuma una posición que implicó pensarse en las discrepancias y consecuencias de lo dicho y lo hecho, pero a la vez, la búsqueda de respuestas o posibilidad de formular preguntas, de tal manera que, se convirtiera en un proceso inacabado, dinámico, flexible y por qué no decirlo, vivo.

3. *Desintoxicación Teórica y Resignificación de la Experiencia.* Se hace un merecido reconocimiento a la variada, enriquecedora y generosa bibliografía con que se orientó el proceso de aprendizaje por parte del docente Ph. D. Germán Guarín Jurado, por ello, se recogen apuntes concernientes a los autores recomendados y notas recogidas sobre cada uno, algunas inconclusas, porque son la recopilación de apuntes de clase.

Uno de los primeros recomendados fue el ensayo “Las fronteras de la escuela” de Javier Alfredo Fayad Sierra (1998), quien basado en la teoría de Habermas plantea: “Es la teoría de la acción comunicativa en la que se inspira una metodología, teniendo en cuenta las disciplinas reconstructivas”. En Sebares, F. E. (2013), se encontró a Eric Hobsbawm: Historia del siglo XX. Quien invita pensarse y “Ser testigo de la época”, al narrarse como viajero atento de su tiempo. A su vez, desde el discurso de Marramao (2011): “La pasión del presente, Semióticas del presente. Es un acto filosófico, reflexivo, de pensamiento. Resolución, que vale la pena detenerse a revisar para complementar con elementos necesarios para asumir el método histórico crítico”.

4. *Carácter Fenomenológico del Método.* Para el ejercicio de interpretación de recuperación de memoria, se buscó determinar el lugar del sujeto en su tiempo histórico, en su propia época, cómo coincide la vida con el tiempo que se vive e indagar cómo cada uno está situado en el presente histórico, en la época actual; el sujeto de la investigación es cada uno. Se escribió el testimonio de vida frente al presente, cómo se es parte de la historia, la que incide en cada uno construyendo una visión del mundo, pero a la vez, los efectos en lo que se

hace, piensa y dice, por ello, al elaborar la corpobiografía como ejercicio académico en la Maestría, se hizo alusión a lo que se es en la época.

La revisión de antecedentes llevó a la elaboración de 10 fichas técnicas con resumen ejecutivo, incluyendo justificación en cuanto a pertinencia social, histórica, teórica y metodológica que aportaron a la problematización y objetivos del proyecto investigativo; teniendo en cuenta que toda experiencia del presente es externa e interna y la investigación es una construcción de experiencias del mundo, de realidades, desde la ética y la pedagogía, identificando claves de lectura, construyendo preguntas vitales:

5. Método Histórico-Crítico en la Investigación Social y Educativa. Es la estrategia de índole metodológica y fenomenológica, porque lee la constitución de la experiencia desde la intersubjetividad hermenéutica, hace una reconstrucción de sentido de las historias de vida y la construcción de un problema, dando cuenta de cómo se organiza el problema estructural, cómo el método histórico crítico involucra como sujetos dentro del método y relaciona el sujeto en el método de investigación.

Este método tiene diferentes narrativas cuya razón de ser es comprender el sentido de la vida y la muerte o comprender ese mientras tanto que hay entre el nacer y el morir; a través de las narrativas da sentido a la vida, a la muerte y al nacer, de ahí la importancia de los propios relatos, porque no puede pedirse los relatos de otros si no ha construido sus propios relatos. De allí la importancia de hacerse preguntas de sentido, que permitan la identificación de ideas fuerza, que se constituyan en el eje de rotación y de significados que lleve al reconocimiento de los signos de nuestro tiempo y su efecto en la vida y en el entorno.

6. Elaboración Colectiva. La reconstrucción fue interesante; el recuento colectivo de cómo en grupo se aprendió a pensar como investigadores, permitió recordar los ejercicios, lecturas, inquietudes y explicaciones que surgieron en el proceso de aprendizaje. Para cada uno y una tuvo una gran importancia y trascendencia en la medida de asumirse en el rol de creadores de conocimiento o de al menos intentarlo, en una dinámica que transcurría en cada semestre.

Trayectoria Metodológica con Cartografías

El ejercicio de recuperación de la memoria tiene su complejidad, en el sentido y finalidad que quiere dársele al proceso, mucho más cuando su relación es con acontecimientos al interior del conflicto armado, lo que llevó a un acercamiento prudente y pausado con las personas víctimas sobrevivientes para la realización de las entrevistas y recopilación de información que permitiera una organización y clasificación de las narraciones, desde una perspectiva que tuviese como orientación los significados de la memoria, como referente histórico, documentación de acontecimientos o como parte de su sanación.

Y es que, las personas víctimas actúan en el Colectivo con el propósito de hacerse escuchar, recuperar su lugar en la sociedad y aportarle a la construcción de país. De allí que la forma como hacen la recuperación de la memoria es el referente para la reflexión sobre la dimensión de ciudadanía.

Desde hace varios años se ha tomado la tarea de construcción de memoria como una determinante para el alcance de la justicia, reparación y garantía de no repetición. Teóricamente se avanza, pero un gran porcentaje de las víctimas no se sienten recogidas en los relatos, consideran que se hace desde la percepción del compilador, dejando de lado el sentimiento y la carga afectiva de quienes vivieron los hechos o la versión de aquellos que soportaron la tragedia, de allí el interés de intentar un acercamiento a una realidad actual como es la recuperación de la memoria desde la ciudadanía y la diversidad, en un medio en el que las protagonistas son las personas víctimas sobrevivientes.

El contexto en el que se trabajó fue el que constituyen las personas víctimas sobrevivientes en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación en la iniciativa Oficinas de la Memoria, donde a partir de unas dinámicas de encuentro, motivaciones y reflexión, se constituyeron cuatro grupos de trabajo, los cuales muestran unos resultados que son los relatos y simbologías de sus memorias, traducidas en textos e imágenes que recogen la sensibilidad de quien lo expresa desde su mirada, desde sus recuerdos, sus dolores y sus miedos.

Ganarse la confianza de quienes en múltiples oportunidades consideraron una equivocación, permitir que extraños ingresaran en la maraña de la intimidad de sus recuerdos, para conocer pormenores de su dolor, sintiéndose frustrados ante la actitud y los resultados de los procesos, no fue tarea fácil. Sin embargo, y creyendo en las energías y la posibilidad que el cosmos conspira, se llegó a conocer al Colectivo Cartongrafías, constituido por sobrevivientes del conflicto que residen en el Distrito Capital, integrantes del proyecto que se realiza en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación.

Cartongrafías

El Colectivo Cartongrafías tiene una historia sencilla en cuanto a su surgimiento, pero toda una odisea para mantenerse y superar los obstáculos que implica, iniciar acciones de grupo, en las que se requiere confiar en el otro, dedicar tiempo que se había previsto para obtener el sustento, en actividades en un principio inciertas y que eran planteadas desde la perspectiva institucional.

En el trasegar de su vida como sobrevivientes, son innumerables las experiencias vividas, muchas de ellas, han dejado huellas imborrables que transformaron su forma de ser, pensar, sentir, enfrentándolos a una vida diferente a la que habían creído sería la suya, llevándolos a lugares inimaginables, relacionándose con personas con las cuales sólo las circunstancias de la guerra y desplazamiento son la explicación para encontrarse y unirles en su andar; de

ahí que en cada esfuerzo, en cada paso, en cada logro, van deconstruyendo un pasado doloroso y creando un futuro llevadero para algunos, de esperanza para otros, pero en conjunto, un nuevo proyecto con todas las alternativas posibles.

Al relacionarse con la escritura y el arte, surgen experiencias que no estaban previstas, como hablar frente a un público sobre sus vidas, encontrarse rodeados de personas que a pesar de no conocerse, sentían que estaban compartiendo los mismos sentimientos, visibilizando a los seres queridos que desaparecieron o fueron víctimas de la violencia, siendo que su voz hacía vibrar otros corazones que estaban aletargados por el temor a expresar o dejar salir aquello que venían ocultando por temor a ser ellos, a ser señalados, rechazados o simplemente inadvertidos, convirtiéndose estas expresiones artísticas en opciones para darle un nuevo significado a sus vidas, como se traduce en la mirada detenida de sus obras.

El mayor desafío para esta investigación fue el ejercicio de lectura entre líneas de aquellos relatos cortos, basados en las representaciones gráficas del ejercicio de recuperación de memoria, porque el Colectivo Cartongrafías, pretende desde su dinámica la construcción y consolidación de una estrategia en la que sea su voz la protagonista, no obstante es un ejercicio nuevo, en el que están surgiendo sus relatos; son diversos en cuanto a sus protagonistas, los lugares de donde provienen, los hechos victimizantes, su papel en la recuperación de la memoria, el tipo de victimarios que los afectó, el año o época en que sucedieron los acontecimientos y otras variables más que se identificarían en caso de una sistematización y análisis profundo. Sin embargo, hasta el momento no es la intencionalidad del ejercicio, ni se ha considerado ese tipo de análisis, razón por la cual se respeta el proceso en su esencia y existencia.

Oficios de la memoria

Esta investigación es la recopilación de información sobre un segmento del ejercicio de memoria de víctimas del conflicto armado en un proyecto denominado “Oficios de la Memoria”, del Centro de Memoria Paz y Reconciliación de Bogotá D.C, a partir de metodologías donde los protagonistas son los individuos, sus recuerdos, sus vidas, desde la construcción de relatos y representaciones que dignifican su dolor y su anhelo de forjarse una nueva oportunidad; una experiencia que las personas sienten, expresan lo que desean y su mensaje tiene el contenido deseado para que llegue al público, por ello, ponen en él, la fuerza de sus sentimientos.

En el Proceso se encuentran cuatro estrategias denominadas Oficios de la Memoria: sabores y saberes, costurero de la memoria, teatro foro y Cartongrafías, en los que se encuentran diferenciaciones en cuanto a la forma como se trabaja la recuperación de la memoria y los resultados que se logran.

Cartongraffias es una estrategia en la que se conjuga un ejercicio de recuperación de la memoria a partir del relato en primera persona de la línea de tiempo de cada participante, empleando luego representaciones gráficas y haciendo uso del cartón reciclable como materia prima, siendo significativo que permite a la persona, atreverse a plasmar la expresión de sus recuerdos en lo que luego será un documento público, y compartirlos con otros para que no se pierda su esencia y sea su verdadera voz la que llegue a quienes no conocen la realidad del conflicto, de ahí que para esta investigación, sea atractiva la experiencia, para sentar las bases de una reflexión sobre las manifestaciones de la ciudadanía y la diversidad, por las diferentes posibilidades de replicarse en cualquier momento o lugar, con múltiples resultados.

7. Análisis interpretativo de la información

Se cuenta con 40 obras, que hacen parte de las publicaciones en 10 agendas, empleadas de manera indistinta y sin ninguna clasificación o ubicación específica. Publicadas en papel periódico brillante, en tamaño de cuartillas. Cada obra utiliza los dos lados de la hoja encontrándose el dibujo en un lado y el escrito en el otro, seguido del nombre del autor y el nombre de la localidad, aunque en algunos casos no coincide la lectura y el gráfico del mismo autor, situación comprensible dada la forma artesanal y de colectividad con la que se trabaja.

En relación con los cuentos de niños y niñas son 19 textos con imágenes, que hacen parte de una publicación denominada La Golosa, que tiene su presentación en textos incluidos en una caja en cartón reciclado, en los cuales se percibe que, si bien en su idea original les pertenecen, parece fueron “retocados” en su léxico para darle un cierto toque literario, porque algunos términos no se asemejan o acercan a los que ellos y ellas emplean en su cotidianidad.

Relato – expresiones: construcción de sentido

Cuando se observan los dibujos, desde la perspectiva de no saber quiénes son los autores, la primera sensación tiene que ver con la tristeza y una fuerte carga emocional. Se observan rasgos muy tímidos y tenues por lo que expresan, sucesos relacionados con la pérdida de sus seres queridos, con las consecuencias de un hecho o en algunas ocasiones, con la tristeza que embarga el salir de un lugar que es grato. Algunos hay que detallarlos detenidamente para encontrar el mensaje, pues hay figuras muy pequeñas en escenas bastante descriptivas.

Se encuentran representaciones en las que se entrelazan diferentes expresiones de lugares y varios de ellos son complementados con rótulos, frases o intentos explicativos. Son dibujos planos en su mayoría, en los que predominan los colores oscuros y, se identifican como representaciones básicas, en cuanto al nivel de complejidad del dibujo, similares a las que hacen los niños en sus primeras expresiones, explicaciones que pueden encontrarse en las di-

ferentes etapas de desarrollo del individuo y se cercanía a la expresión gráfica, hasta una respuesta psicológica, que manifiesta que los recuerdos tratan de retrotraerse a la infancia, porque quedaron estancados en esa etapa u otra explicación válida, que sencillamente el nivel académico no permitió otra forma de expresión.

Los rasgos denotan ansiedad, algunos esconden en los dibujos aquellas cosas que no pueden manifestar con sus palabras, pero a su vez, intentan mostrar que en el presente se han superado algunos de sus miedos, otros se han convertido en obsesión y esos miedos afectan e interfieren su cotidianidad y a la de quienes les aman y les rodean. Las figuras si bien intentan tener cierta armonía, son una representación fragmentada, del pasado y el presente, que tiene intención de mantener un hilo conductor que no abandona el temor de volver a vivir lo ocurrido. En las representaciones, diez de ellos no muestran imágenes humanas.

Resignificación: otra mirada, otra expresión

No puede desconocerse que el contenido paradigmático es el dolor y la tristeza, por la pérdida de sus vidas, sus seres queridos, enfrentándose a la reconstrucción de su existencia, a sobrevivir a nuevos desafíos, a mantener la esperanza. De allí que lo escueto de sus relatos es una forma de guardar su intimidad, a pesar de desear que los demás conozcan la verdad desde sus relatos, dejando la opción de inquietar a quienes leen o miran los dibujos. Los autores, al realizar sus obras en el Colectivo Cartografías, reflejan de la manera más natural y en ocasiones desprevenida, una forma de contar lo que pasó en sus vidas, a pesar de su dolor, de su tristeza, de su desconuelo, pero también, retoman y muestran sus triunfos, sus logros, cuando superaron dificultades, cuando encontraron nuevos amigos, cuando volvieron a construir un hogar.

Quien se acerque a sus dibujos y relatos, encontrará rasgos, pinceladas, retazos, cual fragmentos en un collage, de historias inconclusas que invitan a traer a la memoria o a reconocer que en este país, el conflicto armado ha dejado una huella dolorosa en miles de personas, que seguirán marcadas por los hechos, que esperan no olvidar, pero que su recuerdo ya no les causará daño sino que serán una motivación para valorar la vida y la nueva oportunidad de retomar su existencia en lugares y con personas inesperadas y es así como muestran otra faceta de sus historias.

Pasividad de los relatos: victimización y desesperanza aprendida

Es significativo que personas que han sufrido este tipo de situaciones, acepten la propuesta de compartir sus experiencias, de hablar de sus vidas, reflejar en una hoja de papel tanto dolor y tristeza; observar como día a día, mantienen la confianza que están haciendo un aporte a la sociedad al trabajar con sus compañeros y compañeras en los espacios del taller, compartiendo sus

experiencias e invitando a otros a hacerlo; es una de las características que vale reconocer, porque en ella se esconde su capacidad de convencimiento.

Se convierte entonces en un desafío, hacer que este ejercicio pedagógico se convierta en una experiencia motivante, en una oportunidad para los individuos para reconstruirse, porque no es fácil, resurgir de las cenizas, con el miedo de volver a empezar, de forjar una nueva esperanza. A veces es más sencillo y menos doloroso, sentir que nos protegen porque fuimos heridos y mantenernos bajo el amparo de otros; a veces, es menos arriesgado, guardar los sueños, pensarse en pasado que, en futuro, porque el futuro implica coraje y la experiencia no ha sido grata. Es ahí donde en ocasiones manifiestan las personas víctimas sobrevivientes, que dejaron atados los sueños, dejaron de confiar. Retomar la memoria, es revivir aquello que marcó la vida, volver a sentir aquello que nos trastocó el camino que se tenía y pensarse no como el que perdió, sino como el que ya ganó porque está contando algo de lo que otros no tuvieron mejor suerte.

Tiempos de paz, voz de las víctimas

Es compleja la conjugación equilibrada y satisfactoria de un proceso para todos los actores; a medida que transcurre ha sido necesaria la combinación de altos niveles de comprensión, aceptación y tolerancia de algunos condicionamientos que permitan fluya, bajo el argumento que lo único que los justifica es el anhelo de acabar el conflicto armado, para pensarse en construir la paz. Lo inquietante es que la voz del conjunto de las víctimas se percibe como si no se escuchara, porque persisten innumerables circunstancias y en especial aquella que se relaciona con “quién escribe la historia”, situación que se refleja en las diferentes apreciaciones sobre el papel en que deben desempeñarse y cuál es la historia que esperan oír.

En esa encrucijada, la memoria tiene un papel decisivo para relatar verdades visibles y ocultas a los ojos de la sociedad referentes a hechos acaecidos en el transcurso de esta guerra, pero también la historia antes de la guerra, de tal manera que se convierta en el hilo conductor que propicie la plataforma para alcanzar la reconciliación.

La recuperación de la memoria está enfrentando la descripción de horrores que muestran los niveles más bajos de la condición humana, relatos a los que quizá no estamos preparados para escuchar o para considerar necesario mantener en la memoria porque muestran el lado oscuro del ser humano. Es una de las pruebas más complejas que habrá que resistir porque cada uno de quienes vivieron esta tragedia, desempeñó un papel, por acción u omisión y será necesaria una preparación para una escucha activa, en la que cada palabra, cada expresión, cumpla el papel asignado de recuento de hechos a partir de una narración con una carga afectiva, marcada por el narrador desde su subjetividad.

Signos de nuestro tiempo: la reconfiguración de la política

El papel de la política en la recuperación de la memoria tiene importancia e incidencia en la medida en que hace parte de la cotidianidad de la comunidad desde la comprensión del concepto, asimilación del mismo y desempeño o accionar como individuo o como colectivo. La política al asociarse casi siempre a lo electoral, es descuidada por la mayoría de ciudadanos, en ocasiones, por desconocimiento de su sentido, distorsión sobre el quehacer, la responsabilidad que debe asumirse como sujeto político; por ello, acciones o consecuencias que suceden alrededor, no se relacionan con la política porque se la volvió ajena. Así, los relatos de las personas víctimas sobrevivientes, hablan de su quehacer, de sus costumbres, pero no hacen mención de la política como ese ejercicio de la ciudadanía, ni la ciudadanía, como la dimensión que como individuos ejercemos en la sociedad.

Cuando se habla de ciudadanía en esta investigación se refiere a la relación de individuo - Estado, Estado - Gobierno y a los conceptos contemporáneos, según los cuales la ciudadanía es una oportunidad para ejercer la política, para hablar de sociedad. Se puede iniciar con un concepto antiguo, en el que la política termina siendo el desafío de vivir la vida juntos y entretener formas de organizaciones y esto no se acaba en la relación con el Estado sino cómo se construye sociedad, comunidad, colectivo social. Lo político puede ser la reconfiguración del sentido de lo colectivo, del sentido de la sociedad y la comunidad; entre más defiendan las identidades, quizá se produzca mayor fragmentación, existiendo ahí el desafío de respetar la identidad como un dividendo.

Estamos acudiendo a la fragmentación del concepto de diversidad, diferencia e individualidad. La distorsión de la interpretación y comprensión de la diversidad lleva a una confusión que debe tratarse con mayor detenimiento, evitando caer en posiciones extremas o radicales que hacen perder su verdadero sentido. Conceptos como singularidad, diversidad y diferencia se han entendido como individualismo, siendo necesario que la diversidad se considere como un escenario de oportunidades, desde el marco de la política y del ciudadano como el sujeto protagonista en ella, en donde unos y otras, le aportan a la vida en sociedad, desde el aprendizaje de la valoración del otro como sujeto único, que me complementa con su unicidad, creándose una sinergia como el acumulado afectivo que tiene la opción de enriquecerse con la experiencia y las vivencias de todos y todas.

8. Conclusiones

La recuperación de la memoria realizada por el Colectivo Cartongrafías en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación de la ciudad de Bogotá, es una

experiencia pedagógica en la cual las personas víctimas sobrevivientes expresan de manera sencilla, algunos de los momentos o hechos trascendentales relacionados con el conflicto armado, a partir de la utilización del dibujo y un relato corto.

El Colectivo Cartongraffías es una Editorial Cartonera que recoge la tradición de esta forma cultural que utiliza el cartón reciclable y otros materiales en la elaboración de piezas únicas y novedosas en las que sus autores comparten sus sentires, dolores y esperanza, convirtiéndose en un medio de comunicación alternativo.

El encuentro de la relación entre la recuperación de la memoria y la ciudadanía es un proceso desprevenido para las personas víctimas sobrevivientes, muestra cierta ausencia en el ejercicio de esa ciudadanía, por desconocimiento de la importancia de ser ciudadano efectivo, que puede atribuirse a su situación y los factores que rodean su condición de sobrevivientes.

Las piezas artísticas y literarias construidas a partir de la estrategia de Cartongraffías, son un legado en la recuperación de la memoria que contienen detalles y fragmentos de lo que ha sido para sus autores, la vivencia del conflicto armado, proporcionando elementos históricos con expresiones subjetivas que indican que la memoria es una construcción colectiva en la que cada persona aporta trazos que facilitan la comprensión de sucesos que para otros son ajenos a su realidad.

Desde esta perspectiva, la recuperación de la memoria, se constituye en un ejercicio pedagógico que aporta a retomar el papel de los individuos como ciudadanos, siendo una experiencia que se cualifica en la medida que se replique y se propicie la expresión lúdica y sanadora de los participantes, que debe apreciarse en su justa dimensión, como el esfuerzo y el aporte a la paz al relatar sus vivencias, compartirlas y convertirlas en insumo que perpetúa recuerdos para la sanación.

El conflicto destruyó gran parte del tejido social que sostenía la dinámica ciudadana, generó una población migrante y trastocó la cotidianidad en un cúmulo de historias que se entrelazan al azar, pero que a su vez tienen vínculo resultado de la violencia que los obligó a insertarse en lugares diferentes a los de su origen y a reinventarse bajo otras premisas, con las que las personas víctimas sobrevivientes, retoman su papel social; a través de la recuperación de la memoria sientan bases para superar la etapa de los encuentros y desencuentros del conocimiento de la verdad y avanzar en la disposición hacia una reflexión sobre el perdón, la reconciliación y la convivencia, haciendo gala de nuestra capacidad de resiliencia.

Bibliografía

- Antequera, J. (Ed.). (2014). *Detrás del espejo. Los retos de las comisiones de la verdad*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2014/08/Detras-del-espejo.-Los-retos-de-las-comisiones-de-la-verdad.pdf>
- Baró, I. M. (1991). Métodos en Psicología política. *Digitalia*, (44), 30, 39-58. Recuperado de [http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/descargas/documentos/\(1991\)El-metodo-en-psicologia-Politica-Martin-Baro.pdf](http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/descargas/documentos/(1991)El-metodo-en-psicologia-Politica-Martin-Baro.pdf)
- Baena-Echeverry, C., López-Burbano, R. & Bohórquez-Gongora, N. (2015). *La moya: una mariposa de agua*. Bogotá: Amapola Cartonera.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2019). Oficios de la memoria. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/oficios-de-la-memoria/>
- Cortina, A. (2013). Ética del discurso: ¿un marco filosófico para la neuroética? *Isegoría*, (48), 127-148. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/814/813>
- Díaz, D. A. (Julio 2013). Maurice Halbwachs y Los marcos sociales de la memoria (1925). Defensa y actualización del legado Durkheimiano: de la memoria Bergsoniana a la memoria colectiva. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-038/660>
- Esguerra, L. V. (2014). *Cronología del desencuentro (1996-2012). Tres lustros del acuerdo humanitario*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll4/id/10>
- Fayad-Sierra, J. A. (1998). Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos. 57-72. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista19-20>
- Frankl, V. E. (2015). El hombre en busca de sentido. Miguel Betancourt Martínez.
- González-Posso, C. (Ed.). (2012). *Memorias para la democracia y la paz: veinte años de la Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll4/id/2>
- Hernández-Ramírez, V. (2005). Reseña de “La memoria colectiva” de Maurice Halbwachs *Athena digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (7), 1-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700730>
- Hidalgo, R. (2014). *10 notas para leer en un acto por la paz en Colombia*. Chile: Opalina Cartonera.
- Jiménez-Suárez, J. C. (Ed.). (2014). *Rompecabezas de la memoria. Aportes a una comisión de Verdad*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll4/id/1>
- Madriz, G. (2000). Quién eres... ¿Quién Soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A Parte Rei*, 31, 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>
- Manrique, M. (Ed.). (2014). *De la tierra al olvido y otras historias de mujeres en medio del conflicto*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blavirtual/centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-cmpr/de-la-tierra-al-olvido-y-otras-historias-de-mujeres>
- Marramao, G. (2011). *La pasión del presente. Breve léxico de la modernidad-mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Meza, A. (2014). Editoriales Cartoneras: hacia una posible genealogía. Recuperado de <http://www.radiadormagazine.com/2014/04/editoriales-cartoneras-en-mexico.html>
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII (1), 19-37. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf
- Mockus, A. Armonizar ley, moral y cultura. Sistematización de la experiencia en prevención y control de la violencia de la Alcaldía Mayor de Bogotá 1995-1997. Instituto de estudios urbanos. Recuperado de http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Cultura_Ciudadana/Armonizar_Ley_Moral-Mockus_%20Antanas.pdf, 1-32.

- Pineda, V. & García, H. (2012). De Cartagena a Tumaco. Un viaje por las memorias. Colombia: Centro de memoria histórica.
Recuperado de <http://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/viajeMemorias/>
- Ramos, A. (2011). Anthropological perspectives on memory in the contexts of diversity and inequality. *Alteridades*, 21(42), 115-130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200010&lng=es&tng=en
- Rauber, I. (2003). Los Dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política en América Latina. Lógicas en conflicto. Reflexiones acerca del sujeto sociopolítico de la transformación social latinoamericana en el siglo XXI. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Los%20Dilemas%20del%20Sujeto.pdf>
- Rebollo, A., Aranda, A., De la sierra, C.A., Gallardo Sánchez, C.F., Jimenez, S., Hurpy, D. & Gochez, V. (2014). *Sobre Lowry*. Cuernavaca, Morelos: La cartonera.
- Rueda Fajardo, S. (octubre, 2016). *Aunque cambiemos de color las trincheras y aunque cambiemos de lugar las banderas siempre es como la primera vez*. Bogotá: Centro de memoria, paz y reconciliación.
- Ruiz-Chinchay, A. (2014). *Libre vive libro*. Lima: Viringo Cartonero.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Sebares, F. E. (2013). Hobsbawm, testigo apasionado de la era de los extremos. *Rúbrica contemporánea*, 2(4), 37-55.

Agencia política de la mujer quillacinga en el resguardo indígena de Mocondino: cosmovisión, lucha y territorio

Paola Andrea Gómez Narváez³⁷

1. Introducción

La presente aproximación tuvo su comienzo en el año 2014 en el marco de la Maestría en Educación desde la Diversidad, proceso investigativo que fue orientado por el Dr. Germán Guarín. Dicho acercamiento pretendió abordar desde el ser mujer indígena Quillacinga perteneciente al Resguardo Indígena de Mocondino (Pasto – Nariño), la agencia política de las mismas partiendo de su cohesión con el territorio y la cosmovisión que ellas tienen sobre el mismo, de esta forma, los procesos de lucha en busca de la reivindicación de derechos ancestrales.

Es claro, que la mujer indígena Quillacinga evidencia su representación en las esferas públicas y privadas de su comunidad, realidad que permitió que ella trascienda al contexto social exógeno sin que esto signifique que no tenga protagonismo en lo privado, pues, es en donde ella se desarrolla autónomamente su condición de ser desde la construcción de su alteridad y la armónica complementariedad con el género opuesto, y una muestra de ello es la conformación por parte de 17 mujeres de la Guardia indígena, siendo los testimonios de 4 de ellas los que fundamentan la presente aproximación, grupo de mujeres como ya se mencionó que se destacan por su estratégica organización en pro de la defensa del territorio propio, estructura propia que integra el Cabildo y se rige en una primera instancia por el Gobernador y en una segunda por la Coordinadora de Guardia, mujeres aguerridas que empuñan su bastón de mando y fuele que las caracteriza por su lucha y tenacidad, vale la pena resaltar, que la mujer tiene representación en otros espacios de participación tales como, la Chagra, las mingas, La Tulpa, espacios que han permitido que la mujer transmita la herencia cultural ancestral mediante la oralidad.

³⁷ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Docente Universidad de Nariño - UNAD. Tutor: Dr. Germán Guarín. San Juan de Pasto 2015- 2017.
Correo electrónico: andreita.sagitario@hotmail.comPhD

Finalmente, es de relevancia mencionar que en la actualidad los procesos de empoderamiento de las mujeres especialmente indígenas, han generado su organización la que es evidente en la existencia de estructuras no gubernamentales que a través de encuentros y con el apoyo de entidades sociales y estatales buscan de manera constante y decidida la reivindicación de sus derechos propios y universales, optando por la ampliación y representación de la mujer indígena en el ámbito político, y es aquí donde esta investigación adquiere su pertinencia, pues, es el pueblo indígena Mocondino quien gracias a su adecuada estructuración denota una vasta participación de la mujer en el aspecto político, encaminada específicamente hacia la lucha por la defensa de su territorio ancestral.

2. Recorriendo La Montaña: Los Mocondinos

La localidad de Mocondino se encuentra situada al suroccidente de Colombia en el departamento de Nariño a 3 Km del suroriente de la capital de San Juan de Pasto, Su altura es de 2800 msnm y su temperatura oscila entre los 13 C y 14 C. cuenta con aproximadamente 6800 habitantes (Cultura y Turismo, 2001) distribuidos en 4 veredas.



Figura N°1. Mapa del territorio Mocondino.

Fuente: Pendón público ubicado en la plaza de Mocondino. 2017.

El desarrollo de la economía se basa en la producción de tubérculos y hortalizas que son sembrados en sus chagras y se comercializan entre sus habitantes; para esta comunidad la chagra es un espacio del compartir, de unión, que promueve el trabajo voluntario y cooperación en aras de re significar su historia indígena y mantener el legado Quillacinga, por esa razón ellos se han organizado a través de los tiempos por miedo de mingas en las cuales se hace un trabajo agrupado para colaborar en la siembra y cosecha de alimentos o también en la construcción de carreteras, escuelas, colegio entre otros.

Su historia se remonta mucho antes de la llegada de los conquistadores, así lo expresa Gerardo Ernesto Jojoa en su libro *Historia de Mocondino*: “Estas tierras las administraba una gran cacique y que las repartió entre sus hijos (...) Mocondino, Jamondino y Pejendino. A Mocondino le correspondió las tierras que vienen desde el campanero hasta donde hoy es el Parque Bolívar. Los conflictos de Mocondino empiezan desde la época de la conquista y especialmente la colonia que poco a poco sufrieron el despojo de sus tierras” (Herrera, 2001, p. 63) dichas tierras fueron entregadas a foráneos mestizos y por ende los pobladores originarios debieron alojarse a las faldas de las cordilleras, en las cuales se más adelante se conformaron Canchala, Puerres, Dolores y Mocondino, declarados como resguardos.

Sin embargo a pesar de haber sufrido todo este proceso de aculturización y mestizaje el pueblo Mocondino se denominó como un cabildo indígena puesto que estructuraron su propia forma de gobierno así lo explica el Sr. Tomas Zacarías Jojoa (QEPD): “ahí se elegía al alcalde mayor, al alcalde chiquito, el Aguacil, el fiscal y dos policías y ellos se encargaban de mejorar los problemas que habían en la comunidad: como matrimonios, también tierras, linderos de aguas, también de escándalos” (Herrera, 2001). Así pues, el cabildo indígena es reconocido como la máxima expresión de autoridad.

3. Hacia un choque discursivo

Decir que los seres humanos actúan de diversas maneras y están sujetos a las condiciones inmediatas de su particular contexto y que esta situación propicia una constante lucha por la satisfacción de sus necesidades a través de acciones que se encuentran en estrecha relación con la alteridad y la coexistencia con el otro, no es ninguna primicia; pero situar este trabajo en la trama y la urdimbre del contexto de las mujeres que habitan en el Cabildo Indígena de Mocondino, no tiene pretensiones de novedad (original no viene de novedad sino de origen, raíz, principio) sino de comprensión como punto de partida para posibilitar iniciativas de proyección.

Plantear un choque discursivo es empezar por aceptar la dialéctica del conflicto y buscar el saludable diálogo de las diferencias.

Según Valencia (2012, p. 9) las necesidades humanas parten de tres enfoques distintos “las de subsistencia (alimentación, salud, trabajo, vivienda y educación), existenciales (ser, tener, hacer, estar) y axiológicas (protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, recreación, identidad, libertad)”, que también son examinadas desde el enfoque de Max Neef. Estas posturas apuntan a la generación de una calidad de vida o, en otras palabras, a un desarrollo humano, en el que es posible encontrar opciones reales y prima la digni-

dad, que sería el fin último de todos los sujetos sociales mediante “la expansión de las libertades reales de las que disfruta el individuo” (Sen, 2000, citado en Bedoya, 2010, p. 284).

Para la comprensión de este propósito es importante abordar el término de desarrollo humano así como el de agencia, porque estos conceptos se ligan en la teoría y el contexto, pues el primero deriva del segundo debido a que es producto de la agencia diaria de los individuos en los diferentes campos como lo son lo político, económico, social, cultural, afectivo, laboral, etc., en los que el sujeto maniobra de forma directa o indirecta y es aquí en donde el accionar humano toma el nombre de agencia, con respecto al concepto de desarrollo humano Amartya Sen (1998) citado por Bedoya (2010, p. 280) expresa, “el desarrollo humano como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas, es decir, la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida, y las libertades para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación, a una vida digna, y a participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que los afecten”.

Por otro lado, retoma el de agencia como “(...) la capacidad de gestión de las personas y las comunidades para lograr sus intereses, de ser dueñas de su propio destino” (Sen, 2000, citado en Valencia, 2012, p. 9) Por tanto “la agencia se refiere a la capacidad de acción de los agentes” como lo plantea Fernández (2010, p.), citado en Zorro (2010, p. 17) “La agencia es una capacidad, la capacidad de actuar en forma tal que se avance hacia los fines adoptados. En último término, es la agencia la que finalmente determina la posibilidad de lograr los objetivos del desarrollo. No basta con tener oportunidades o con disponer de amplias capacidades en otros campos si la persona no aprovecha las primeras para elevar las segundas, y si éstas no se aplican, mediante la agencia, a la materialización de las opciones seleccionadas”.

Haciendo hincapié nuevamente en ello se podría afirmar que son estos “los sujetos sociales” “agentes”, este último referido por Bedoya (2010, p. 286) a “la capacidad de los individuos de configurar su propio destino y ayudarse mutuamente, al contar con suficientes oportunidades sociales y no concebirse como receptores pasivos de prestaciones de programas de desarrollo. Es la persona que actúa y provoca cambios, y sus logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que se evalúen en función de algunos criterios externos. El papel del agente se ve referido a la participación en actividades económicas, sociales y políticas”.

4. Agencia política de la mujer indígena y su defensa por el territorio propio

A partir de la década de 1980 los grupos indígenas lograron adquirir un posicionamiento significativo dentro de la legislación nacional como también dentro de las expectativas de las diferentes organizaciones no gubernamentales, que buscaban apoyar el proceso de reivindicación de derechos de los pueblos originarios, específicamente sobre el territorio, que en sí acoge toda la cosmovisión cultural de cada pueblo étnico a través de la organización de los mismos. “Las exigencias fundamentales de los movimientos sociales indígenas, desde finales del siglo XX, han sido el reconocimiento y el respeto de sus derechos como sociedades étnicamente diferenciadas –derechos políticos, territoriales, culturales, económicos y sociales–, la afirmación de su identidad étnica, y la demanda de una reparación histórica por la responsabilidad objetiva del Estado en los daños causados a través de siglos de ocupación de los territorios indígenas” (Stefanes, Stefanés, 2013, p. 34).

Dicho proceso de organización y lucha, conllevó a enfocar las políticas públicas, fundamentalmente, las encaminadas a la protección de la mujer indígena, quien de alguna manera, representaba el sector vulnerable y silencioso pero presente en cada tejido social, en cuanto, ellas “*mujeres indígenas*”, iniciaron un proceso de reconocimiento como sujetos sociales y políticos, empoderándose de sus alteridades y demostrando que desde la misma pueden ser partícipes en las esferas de lo privado y lo público.

En efecto, gracias a ello surgieron organizaciones y encuentros orientados a la revisión constante y al debate de las feminidades indígenas, consiguiendo en diferentes espacios reunir a un sinnúmero de mujeres inquietas por resignificar sus identidades; “de esta forma, las mujeres indígenas organizadas están luchando dentro de sus comunidades como frente al Estado para legitimar tradiciones nuevas, no excluyentes. Para ello, se apoyan en agentes internos y externos, y en su propia memoria, poniendo de manifiesto una dimensión cultural, cargada de informaciones simbólicas, espaciales, específicas, que demarcan la identidad de un grupo en su particularidad cultural”. (Stefanes, Stefanés, 2013, p. 37).

Las reivindicaciones parten de las demandas que los pueblos étnicos y las mujeres que los habitan exigen, esto quiere decir, que las necesidades varían de acuerdo al tejido social indígena, pues, influyen las condiciones sociales, económicas, culturales, resaltando una que empodera de la misma manera la lucha de todos y que los une en una sola voz, “*el territorio*”.

Si bien, en el hogar espacio reservado a lo privado la mujer es quien cumple la agencia de la trasmisión del saber propio, que influye sobre la educación,

la alteridad de género, procesos de producción y reproducción, etc., y claramente de lucha, en una primera instancia sobre la prevalencia de la armonía ancestral y en una segunda por la preservación del territorio “madre tierra” que así como la mujer son elementos dadores de vida.

Partiendo de ello las mujeres tanto en Colombia como en Latinoamérica sean indígenas o campesinas han adelantado procesos de transición desde lo privado hacia lo público como ya se mencionó, buscando espacios que visibilicen su constante quehacer, en cuanto que ellas, han sido relegadas sobre la tenencia de tierras al poseer menos cantidad de tierra fértil como los beneficios estales para la producción de la misma, sin tener en cuenta que entre las obligaciones de la mujer se encuentra la agricultura, con respecto a ello Claudia Korol (2016, p. 10) aprecia, “a pesar del exceso de trabajo (tanto en carga horaria como en las tareas que se asumen), y de su participación directa en determinadas tareas de la agricultura, y de modo mayoritario en la agricultura de subsistencia, la mayoría de las mujeres rurales no son propietarias de la tierra, y su actividad no es considerada “productiva”. Según datos de la FAO, sólo el 30% de mujeres rurales poseen tierras agrícolas, y no tienen acceso a los medios de producción”.

De esta manera la mujer es quien ha tenido que enfrentar la dificultad sobre la tenencia de la tierra como también sobre la preservación de la misma, pues, se ha preocupado por reconocer y aplicar el valor ancestral que posee el territorio y que ha heredado de sus ancestros, guerreando para que los saberes propios perduren en una sociedad neoliberal que se ha reservado entre lo privado y la acumulación de riquezas y tierras para su uso desmesurado.

Cabe resaltar, que la condición sobre la tenencia de la tierra a nivel nacional y latinoamericano lo adeudamos a los procesos de colonización que generaron sin duda alguna y de manera soez la hibridación de los pueblos prehispánicos y precolombinos, quienes fueron forzados a concebir y aplicar las técnicas occidentales sobre el uso de la tierra, imprimiendo su sello con nuevas técnicas que acogen medios tecnológicos, agroquímicos y mutaciones genéticas agrícolas y claro está expropiando a los propios la misma. “La conquista y colonización por parte de la Corona española, la portuguesa, y otras coronas europeas, a partir del siglo XV, en lo que ahora es América Latina, fue el “primer” proceso de extranjerización de la tierra y de despoblamiento de estos territorios, por la vía del genocidio de los pueblos originarios, de la expulsión de los mismos de las tierras que habitaban y su apropiación por parte de conquistadores y colonizadores”. (Korol, 2016, p. 22)

Podría afirmarse, que con antelación a los procesos de conquista los pueblos originarios se esforzaron por crear técnicas agrícolas que garantizaban una seguridad alimentaria, sin perjudicar a la madre tierra ni la salud de los sujetos que la habitaban, propiciando lo que en la actualidad se conoce como el

“buen vivir”, procesos agrícolas que velaban por el cuidado y preservación del territorio que les permitía sobrevivir (agroecología), por cuanto, la actividad básica de los mismos era la agricultura, pues, la necesidad de los pueblos era la supervivencia sin fines comerciales (lógica de mercado) ni económicos, a posteriori, la conquista trae consigo los principios del capitalismo y las actividades se enfocan desde el punto de vista occidental a la acumulación de riquezas a costa de la sobreexplotación de territorio, enfocándose claramente a la minería como actividad económica predominante, sobre ello Claudia Karol (2016, p. 23 - 24) comparte, “el régimen previo a la conquista, aseguraba la subsistencia. La imposición de la minería, la esclavización de los pueblos conquistados o su sometimiento a servidumbre, rompió con las prácticas agrícolas con las que se aseguraba ese sostenimiento y crecimiento de la población. En ese mismo proceso, se sometió a las mujeres de los pueblos conquistados, a servidumbre, esclavitud, violencia sexual, prohibición y persecución de sus saberes ancestrales (muchos de ellos ligados con la agricultura) y a la subordinación de sus formas de vida, suplantadas por estos modos de opresión. La racialización de las mujeres originarias y de las mujeres negras traídas a este continente como esclavas, fue realizada mediante la más intensa violencia. A partir de entonces, se rompieron sus formas de relacionarse con la tierra, con la agricultura, con la comunidad, datos fundamentales de su identidad”.

De ahí que parta la inminente lucha por la defensa del territorio ancestral, en cuanto para los pueblos indígenas representa un significante cultural, puesto que, sobre este recae el bagaje cultural de los suyos, al contrario de la percepción occidental para quienes el territorio representa una herramienta de producción, explotación y claro esta acumulación de capital, y es sobre ellas que culturalmente recae la preservación de los recursos naturales.

5. Condición de ser: Mujer indígena como sujeto político

El ser mujer en la actualidad, después de haber heredado un fuerte rezago occidental que trajo consigo la invasión y genocidio español, y en este caso en específico dando como valor agregado el ser indígena y el ser rural, conlleva una clara dicotomía desde lo occidental y una armonía de género desde las cosmovisiones de los pueblos originarios locales, que a pesar de la hibridación luchan por no caer en el juego del sesgo eurocentrista, pues, es la mujer indígena la heredera de una cultura propia y quien se enmarca legal y étnicamente en un grupo especial dentro del territorio nacional (grupos minoritarios quienes gozan de políticas espaciales), en cuanto, se acoge a los usos y costumbres que identifican su Resguardo, caso contrario de la mujer mestiza, quien conforma la sociedad mayoritaria regida por las condiciones étnicas, culturales y legales generales, no obstante y sin más preámbulos, son las dos, mujer indígena y

mestiza (rural o urbana) quienes a pesar de sus condiciones de origen han sido de una u otra forma violentadas, por tanto, comparten un objetivo que apunta a la búsqueda incansable de la reivindicación de sus derechos, logrando de esta manera, enmarcarse en una condición de igualdad.

Desglosando un poco, en primer lugar abarcando occidente, encontramos el patriarcado como sistema de dominación imperante, en el cual el hombre controla y somete desde su posición de protector, salvador abnegado y dueño, quien a través de este velo explota, desvaloriza, rechaza, excluye, y abusa de la mujer por su condición de ser, concibiéndola desde el enfoque eurocentrista como un ser inferior indigno de respeto y valoración, y quien desde su alteridad o condición de ser es la encargada de la producción y reproducción sin retribución de ningún tipo.

De ello parte que hoy en día el ser mujer, aun mas ser indígena y rural, acoge una triple discriminación, a ello se suma la pobreza que acentúa aún más la misma, condiciones sociales y raciales que obligan la mujer a ser parte del patriarcado de la cual hace parte y sin duda al cual debe sobrevivir a costa de su dignidad. Respecto a ello es relevante mencionar las palabras del insurgente Guadalupe que cita Claudia Korol (2016, p. 29) “la mujer al llegar la propiedad privada fue relegada, pasó a otro plano y llegó lo que llamamos el “patriarcado” con el despojo de sus derechos de las mujeres, con el despojo de la tierra. Entonces fue con la llegada de la propiedad privada que empezaron a mandar los hombres. Sabemos que con esta llegada de la propiedad privada se dieron tres grandes males, que es la explotación de todos, hombres y mujeres, pero más de las mujeres, como mujeres también somos explotadas por este sistema neoliberal. También sabemos que con esto llegó la opresión de los hombres hacia las mujeres por ser mujeres y también sufrimos como mujeres en este tiempo la discriminación por ser indígenas”.

Sin embargo, y como pretende demostrarlo esta investigación, las mujeres indígenas actualmente se han empoderado de muchos espacios importantes dentro de su círculo de coexistencia, es por ello que han logrado destacarse en muchos ámbitos exógenos de los que anteriormente se las relegaba, de esta manera en una segunda instancia, encontramos la participación y empoderamiento femenino en el interior de las organizaciones indígenas, pues, sean estos andinos o amazónicos, el papel de la mujer como ente pasivo y subordinado se desvanece, al observar al hombre y a la mujer en continua coexistencia. Es obvio que no se trata de competencia y contrariedad, ya que el uno requiere del otro para su subsistencia. Los dos géneros, hombre y mujer trabajan desde su propio conocimiento para alcanzar el desarrollo y logro de una actividad en común. Por tanto, “la complementariedad y la diferenciación de género van a la par, ya que las tareas, las capacidades, los conocimientos y las responsabilidades de cada género deben estar diferenciados previamente para poder entre-

lazarse en la relación de pareja, así como dos hilos diferentes se entrelazan en un tejido para formar un diseño”. (Belaunde. 2005:23).

6. Cosmovisión sobre Territorio propio

En primer lugar, es importante hacer la aclaración sobre los términos tierra y territorio, refiriéndose el primero al conglomerado de subjetividades culturales que parten de la cosmovisión particular de cada uno ellos sobre el valor del territorio ancestral y denota la identidad de cada pueblo originario, por otro lado, se encuentra el vocablo territorio que alude al lugar (territorio colectivo) que habita cada uno de ellos, haciendo hincapié al Resguardo, de ahí parte la importancia de que cada pueblo indígena se encuentre debidamente constituido con fines de defensa e identificación cultural. Por dicha razón concibe a esta dualidad Stavenhagen citado en Zamudio (2016) como “el conjunto formado por la tierra, el territorio, y, los recursos constituyen una cuestión de derechos humanos esencial para la supervivencia de los pueblos indígenas...”.

Así pues, la concepción indígena de Resguardo (Tierra, Territorio y recursos naturales) a pesar de que parte de las particularidades de cada pueblo étnico, entraña la preservación sobre este a través del aprovechamiento armónico, con el propósito de generar una “economía ecológica” como lo plantea Monje C., J.J. (2014). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo. Revista Luna Azul, 41, 29-56., una construcción de etnoecodesarrollo, que permita una apropiada coexistencia entre el hombre y el ecosistema conllevando en “los procesos dicentes hacia una constante retroalimentación entre los comportamientos naturales ecosistémicos y la información que de ella analiza el ser humano en sus espacios de vida”.

Monje C., J.J. (2014) retoma el concepto de Etnoecodesarrollo que parte de la agroecología, buscando con este reconocer el valor espiritual y cultural de los territorios colectivos indígenas, pues, para los grupos étnicos el territorio no únicamente hace referencia a los objetos y sujetos que lo componen, sino también, a la herencia ancestral de ellos, de esta manera, los pueblos originarios según su cosmogonía poseen sus propias representaciones territoriales y buscan garantizar el “buen vivir” a las generaciones venideras, mediante la adquisición mesurada de los recursos naturales para la supervivencia, de ahí que parte, la importancia del compartir en comunidad dentro de los territorios colectivos, en donde todo es de todos y se trabaja de la misma manera para un beneficio colectivo, sin fines propios del neoliberalismo, en cuento, la tierra no posee un valor comercial.

Un plan de vida con relación a las estructuras de la economía ecológica, considerado como un ejercicio de etnoecodesarrollo, tendría tres componentes fundamentales: a) Su proceso complejo de vida; las consideraciones culturales y naturales de la zona de vida

desde la recuperación de sus procesos culturales y respetos naturales ancestrales, estimando como fundamental su espiritualidad y simbología.

b) Un proceso de organización social, de respeto natural, para definir sustentos de vida natural en una relación ecosocial y unos papeles de responsabilidad ecosistémica del pueblo indígena en su territorio. c) Una construcción básica de entendimiento de que sus recursos por difícil o fácil que sea su apropiación, colección, siembra o cosecha, tiene un valor y no un precio, y depende directamente de los equilibrios que dejen los dos puntos anteriores, para ser preservado y conservado en tiempo y espacio; sustentada ahí la pervivencia del pueblo indígena en sus zonas de vida (Monje C., J.J., 2014, p.9).

Entonces, el territorio es el principal elemento y núcleo de la vida para las comunidades indígenas, es la esencia de la cultura, es la madre tierra en todas sus expresiones, la que les permite establecer sistemas agrícolas, construir viviendas, sistemas de relaciones o sistemas familiares, así mismo es el lugar en el cual han construido espacios especiales como las malocas para encontrarse, compartir sueños, fortalecer su convicción de pertenencia a dicho espacio y compromiso de acompañar las nuevas generaciones en el tránsito de una vida digna y valerosa.

7. Desarrollo Metodológico

La aproximación hacia la lucha de las mujeres indígenas del Resguardo indígena de Mocondino, radica en la relevancia sobre el significante que ellas tienen sobre el territorio y en si sobre la cosmovisión de su pueblo, de esta manera, adquiere pertinencia el *método Histórico - Crítico*. Dando continuidad a ello Zemelman (2002, p. 130) describe "... de ahí que el método tenga que ser, antes que nada, una actitud de conciencia capaz de transformar a la realidad en un magnifico significante", método que apunta a la reflexión sobre la realidad circundante de los sujetos y capaz de interpretar la conciencia del mismo sobre sí mismo (imaginario cultural), como sobre el territorio, y lo de este emerge.

De ahí, que el sujeto que se aproxima (investigador), inicie un proceso de cognición sobre los diversos significantes culturales, históricos, territoriales, que fijaran a la población sujeta de acercamiento, pues, sobre ella recae un grandioso bagaje de determinaciones como ya se mencionó con anterioridad, que dependerán de la realidad personal (conciencia del sujeto) desde la cual se observe, interprete y /o reflexione, dado que, esté se enfrenta a una nueva realidad "por eso el método adecuado consiste en facilitar las aperturas de lo dado a lo nuevo antes que resolver sobre la exigencia de objetividad" (Zemelman, 2002,

p. 131), “significante – significado- interpretación sociocultural de la realidad partiendo de la conciencia histórica cultural del sujeto”. Cabe resaltar, que “el propósito es ampliar la visión desde la cual se piensa antes de reemplazar unos conceptos por otros”.

Ahora bien, es igual de relevante que en efecto para percibir, interpretar y formular sobre una determinada realidad histórica y los sujetos que la habitan, o en sí, la importancia de generar discurso sobre lo existente pero no dado, sobre lo dado pero no determinado, partiendo del todo que la compone, visto que, “el conseguir dar el significativo al particular exige necesariamente retomar lo general, pues, todos somos un sistema articulado que no funciona de manera aislada, así lo menciona Zemelman (2002, p.132) es la incorporación de los contornos cuya función es potenciar a lo fragmentario desde la totalidad inclusiva”.

Finalmente, es importante resaltar que fue una investigación cualitativa, realizando un trabajo de campo directo con una población de cuatro mujeres indígenas pertenecientes a la Guardia Indígena del Resguardo Indígena de Mocondino.

Dispositivos metodológicos:

La minga de saber cómo dispositivo metodológico.

La minga de saber hace referencia a un encuentro colectivo, espacio en el cual se comparten vivencias en diferentes lugares ancestrales como los son la tulpá (fogón) y la chagra, cabe resaltar, que estos lugares son de gran relevancia, pues, es aquí en donde especialmente la mujer trasmite su legado, educando a sus hijos en la cultura propia. De igual manera como algunas culturas indígenas la, Minga de pensamiento, hace referencia a “ la construcción de lasos de unidad de diferentes personas o pueblos concentrado en una solo trabajo mediante el dialogo para exigir cualquier violación o irregularidad que presente hacia la persona y hacia el territorio” (Consejo regional indígena del Huila, 2012).

Finalmente, es importante mencionar que la minga de saber es un instrumento vital, puesto que, es aquí en donde la cultura propia se trasmite, en donde se reconstruye la identidad, en donde la cultura propia se reivindica, en donde el legado histórico ancestral renace desde el mismo humo del carbón y el aroma de las plantas medicinales.

La conversación como dispositivo metodológico.

La conversación como herramienta metodológica fue un elemento trascendente que permitió recolectar de manera no oficial la información requerida, por tanto, fue un mecanismo cómodo, no obstante, a pesar de no tener un cuestionario dispuesto, existió dentro de la charla espontanea un objeto

determinado y claro (guía de conversación), sobre el cual esta giró y apuntó a la agencia política de la mujer indígena Quillacinga, su cosmovisión y lucha por el territorio. Como valor agregado la conversación brindó información oscilante y complementaria, “la conversación es producto de un hacer colectivo, así como de las relaciones de fuerza que estructuran el campo social destaca por su carácter no solo informativo, sino fundamentalmente dialógico, que no se reduce al efecto que tiene sobre los interlocutores en situación de entrevista” (Devillardet al., 2012, p.4).

Si bien, los sujetos sociales son dialógicos por naturaleza, y en su afán de acercarse a la verdad construyen contantemente discursos o paradigmas “La conversación tal como la entendemos pretende generar discursos sobre lo cotidiano de los agentes sociales, que se aproximen en su forma a los discursos ordinarios” (Idem), de esta manera, la conversación tomada como un choque discursivo genera que se recreen los discursos (subjectividades del sujeto) como el trastoque de los mismos, por ello, el encuentro verbal suele ser peligroso, pues, afecta la subjetividad de los involucrados, al sacar a flote las experiencia internas de cada uno de los participantes.

La historia de vida como dispositivo metodológico.

La historia de vida “Es una técnica de investigación en la cual el investigador busca comprender el medio social, los procesos sociales a partir de experiencias de una persona, pero también de un grupo o de una organización” (Deslauriers, 2004, p.41). Mediante esta técnica se logró registrar el sentir y el ser de 4 integrantes de la Guardia Indígena de Mocondino, aspectos que permitieron alcanzar el objetivo de esta aproximación, cabe señalar, que para ello se utilizó la historia de vida sintética que es el compendio “...de varias historias individuales reunidas en una sola con el fin de dar una trama uniforme.” (Deslauriers, 2004, p.44)

La matriz interpretativa como dispositivo metodológico.

Este dispositivo metodológico permitió acopiar los testimonios de 4 mujeres indígenas Quillacingas quienes conforman el Resguardo de Mocondino, testimonios que parten de categorías específicas que son el fundamento de esta aproximación, pues, permitió estructurar la construcción de sentido. Las categorías que hacen parte de la matriz interpretativa son: la agencia y condición de ser de la mujer indígena Quillacinga, su participación en pro de la defensa del territorio y finalmente su cosmovisión sobre el mismo.

Dichos dispositivos metodológicos se aplicaron en los diferentes espacios brindados por el Cabildo, Los comuneros y la Guardia indígena, en calidad de encuentros colectivos, espontáneos y personales.

8. Resultados de la aproximación

Agencia política de la Mujer Quillacinga en el Resguardo Indígena De Mocondino: cosmovisión, lucha y territorio.

La agencia política de la mujer indígena Quillacinga del Resguardo de Mocondino es el eje principal de esta aproximación, participación que parte de su condición de ser como sujeto político, su sentir como mujer indígena, la defensa de su territorio y la cosmovisión que ella tiene sobre el mismo, de esta manera, fue necesario hacer un acercamiento detallado en sus labores cotidianas, culturales, políticas y organizacionales.

Gobernabilidad indígena femenina, Resguardo indígena de Mocondino

El papel que desempeñan las mujeres indígenas Quillacinga del Resguardo de Mocondino, apunta a la representación de ellas como sujetos políticos a través de su contundente participación en el quehacer gubernativo del Resguardo, tanto endógeno como exógeno, evidenciando así, que la subordinación y la discriminación triple social que recae sobre una significativa cifra de mujeres indígenas en el mundo, no existe, pues, ellas (mujeres indígenas) son tratadas con equidad y respeto por el género contrario, situación que ha permitido que los dos géneros se complementen y luchen de igual forma en pro de la defensa del territorio ancestral, y claro está la reivindicación de sus derechos constitucionales y propios que permitan su buen vivir.

Dando continuidad, en el Resguardo³⁸ de Mocondino la gobernabilidad femenina no es directa, no obstante, esto no significa que la intervención de las mujeres en el ámbito político no exista, es evidente que concurre, pero de una forma indirecta, pues, lo hace a través de su representación en el Cabildo mediante la Guardia Indígena así como también en el Movimiento comunero³⁹, privilegiando como objeto fundamental la defensa del territorio. De ahí, ellas expresan, “nosotras estamos organizadas por medio de la Guardia indígena, somos un grupo de 17 mujeres que estamos liderando esta lucha y adelantando procesos para que se respeten nuestros derechos y la dignidad de nuestro pueblo, porque nosotras queremos heredar a nuestros hijos este territorio que nos dejaron nuestros mayores”.

A razón de ello, las mujeres Quillacingas participan en gobernanza, en primer lugar porque conocen a su comunidad, buscan que sus familias estén satisfechas y

38 La autoridad que rige el Resguardo es el Cabildo y está compuesto por el Gobernador (líder máximo) y los alcaldes que representan cada estamento de la comunidad, son elegidos por los comuneros y empuñan una vara de mando que simboliza su autoridad, compromiso y moral con respecto a sus usos y costumbres.

39 Los comuneros referencian a todos los sujetos integrantes del Resguardo Indígena, resaltando que el Cabildo está supeditado a las diferentes asambleas comuneras, en las cuales el Gobernador pone en cuestión los temas de interés comunitarios o problemáticas atravesadas, con el objeto de tomar una decisión colectiva.

porque la condición de ser mujer les ha permitido ver la vida de manera “*maternal*” siempre en busca de protección de los suyos, y en segundo lugar porque tienen los conocimientos y la voluntad suficiente para ocupar cualquier cargo político.

Es así, como en el pueblo indígena de los Mocondinos las mujeres han ocupado un espacio relevante ancestralmente, gracias a su plan de vida, trabajo colectivo y equidad social, aunque como se mencionó con anterioridad su representación apunta a un bajo perfil, puesto que, hasta el momento no hay una gobernadora mujer, sin embargo la líder de la Guardia Indígena ha sido un apoyo para el quehacer propio del gobernador al conformar de manera directa el cabildo como coordinadora de la Guardia indígena. Ella relata, “nos hemos organizado cumpliendo un mandato para generar conciencia para luchar por el bien de la comunidad, para que no haya atropellos ni se vulneren los derechos que todos tenemos, por eso seguimos trabajando por un futuro bueno para nosotros los Mocondinos”.

Así mismo afirma, “aquí todos estamos por igual, tenemos varias mujeres entre ellas están mis guardias, aquí la decisión diga usted es unánime, la decisión esta pensar entre todos, no hay diferencia de género, aquí es más -las mujeres somos más duras que los hombres-, en veces ellos como que se sienten débiles, pero acá nosotras somos la que estamos al pendiente de las cosas, aunque hay que tener en cuenta que el gobernador es muy inteligente y lo mismo el Taita Fabio, ellos son unos duros y gracias ellos nosotras estamos empoderadas, cada día se va aprendiendo más, pero igual nosotros vamos por igual”.

De tal forma que el quehacer político de las mujeres Quillacingas del resguardo de Mocondino es constante y oscilante, pues si bien, ellas dependen de una autoridad mayor, ellas están capacitadas para sobrellevar cualquier cargo porque como ellos en sus memorias lo dicen, pues, han configurado concretas estrategias en pro de defensa de su territorio y no es casualidad que donde ellas están, las cosas, los seres florecen, su receptividad su fertilidad, su fecundidad, su maternidad se expande para promover a otros, en lo que son, favoreciendo los procesos de cada ser.

Territorio como medida de lucha, empoderamiento de la mujer indígena Quillacinga.

Es evidente que muchos de los asentamientos que hacen parte de la ciudad de San Juan de Pasto entre ellos Mocondino (territorio Quillacinga), tienen abundancia en riquezas naturales, ellos han sido premiados por la madre tierra al ser adquirentes de tierras fértiles circundadas por fuentes de agua pura, pero que lamentablemente han propiciado que los Mocondinos tengan que enfrentar un conflicto ante diferentes constructoras, como también, ante entidades que buscan el dominio sobre la herencia hídrica del pueblo Mocondino, situación generada de igual manera por la tan anhelada modernización y su repentino y fugaz crecimiento poblacional. Es importante mencionar que *Taita Biterbo Pachucan* (representante del pueblo Quillacinga ante la autoridad

Nacional) adeuda el patrimonio natural indígena a los españoles, quienes en el periodo colonial y con la estructuración de la encomienda aislaron a los indígenas a la montaña, pensando que las riquezas se encontraban en el centro del valle de Atríz, sin percatarse que las riquezas verdaderamente vitales como lo es el agua se encontraba en la montaña.

Sobre la lucha encaminada a la defensa del territorio encontramos un evidente empoderamiento femenino, pues, se estructuró la **Guardia indígena**, a quien se encomienda la defensa del mismo como también de las autoridades del cabildo, contando que sus miembros en su totalidad son mujeres, quienes vigilan y se encuentran atentas ante cualquier irregularidad que se presente en el interior del territorio de Mocondino, mujeres guerreras que apuñan su bastón de mando y un fuste de cuero con el que harán en el nombre de Dios y la madre tierra justicia en el caso de ser necesario.



Figura No. 2 y 3. Bastón de mando de la Guardia Indígena Fuente: Esta investigación.
Autor: Andrea Gómez. 2017.

La **Guardia indígena** está presidida por la o el coordinador de guardia, quien se encarga de conformar la misma y cumplir las funciones encomendadas en defensa del territorio. Es electo por el cabildo y toma posesión en la ceremonia correspondiente de posesión de cabildo ante Dios, las autoridades indígenas y el pueblo en general, realizando el respectivo juramento. Para este entonces año 2017 quien preside la guardia es la Coordinadora de la Guardia Indígena dirigiendo un grupo de aproximadamente 17 mujeres.

El agua, elemento vital de los Mocondinos.

Para empezar, es relevante mencionar que el agua para los Mocondinos representa vida y una herencia sagrada de sus antepasados, por tanto, está directamente ligada al Resguardo, pues, es un recurso natural sagrado que compone el territorio.

Siendo el agua un recurso vital e irremplazable de subsistencia ha sido amenazada de muchas formas y una de ellas que se convirtió en problemática para Resguardo es la apropiación de la misma por agentes externos, de esta manera actualmente las mujeres indígenas de Mocondino participan en grandes luchas por la defensa del agua, por ser éste un componente esencial de la vida, un patrimonio natural y cultural que les pertenece a todos, por ende es un bien público, que no merece ser comercializado para usufructuar a entidades privadas. “Para las comunidades indígenas al agua es vida, es un ser vivo sagrado, centro integrador de la vida de la comunidad, por eso tenemos un sentido natural de respeto por el agua, el agua es la sangre de la madre tierra, el agua merece nuestra protección y cuidado. El agua la hemos heredado de nuestros ancestros para vivir y generar vida. El agua no se vende se defiende. Además de calmarnos la sed, el agua nos une, nos organiza, nos orienta, nos genera bienestar y armonía.” (Alcaldía de Pasto, 2015, p. 63)

En consecuencia, el testimonio de una mujer indígena del resguardo Mocondino afirma:

“a mí me duele que vendan el agua, me duele que vendan el agua, porque por lo menos ahorita tenemos y nosotros podemos estar cómodos ¿y cuando nosotros ya fallezcamos, nuestros hijos que van a tomar? ¿Qué van a hacer ellos? Por ese sentido de pertenencia que tengo y me duele que vengan al territorio y quieran hacer sus empresas y no para el beneficio de la comunidad sino para un beneficio propio, un beneficio personal, ¡¡a mi esas cosas me duelen!!”.



Figura N° 4. Cascada del Territorio ancestral Mocondino.
Fuente: Esta investigación.
Autor: Andrea Gómez. 2017.



Figura N° 5. Bocatoma Mocondino.

Fuente: Esta investigación. Autor: Andrea Gómez. 2017.

Por lo Anterior, es necesario comprender el papel que desempeñan las mujeres en la lucha por la defensa el agua, en cuanto que, la relación entre ellas es natural, mística y complementaria; además las mujeres al controlar la organización interna del hogar deben suministrar este elemento natural de una forma ordenada para cumplir con todas las actividades diarias.

En base al trabajo de campo realizado para esta investigación, se encontró que la guardia indígena es la encargada de salvaguardar el territorio y por ende sus recursos propios. Las mujeres narraron que esta batalla inició cuando personas extrañas empezaron a entrar a Mocondino y decidieron tomar sin autorización varias muestras de agua, las cuales iban dirigidas a la empresa Empopasto (empresa encargada del suministro de agua en Pasto) para realizar un estudio minucioso en el cual se pueda determinar si la calidad de agua es apta para el consumo. La intención de llevarse el agua de la bocatoma de Mocondino es para proveerlo a un complejo habitacional que está en construcción, puesto que la urbanización de la ciudad de Pasto se extendido hasta las zonas rurales más cercanas.

En razón de lo expuesto, se debe tener en cuenta que todas las comunidades asentadas en la periferia del Valle de Atríz entre ellos Moncondino compuestas por comunidades indígenas y campesinas, poseen un acueducto propio, por esa razón esta situación prendió las alarmas de la Guardia Indígena, ya que, este recurso vital pertenece a los Mocondinos, y así lo respalda la ley Colombiana , en sus artículos: 63 y 330; Así mismo los pueblos indígenas disfrutan de unos derechos sobre la tierra, los cuales están respaldados desde la constitución colombiana de 1991 en al cual se respalda que las comunidades indígenas son dueñas de sus resguardos.



Figura No. 6. Acueducto Mocondino.

Fuente: Esta investigación. Autor: Andrea Gómez. 2017.

Si bien, a pesar de que el Resguardo se encuentra legalmente constituido y respaldado constitucionalmente, entidades como Empopasto y Corponariño, han tratado de violentar los derechos indígenas, por ello insistieron en llevar muestras sin permiso, a razón de ello la guardia indígena acordó restringir la entrada a extraños y se decidió que cualquier persona que desee entrar al territorio debe consultarlo con anticipación con el fin de obtener un permiso por parte del Cabildo, (por esa razón para la realización de esta investigación fue necesario enviar un oficio dirigido desde la universidad al cabildo de Mocondino, en el cual se solicita la autorización para realizar trabajo de campo que incluye visitas, entrevistas y registro fotográfico).

No obstante, el problema persistió y algunos hombres ajenos al territorio intentaron llevarse muestras de agua, cuando la guardia indígena se percató de ello y negaron la opción de llevarse el agua y decidieron aplicar la justicia propia y por ello se “juetió”⁴⁰ a un hombre, este hecho causó la indignación de la persona ajusticiada en primer lugar porque asegura que fue golpeado y en segundo lugar porque le causó gran impresión el hecho de que una mujer lo castigara. A raíz de esta situación el hombre extraño, impuso una demanda que está radicada ante el tribunal competente, de igual forma, para esta demanda la guardia indígena se defiende con pruebas reales como fotografías y muestras que se le arrebataron al hombre, además justifican que tienen total autoridad porque están defendiendo su territorio.

40 El término “Juetiar” es muy común en las comunidades indígenas, es una acción que ellos utilizan para ajusticiar, teniendo en cuenta sus usos y costumbres.

En suma, esta lucha se encamina en la protección de la integridad de las familias, porque el agua está directamente relacionada con el derecho a una vida digna, pues la mayoría de las actividades que se realizan en el día a día lo requieren, así mismo para las comunidades indígenas el agua es una conexión directa con su territorio, “el agua es la sangre de la madre tierra”, en muchos de sus rituales ancestrales y sagrados esta es la protagonista; las mujeres indígenas tienen un vínculo sagrado porque para ellas el agua es la vida misma.

Para finalizar es preciso recordar que los pueblos indígenas Quillacingas están abordando en la ardua tarea de hacer respetar su derecho propio a disfrutar de una vida digna y de un territorio heredado por sus antepasados en el cual puedan construir comunidades buenas, empoderadas y al servicio de la madre tierra; en esta labor tan importante y vital, están las mujeres que han dejado su corazón y su espíritu en cada paso, palabra y acción por la defensa del territorio.

Espacios de participación de la mujer indígena Quillacinga

Para el pueblo indígena Quillacinga de Mocondino, el territorio representa un espacio sagrado de coexistencia que les ha permitido surgir, relacionarse, conocerse, intercambiar experiencias y transmitir a las nuevas generaciones el legado cultural propio, e integrado por los tres elementos esenciales, las tierras, los recursos naturales y los comuneros, que en conjunto conforman lo que se denomina Resguardo.

La tulpa, la chagra y la minga, son elementos vitales en el momento de compartir experiencias, logrando de esta manera a través de la oralidad frente al fogón y la convivencia generacional la transmisión cultural propia, que claro está, es una labor que recae sobre las mamitas, y da certeza de una forma no formal de educación.

La Tulpa como espacio de participación

Es común acercarse a la vivienda de los comuneros de Mocondino y encontrar lo denominando tulpa o fogón, elemento ubicado por lo general en la concina que es en donde se garantiza la seguridad alimentaria de los habitantes del hogar, y obviamente se prepara lo producido colectivamente en la chagra.

En este espacio tan agradable y acogedor, pues, los integrantes de la familia se acercan a la tulpa en busca de abrigo, en tanto que, las brasas del mismo y de la magia maternal de la mama⁴¹, llaman a un encuentro físico y espiritual de su linaje, propiciando que la Tulpa se convierta en lugar de reunión

41 Se denominan mamas a las mujeres de edad madura poseedoras de un gran conocimiento ancestral y empírico, encargadas de la transmisión de cultura en el ámbito privado.

y transmisión de saber, en sí, un espacio educacional transversal, propio de su plan de vida, y claro está, de convivencia familiar, en donde, se comparten historias, conocimientos y problemáticas.

Es de relevancia tener en cuenta que las mujeres indígenas Mocondino tienen el dominio sobre este espacio, al ser ellas las principales protagonistas del ámbito privado, es así, como en torno a ellas se ha ido tejiendo toda la herencia cultural, destacando entonces que las mujeres hacen parte esencial de la construcción y conservación de la historia del pueblo indígena Quillacinga, puesto que, sus conocimientos son la base principal para hilar su cosmovisión.

De esta forma, el Resguardo de Mocondino tiene características especiales, porque, las mujeres de su pueblo son reconocidas y valoradas entre tanto apañan sus aportes empíricos, y les dan valor de un conocimiento insustituible, porque ellas cargan en sus memorias, en su andar, en su forma misma de ser mujeres todo un saber simbólico que los representa como parte de los indígenas Quillacingas Mocondinos.

La Chagra como espacio de participación

La chagra es un lugar sagrado comunitario encaminado al trabajo de la tierra y consecuente siembra y cosecha de productos alimenticios tradicionales, destinados al autoconsumo y venta de los mismos, para aportar a la economía y el sustento del hogar. Cabe resaltar, que los momentos de siembra y cosecha están supeditados a los tiempos de las familias, pero sobre todo a los tiempos ancestrales para dicho objetivo, y como ya se mencionó con anterioridad, el trabajo y lo producido es distribuido equitativamente entre las familias que conforman el trabajo de la Chagra, siendo para consumo y venta, los rubros conseguidos de esta última son destinados a la compra de insumos para una próxima siembra.

De igual manera, la chagra al ser un encuentro comunitario permite la convergencia discursiva, pues, se comparten experiencias, convirtiéndose de esta manera este espacio en una minga de saber.

Al respecto una de las mujeres chagreras menciona, “ahorita estamos 17 familias, hace ocho días sembramos nuevamente, tenemos un terrenito que nos arrendan. Ahí somos 17 familias, vamos a trabajar, lo que consiste en arreglar la tierra o sea fumigar primero que todo para matar las hierbas, luego se surquea, de ahí después nuevamente se echa el abono, de ahí los 17 que somos vamos a ... y a fumigar si ya somos un grupo de 8 personas y ya se sigue cultivando, y el día de la cosecha ya vuelta vamos todas las 17 familias (..) se benefician las familias, para el esto de familias si quieren pueden ir a comprar la papa, porque se trabaja para repartirse y para vender”.



Figura No. 7. Merienda con productos de la Chagra comunitaria Indígena de Mocondino
Fuente: Esta investigación. Autor: Andrea Gómez. 2017⁴².

Sumado a lo anterior es importante mencionar que las chagras son espacios muy especiales para las comunidades Quillacingas, pues estas les permiten conectarse directamente con la madre tierra, allí pueden sembrar hortalizas, frutales de huerta, plantas medicinales y flores multicolores.



Figura No. 8. Chagra tradicional del Resguardo Mocondino.
Fuente: Esta investigación. Autor: Andrea Gómez. 2017.

42 La imagen también hace referencia al agrado, que es la cordialidad que demuestran los comuneros a los foráneos cuando son visitados, brindando a la persona venidera cualquier tipo de producto alimenticio.

Asimismo, este espacio toma relevancia en el Resguardo de Mocondino porque afianza las relaciones familiares, las madres enseñan a sus hijas como debe ser el cuidado de la chagra con el fin de que ellas puedan garantizar la continuidad de esta tradición, no obstante, actualmente es un trabajo mucho más difícil, puesto que, las condiciones de la vida moderna han hecho que las nuevas generaciones tengan nuevas perspectivas por fuera de sus usos y costumbres, al respecto una madre relata: “el trabajo con nuestras hijas ahora es más complicado, porque ellas piensan en otras cosas, pero ahí está la labor de nosotras como mamás para que ellas no pierdan el valor de la tierra que está relacionada directamente con la vida”. De esta manera se puede identificar que la chagra es una forma de unir la feminidad de las mujeres de la familia, tomando forma de ritual de iniciación de la vida adulta mujeril.

En consecuencia, esta actividad ancestral ha permitido solidificar las relaciones comunitarias, estableciendo relaciones de solidaridad, compromiso, trabajo en equipo y responsabilidad, con el objeto que la tradición prevalezca y se transmita a las generaciones venideras. Finalmente, es importante mencionar que la minga es la forma organizacional y de trabajo utilizada para desarrollar la labor en la chagra.

La minga como espacio de participación

La minga es un encuentro colectivo y convocado con el fin de trabajar conjuntamente en pro de un beneficio común, esta tradición hace hincapié en la reciprocidad y colaboración desinteresada, siendo un elemento vital ancestral y primordial del pueblo Mocondino, pues, no únicamente participan los comuneros sino también los campesinos que conforman la comunidad de Mocondino. De este modo los Mocondinos comuneros y campesinos hijos de una misma tierra realizan jornadas de trabajo para mejorar, arreglar o preparar algo, confluencia encaminada a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad en general, a ello una comunera Mocondino complementa: *La minga es una costumbre de nuestros pueblos ancestrales que invita a hacer trabajo comunal, en nuestro territorio muchas de las obras han sido hechas con nuestro trabajo.*

Dicotomía de coexistencia, pueblo Mocondino: Resguardo y comunidad campesina

Es importante traer a mención, que a partir del trabajo de campo se pudo observar que Mocondino es una comunidad híbrida, conformada por población indígena y campesina, las dos partes que al mismo tiempo conforman un todo regidas por diferentes autoridades, la primera regida por el cabildo y la segunda por la Junta de Acción comunal. En consecuencia, el territorio Mocondino se ha dividido para la realización de tareas comunitarias puesto que cada grupo realiza tareas de manera independiente, así mismo los recursos

entre otros beneficios que reciben se otorgan por separado. “En este territorio diariamente convivimos indígenas, campesino y colonos, cada grupo con sus distintas formas de pensamiento y de actuación. Como nos podemos dar cuenta Mocondino, hoy se ha convertido en un contexto en el que coexisten distintas realidades culturales y sociales, esto nos ha llevado a desencuentros cotidianos que han provocado y generado conflictos sociales, trastocando los principios de unidad y solidaridad que siempre han caracterizado a los Mocondino”. (Alcaldía de pasto, 2015, p.58-59).

Por otro lado a través del acercamiento que se hizo con las mujeres Indígenas Quillacingas del resguardo de Mocondino, se intentó saber si ellas como guardia indígena participaban de actividades organizadas por los campesinos, a lo que ellas respondieron, “no, nosotras en esas actividades optamos es como mejor en mantenernos alejados, porque tal como se sabe aquí es comunidad indígena y comunidad campesina, entonces como es comunidad campesina, ellos más que todo utilizan el apoyo de la Policía”.

Sin embargo, en la última posesión de autoridades propias, la representante de la acción comunal realizó una intervención en medio de la reunión y aseguró que deberían trabajar unidos y llevar a cabo una alianza por el bienestar del territorio afirmando “todos somos Mocondinos”.

Para concluir

La aproximación realizada permitió conocer la participación política de la mujer indígena Quillacinga en el Resguardo Indígena de Mocondino (proceso de toma de decisiones) desde su condición de ser, como los espacios en donde ellas la agencian siendo una muestra de estos la conformación y empoderamiento de la Guardia Indígena, logrando de esta manera evidenciar su representación en las esferas públicas y privadas buscando primordialmente la defensa del territorio propio, así, se justifica que en el interior del mismo exista una armónica coexistencia y una igualdad de género, por tanto, hombre y mujer gozan de los mismos derechos. Dicha situación propicia una acorde relación de complementariedad, en tanto que, cada uno aporta desde su propia condición de ser (alteridad), puesto que, trabajan recíprocamente en pro de una actividad colectiva, de esta manera, se desmitifica en este contexto social en específico la posición de subyugación y opresión que la mujer ha atravesado históricamente y en diferentes contextos sociales, condición de violencia propia de occidente. Finalmente permitió concebir el valor ancestral (cosmovisión) del territorio indígena, en tanto que, es la base de los pueblos originarios.

Recomendaciones

A manera de recomendación, se hace un llamado a las nuevas generaciones para mantener el papel incidente de la mujer dentro de la comunidad, de

esta forma, hacer de la tradición oral una herramienta para preservar su empoderamiento femenino que aporte a la armonía y estabilidad entre el territorio y las relaciones sociales, culturales, colectivas, estructurales y organizacionales que se han dado en él.

Así pues, esta será una manera práctica para que las mujeres jóvenes se acerquen, se asesoren, se concienticen de su conexión innata con el territorio y prosigan los procesos de la defensa de la vida y los derechos.

Bibliografía

- Alcaldía de Pasto. (2015). Mocondino, Manojó de Historias, Saberes y Sueños. Colombia- Pasto.
- Aguirre P, I. G. (2004). Del silencio a la palabra. La experiencia de las lideresas indígenas De Xochistlahuaca, Guerrero. En: <http://www.redalyc.org/pdf/133/13315771004.pdf>
- Amazonicasur. (2011). Las chagras: un concepto más allá de agricultura.
En: <https://amazonicasurgeo11.wordpress.com/2011/11/02/las-chagras-un-conceptomas-alla-de-la-agricultura/>
- Bedoya A., C. L. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano.
En: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/me/article/download/204/205>
- Belaunde, L. E. (2005). El recuerdo de luna. Género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos. Perú: Fondo editorial de ciencias sociales – UNMSM.
- Crespo, P. U. (2010). Mujeres indígenas, órdenes normativos e interlegalidad.
En: www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990.
- CMFG, ONIC. (2013). Mujeres indígenas y gobierno del territorio Herramientas para la gestión del gobierno propio. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/45321/1/9789588430072.pdf>
- Consejo regional indígena del Huila. (2012). La minga indígena.
En: <http://www.crihu.org/2012/09/la-minga-indigena.html>
- Constitución Política de Colombia de 1991.
- Cultura y Turismo. (2001). Mocondino.
En: <http://www.culturapasto.gov.co/index.php/component/content/article?id=122:moco>
- Deslauriers, J. – P. (2004). Investigación cualitativa Guía Práctica. Pereira Colombia: Editorial Papiro.
- Devillard, M. J., Franzé, M. A., Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/36512/38943>
- Dorronsoró, B. (2013). El territorio cuerpo-tierra como espacio-tempo de resistencias y luchas en las mujeres indígenas y originarias.
En www.ces.uc.pt/myces/.../1097_PONENCIA%20BEGOÑA%20DORRONSORO.pdf.
- Espinosa A., M. L. (S, f). Participación política de mujeres indígenas en Colombia y América Latina. En: <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobiernotemas-27/7949-participacion-politica-de-mujeresindigenas-en-colombia-y-americas-rica-latina.html>
- Foulcault, M. (1990). Tecnología del yo y otros textos afines. España: Editorial Paidós.
- Foulcault, M. (2001). L'hermeneutique du sujet. Paris, France: Editorial Gallimard.
- Gómez, A. C. (2009) Un Ejército de Mujeres. Un Ejército por el Agua. Las Mujeres Indígenas Mazahuas en México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360533083001>
- Gómez, M. (S, f). Procesos organizativos y participación política de mujeres indígenas en México: voces de activistas y abordajes en la bibliografía.
En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2014000200004
- Herrera E., E. (2001), los pobladores del Valle de Atríz.
- Huenchuan N., S. (2005). Mujeres indígenas, conocimientos y derechos intelectuales Revista Austral de Ciencias Sociales, núm. 9. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900906>

- Ketterer, L. (2011) Mujeres indígenas latinoamericanas y política: prácticas “diferentes para”.
En: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPG/article/viewFile/16886/17589>.
- Korol, C. (2016). Somos tierra, semilla, rebeldía. Mujeres, tierra y territorio en América Latina.
En: <https://www.grain.org/attachments/4092/download>
- Méndez T, G. (S, f). Nuevos escenarios de participación: experiencias de mujeres indígenas en México y Colombia. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1499/3/02capi01.pdf>
- Monje C., J.J. (2014). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoeco-desarrollo. *Revista Luna Azul*, 41, 29-56.
En: <http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=content&task=view&id=1054>
- Lasprilla, V. (2009). En: www.bdigital.unal.edu.co/6631/3/victoria-andrealasprillalopez.2009.parte1.pdf.
- Pancho, A. (S, f). Participación de las mujeres nasa en los procesos de autonomía territorial y educación propia en el Cauca, Colombia. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1499/3/02capi01.pdf>
- Parrado, S., Isidro, L. (2014). La paradoja hipócrita. Problematicación de la participación política de la mujer Misak. En <http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n80/n80a05.pdf>.
- Pérez G., Estela, M., Escalona R., M. I. (2016). Mujeres indígenas, gobierno y comunidad: El caso de mujeres tarahumaras en Ciudad Juárez, Chihuahua.
En: <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/966>
- Ramírez, C. (S, f). Concepto de Genero: reflexiones.
En: <file:///C:/Users/ALEJANDRA/Downloads/Dialnet-ConceptoDeGenero-3003530.pdf>
- Rodríguez F, A., Sánchez, E., Estéves, E. (S, f) Las mujeres emprendedoras en las comunidades indígenas.
En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030586.pdf>.
- Rosas, D. (2004). “Reflexionando sobre la noción de mujer: una blanca entre mujeres letuama, matapí, yukuna y tanimuka del río Mirití-Paraná Amazonas”. *Boletín de Estudios Amazónicos*. Unidad de Post grado de Ciencias Sociales / Maestría en estudios Amazónicos, Universidad Nacional de San Marcos, Lima. (1):73-80.
- Sabogal A., S. C. (2014). Incidencia política de las mujeres indígenas latinoamericanas en medio de conflictos armados internos. Caso colombiano.
En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/49040/1/1026265935.2015.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2016).
- Santamaría, Á. (2015). Del fogón a la “Chagra”: Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. En: www.redalyc.org/articulo.oa?id=34944227010
- Stefanes P, R. A., Stefanos P, I. (2013). La actuación de la mujer indígena guaraní kaiowá en las reivindicaciones territoriales. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50925659003>
- Valencia M., L. H. (2012). La cultura un paradigma transformador del ser humano.
En: http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/lic_ingles/cultura_formativa/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/cultura_paradigma.pdf
- Valladares D. L. C., L. R. (2004). Mujeres ejemplares: indígenas en los espacios públicos Alteridades.
En: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74702810.pdf>
- Vázquez, V. (2014). Mujeres y autogobierno en un territorio indígena: Oaxaca, México.
En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5040149.pdf>
- Zamudio, T. (2016). Tierras y territorios indígenas. En <http://indigenas.bioetica.org/mono/inves60.htm>
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Zorro S., C. (2010). El potencial humano fundamento del desarrollo y la agencia instrumento para hacerla realidad. En: https://www.academia.edu/8273337/El_Potencial_Humano_Carlos_Zorro

Reconocimiento de la identidad cultural de la oferta agroindustrial de productos de origen tradicional (Colombia)

Olga Lucía García Cano⁴³

Germán Guarín Jurado⁴⁴

1. Introducción

La presente investigación surge por la necesidad de la Secretaría de Agricultura del Departamento de Caldas (Colombia) de conocer la forma de desarrollar comercial y estratégicamente la marca colectiva “Origen Caldas” y su posicionamiento en el mercado local y regional.

A partir de esta necesidad, el Grupo de Investigación en Mercadeo y el Grupo en Conocimiento y Cultura en América Latina de la Universidad de Manizales, realiza este proyecto de investigación, orientado a conocer la identidad cultural de la oferta agroindustrial de los productos “Marca Origen Caldas”, en un esfuerzo por visibilizar la tradición y costumbres en sus labores cotidianas como elementos diferenciadores y valores agregados autóctonos de la región conocida como “El Eje Cafetero de Colombia”.

Se presenta el abordaje metodológico de la investigación realizada desde la etnografía como método y como técnica, siguiendo los planteamientos de Clifford Geertz (2005), como una manera de acercarse a la realidad en sus contextos naturales.

Se resalta que la identificación de las prácticas de producción tradicional informales de pequeños productores regionales, reflejan alto conocimiento de su mercado, productos, compradores y su importancia social en la vida rural. De ahí que se pretende centrar la mirada a la realidad del campo colombiano, a su diversidad cultural, sus tradiciones y costumbres.

La utilidad de la investigación está en la posibilidad de fortalecimiento del sector rural regional. Proporciona las bases para desarrollar productos con identidad desde su origen y tradición.

43 Docente, Universidad de Manizales y Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.
Correo electrónico: olg@umanizales.edu.co

44 Docente, Universidad de Manizales. Correo electrónico: gerguaju@umanizales.edu.co

2. Caldas, un Departamento con vocación agrícola

El sector agropecuario y agroindustrial del Departamento de Caldas requiere articulación y desarrollo como una de las alternativas para la superación de la pobreza (ordenanza 734 Gobernación de Caldas, Secretaría de Agricultura). Es una necesidad sentida por el gran número de personas que trabajan en los primeros eslabones de las cadenas productivas y a su incapacidad de generar productos con valores agregados que garanticen un crecimiento empresarial.

La marca Origen Caldas busca la creación de una red de empresarios que permita el desarrollo conjunto en aspectos comerciales para llegar a mercados locales, nacionales e internacionales, lo cual requiere de ciertas capacidades y condiciones que no se encuentran estructuradas hacia la orientación al mercado. El programa involucra a unos 350 actores del departamento entre emprendedores y asociaciones que reúnen a 15.000 productores de café, aguacate, plátano, cítricos, flores, pulpas, panela y chocolate, entre otros; teniendo en cuenta su producción, transformación y comercialización mediante la integración regional, la promoción del Desarrollo Sostenible, el trabajo en equipo y equidad con los productores (jóvenes, mujeres, población vulnerable, grupos étnicos, asociaciones, los gremios y la academia), buscando finalmente la dinamización de la economía y el bienestar de los productores Caldenses.

Es por esto que se hace indispensable aportar al desarrollo comercial y estratégico de la marca colectiva que fue diseñada para la distinción de la producción del sector agropecuario, agroindustrial, y productos de la industria de mayor reconocimiento en el departamento. Esta marca busca resaltar la procedencia, la naturalidad, la calidad e innovación de los diferentes productos de la región, con el propósito de impulsar su crecimiento socioeconómico para posicionar los productos en mercados especializados.

Para esto se requiere conocer la identidad cultural de la oferta de los productos pertenecientes a la marca Origen Caldas y, así identificar las mejores formas de posicionar, comunicar y realizar estrategias de mercadeo que permitan su crecimiento y su consolidación en segmentos de mercados estratégicos.

3. Hacia un concepto de cultura

En sentido clásico, la cultura es el conjunto de las obras humanas, dice Cassirer (1960), el conjunto de los mitos y las artes, las distintas filosofías y ciencias, tecnologías, como también los diversos lenguajes, la historia universal y las historias particulares de pueblos, comunidades, naciones, de la humanidad en pleno. En el conjunto de las obras humanas también se incorporan los sistemas de objetos, productos, instituciones y organizaciones humanas;

en fin, todo aquello, dice Cassirer (1960), que es creación y significación del hombre.

El propio Cassirer (1972) da al conjunto de las obras humanas el carácter de conjunto simbólico; estamos en verdad, frente a un conjunto de formaciones simbólicas, de creaciones simbólicas, llenas de lenguajes, de contenidos, de mensajes, a través de los cuales se expresan formas de pensar, sentir, actuar, formas de relacionarnos respecto de la vida en la naturaleza y más allá de ella, en medio de nosotros mismos. La cultura es así todo aquello que se superpone a la naturaleza (aunque no dejamos de relacionarnos con ella), una serie codificada, simbólica de artefactos, de creaciones que trascienden lo natural, que penetran en el orden puramente humano.

Ese conjunto de obras humanas, de formaciones simbólicas, de artefactos, no es otra cosa que un plexo de subjetivaciones humanas con significados diversos, manifiesto en distintos lenguajes de sistemas, objetos, productos, instituciones sociales, científicas, tecnológicas, religiosas, filosóficas. Es, en fin, el modo manifiesto de ser de grupos humanos, colectivos sociales, pueblos, comunidades, naciones, en términos de creencias, valores, tradiciones, costumbres, formas de representación del mundo, emociones, acciones. Todo lo cual deviene una estructura de significados sociales como veremos más adelante, según Geertz (1992), como lo sustenta el propio Cassirer (2005) en el texto *Las Ciencias de la cultura*.

4. Identidad cultural

La identidad cultural se define como las formas de pensar, sentir, actuar, relacionarse de grupos humanos, colectivos sociales, pueblos y comunidades, a través de objetos, productos, sistemas, organizaciones e instituciones humanas, obras humanas. Para el presente estudio se requiere analizar el papel que juega la cultura como elemento simbólico identitario contenido en el comportamiento, construcción y descubrimiento de valores, creencias y costumbres que dirigen la conducta del individuo en su esencia humana y social (Hunt, 1976).

Con el fin de conocer la identidad cultural de la oferta agroindustrial y agropecuaria de los productos marca Origen Caldas y su orientación al mercado, es importante resaltar que, la cultura, definida por Geertz (1992) es una estructura de significados transmitidos históricamente y materializados simbólicamente para comunicar y desarrollar el conocimiento humano y las actividades con la vida; es por ello que Cruz (2001), manifiesta que los valores originan unas determinadas pautas de comportamiento que suelen servir como guía o modelo en el estilo de vida de las personas e influyen en el comportamiento del consumidor a la hora de tomar una decisión de compra.

En este marco de análisis, esta investigación se realizó con el fin de conocer y comprender la identidad cultural de la oferta agropecuaria y agroindustrial de las empresas que hacen parte del proyecto marca “Origen Caldas”. Inicialmente, se identificaron las dimensiones culturales presentes en la oferta agropecuaria y agroindustrial de las empresas que hacen parte del proyecto marca “Origen Caldas”; las representaciones mentales de los emprendedores respecto a la organización de su producción y comercialización y respecto a los productos que ofrecen bajo la marca “Origen Caldas”, para finalmente, poder analizar, comprender y construir las tipologías de emprendedores y de productos que hacen parte de la oferta agropecuaria y agroindustrial cubierta con la marca “Origen Caldas”.

Esta investigación se apoya en los planteamientos de la Grounded Theory, GT (Glaser & Strauss, 1967) y de la etnografía (Geertz, 2005), como *metodología para aproximarse a la realidad en circunstancias naturales*. El proceso de recopilación, análisis e interpretación de la información se realizó en las etapas Revisión Documental y Estudio Etnográfico.

Como en toda investigación de corte cualitativo, se partió del papel jugado por los diferentes informantes al permitirles que su realidad cotidiana sea prolongada en todos los momentos del proceso de investigación (Miles & Huberman, 2003). Esta realidad no es en su totalidad la de quien hace el relato, ni tampoco la de un espectador, es simplemente la del entorno sometido a un profundo, sistemático y riguroso escrutinio. Se revisarán los elementos teóricos que vayan emergiendo de la observación sistemática tomando parte de las actividades de la tienda o como simples observadores de los fenómenos allí vividos, como “*texto a leer, a releer*”, como referente a mirar, como punto de reflexión y análisis.

Bajo esta perspectiva naturalista, el desarrollo de esta investigación se hizo de acuerdo con la tradición propia de las investigaciones cualitativas. Durante todo el tiempo, trabajo de campo, validación, análisis, categorización:

- a. Reducción de los datos (proceso de selección, abstracción y transformación de los datos básicos; es decir, la codificación inicial y la búsqueda de temas).
- b. Organización de los datos y,
- c. Formulación de conclusiones y verificación.

A través de todo el proceso de recopilación y análisis de la información fue posible ir creando una cadena de evidencias (Hunter et al., 2002) que a su vez servirán de sustento empírico para la comprensión del objeto de estudio. De igual manera, el proceso de construcción e interpretación de las categorías encontradas se ajustó en todo momento a los requisitos de rigor planteados por Kerlinger (1985): exhaustividad, exclusión mutua y, único principio clasificatorio.

5. Proceso metodológico

El abordaje del estudio se hace a partir de la etnografía, como metodología para aproximarse a la realidad en circunstancias naturales, además de privilegiar el contacto directo y la interacción de los investigadores con los sujetos-objetos de estudio en sus contextos socioculturales (Geertz, 2005).

Además, se apoyó en los planteamientos básicos de la Grounded Theory, GT (Glaser & Strauss, 1967). Se buscó a través de la interacción constante entre investigados, investigadores, expertos, y disertaciones teóricas, comprender la complejidad de la realidad social contenida en la oferta agropecuaria y agro-industrial de los productos de la marca “Origen Caldas” y su papel reforzador de la cultura regional. De esta realidad se partió y a ella se regresó tantas veces como fue necesario hasta llegar a la “saturación teórica” (Strauss & Corbin, 1990).

De las observaciones preliminares se pasó a la formulación de referentes teóricos a través del método de comparación constante entre datos recopilados en el terreno, análisis de contenido, reflexión intelectual de los investigadores, teorías emergentes y teorías similares establecidas. A través de distintos procesos de codificación se fue incrementando el conocimiento y la comprensión de la realidad social en estudio hasta lograr los niveles de saturación teórica que hicieron “detener” el proceso.

Mediante intensos ejercicios de modificación, precisión, y elaboración de conceptos, validados, tanto desde la teoría como desde la perspectiva de otros actores del proceso, se logró ajustar la teoría emergida a los datos encontrados. El “ajuste emergente” (emergent-fit) (Guillemette, 2006) final se alcanzará después de haber hallado similitudes, diferencias y contrastes entre las distintas categorías –empíricas y teóricas- detectadas.

6. Recolección de Información

Dado que la validez, la congruencia y la representatividad de la información dependen en buena medida de la rigurosidad del proceso de selección de los informantes como portadores del acumulado cultural de la comunidad en estudio, se planeó inicialmente entrevistar a tres productores como representantes de las diferentes asociaciones de productores agrarios de la región.

Con base en la información obtenida en esta primera aproximación al “territorio a explorar”, se abordó un nuevo grupo de informantes aplicando entrevistas en profundidad de tipo semiestructurado. La escogencia de los productores a entrevistar se hizo en forma progresiva a partir de los resultados que se fueron obteniendo y que permitieron ir generando los conceptos preliminares, que a su vez servirán para la definición de las categorías descriptivas base de las

categorías de mayor orden, factores claves para la estructuración de la teoría emergente (Goulding, 1998).

El número de productores entrevistados irá derivándose del proceso de comprensión a manera de “muestreo teórico” entendido como “el proceso de recolección de datos para generar la teoría mediante la cual el analista conjuntamente recoge, codifica y analiza los datos y decide cuáles datos reunir después y dónde encontrarlos, a fin de desarrollar la teoría como surge.

Por el carácter etnográfico de esta investigación demanda la presencia permanente del investigador en la realización de las entrevistas, su codificación, su análisis y su respectiva interpretación. Se contó con el apoyo de un grupo de estudiantes asistentes de investigación quienes apoyaron la búsqueda de información y la transcripción textual de cada una de las entrevistas a desarrollar.

El material fílmico y las observaciones –participante y no participante– también fueron sistematizados y analizados por los investigadores. De esta manera, se logró la producción de un material de investigación que responda a los procedimientos a partir de la inmersión llevada a cabo por los investigadores en el continuo proceso de ir y venir sobre el objeto de estudio, la teoría y el entorno en el que se desarrolló la investigación.

7. Análisis e Interpretación de la información

Teniendo en cuenta que en el análisis cualitativo una de las actividades más difíciles es “organizar y poner en orden un *corpus* de datos que se componen de anotaciones textuales no numéricas, extraídas de los testimonios individuales expresados libremente sin pre codificaciones del entrevistador” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 334), se tomó como punto de partida de la construcción de las categorías de análisis, los temas que presenten mayor divergencia entre los diferentes productos que hacen parte de la oferta agropecuaria y agroindustrial de la marca “Origen Caldas”.

La categorización entendida como el proceso de clasificación o etiquetado de unidades de información (Spiggle, 1994) implica, en esencia, una codificación de la cual Strauss (1987) y Strauss y Corbin (1990) han distinguido diferentes tipos y la han descrito como cierto procedimiento operativo utilizado para generar ricas categorías teóricas que les permite a los investigadores cualitativos ir más allá de la identificación de los temas y los constructos no claramente relacionados entre sí.

La información se organizó en matrices de análisis -preguntas orientadoras generales y preguntas específicas-, en las que se ubicaron las expresiones más dicientes como respuesta a las preguntas específicamente planteadas. Seguidamente, se realizó una evaluación detallada de las matrices con el fin de identificar la aparición de las primeras categorías analíticas (Spiggle, 1994).

Este proceso de elaboración, descripción e interpretación del complejo panorama de interrelaciones tejido alrededor de las preguntas orientadoras, el objeto de estudio y sus constantes dinámicas.

Colombia es un país que tiene una histórica vocación agraria. Para el año 2016, contó con un área rural cultivable del 80%. Su capacidad de siembra se estima en 33,8 millones de hectáreas, según el III Censo Nacional Agropecuario (La nueva era del agro en Colombia). Hoy la ruralidad colombiana que representa el 32% de la población del país (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD) está liderando los temas de las políticas públicas que tienen como principio hacer del sector agrario en los próximos 15 años, un espacio orientado a la competitividad y a la inclusión social (Informe de la Misión para la Transformación del Campo). Su finalidad es “cerrar las brechas” entre los habitantes del campo y los de la ciudad.

Por la diversidad climática, topográfica y sociocultural, cada territorio de Colombia desarrolla su propia oferta agrícola, agropecuaria y agroindustrial. Para el caso particular de la región cafetera del país, la Secretaría de Agricultura del Departamento de Caldas, desarrolla la marca colectiva denominada “Marca Origen Caldas” para impulsar la producción, la distribución y el consumo de los productos que por tradición se han cultivado en Caldas-Colombia. La intención es mejorar las condiciones de inclusión productiva del pequeño productor y emprendedor mediante el fomento de la agricultura familiar y su orientación hacia la competitividad (Trujillo, 2014).

Por tratarse de productos comestibles y no comestibles de origen tradicional, el gobierno regional pretende impulsar el mercado de estos productos a través del rescate del significado que tiene para los habitantes de una región lo tradicional y autóctono como principales valores agregados de los productos que conforman su oferta (Gobernación de Caldas, 2014, Ordenanza Departamental 734). La ordenanza está orientada al fomento de la asociatividad, el desarrollo de las cadenas productivas y la conformación de valor ligado a la transformación y comercialización tradicional. Un producto tradicional se define como aquel que se elabora de acuerdo a las prácticas socioculturales de una determinada región y que dan cuenta de su patrimonio sociocultural.

Sin embargo, la capacidad de los productos elaborados con prácticas tradicionales para alcanzar en el mercado un reconocimiento estable y duradero es baja al tener que competir con productos elaborados mediante procesos industriales estandarizados. De ahí la necesidad de generar valor y comunicarlo mediante la construcción de una marca colectiva, que refleje la identidad cultural y las raíces culturales de cada región.

A partir de esta necesidad, este documento aborda el conocimiento de la identidad cultural presente en la oferta agrícola y agroindustrial como cues-

ción central. Se parte de los recientes estudios sobre la dimensión cultural del marketing, que permite un acercamiento a la comprensión de las relaciones de proximidad cultural que de manera natural se configuran en la elaboración y comercialización de productos alimenticios y artesanías de origen tradicional y, su presencia en el tejido cultural de la región y del país.

La producción tradicional según Dirección de Patrimonio del Ministerio de Cultura de Colombia hace parte del inventario de Patrimonio Cultural Inmaterial del país y se refiere “a los conocimientos, prácticas e innovaciones propios de las comunidades locales, relacionados con la producción tradicional agropecuaria, forestal y pesquera. En esta clasificación se incluyen también los denominados “sistemas comunitarios de intercambio”, porque según el inventario de Patrimonio Cultural Colombiano, expresan la complejidad de la relación existente entre la población y el medio del que obtiene su sustento (Dirección de Patrimonio Grupo de Patrimonio Cultural Inmaterial, 2014, p. 37).

Además, de la producción y comercialización de los productos de origen tradicional, en esta clasificación se incluyen las técnicas y tradiciones relacionadas con la fabricación de objetos artesanales, porque también dan cuenta del “conjunto de tradiciones familiares y comunitarias relacionadas con la producción artesanal de objetos utilitarios” (Ministerio de Cultura, 2011, s.p). La identidad cultural y su valor patrimonial se forman a partir de “las distintas manifestaciones productivas, útiles o decorativas, con un valor que expresa una estética particular y la destreza y saber del artesano, hechas a partir de la transformación de materias primas, generalmente provenientes del entorno natural, y con predominio del trabajo manual” (Ministerio de Cultura, 2014, p. 37).

La producción artesanal de café y sus subproductos, la producción de panela en pequeños trapiches, la elaboración de artesanías en fique, como los sombreros y canastos o la elaboración de ruanas y cobijas en telares tradicionales, son solo algunos de los productos que pueden conformar esta categoría.

En el Departamento de Caldas-Colombia, así como en el resto del país, las mujeres trabajadoras del campo vienen jugando un papel cada vez más importante en la producción, transformación y comercialización de los productos agrarios de origen tradicional. Los productos agrarios de origen tradicional, representan una forma de ganarse la vida o como alternativa de empleo. La oferta de estos productos, por su naturaleza informal presentan una débil estructura financiera que la hace frágil frente al comercio formal, aunque cuenta con un mercado natural conformado por los habitantes de su vereda donde se ubica y con quienes sostiene relaciones permanentes.

Las mujeres del campo desde su labor simple y su cotidianidad, sobreviven a pesar del impacto que reciben de los procesos formales e industriales de

producción, que imponen nuevos hábitos de consumo e interés económicos y comerciales propios de los nuevos y modernos formatos de producción, distribución y consumo. Los motivos de su crecimiento y fortalecimiento se han fundamentado por lo general en aspectos económicos y de política pública orientada a las comunidades agrícolas; sin embargo, esta explicación resulta insuficiente cuando se profundiza en el estudio del valor de estos productos desde la perspectiva cultural.

Pensar en las *mujeres trabajadoras del campo* a partir de estas consideraciones culturales, trae a la mente las características más tradicionales de las mujeres que habitan estas tierras, permeadas por el patriarcado dentro la denominada “cultura paisa”. Esta “cultura paisa” enmarca la identidad cultural de la oferta agraria de productos de origen tradicional determinada en la compleja relación que se configura entre los campesinos, sus productos y sus compradores rural-urbanos, en un espacio de interacción que, como un hecho socio-cultural, da cuenta de una manera particular de construir conocimiento a partir de la experiencia de sus actores.

Al hablar de “mujeres del campo”, como actores sociales es necesario aclarar que no es lo mismo hablar del campesino como hombre, que de la mujer campesina, o como ellas mismas se definen “nosotras las mujeres del campo”, porque el género tiene mucho que ver en la construcción de identidad cultural de esta región cafetera por tradición y costumbres enmarcadas a partir de las relaciones familiares.

A continuación, se muestra cómo la presencia de las mujeres del campo representa la forma particular en que ellas participan en el cultivo, transformación y comercialización de los productos de origen tradicional, quedando de manifiesto que las mujeres tienen una forma particular de establecer relaciones con su entorno productivo, es decir, con la manera como estructuran su relación con la tierra, el producto, sus compradores, empleados, familiares y proveedores.

8. Las mujeres del campo y su relación con la tierra

Para las mujeres del campo estudiadas, la tierra o “mi territa” como ellas mismas la llaman, representan lo que Quijano (2016) define como “la dimensión económica del territorio” (p. 246), por las posibilidades que ellas perciben de lograr vincularse a los procesos productivos y de concretar la posibilidad que ellas creen tener de participar en los mercados locales. Esta particular manera de concebir la tierra, se soporta en la creencia que: “La tierra se cultiva para vivir”. A partir de ella, se configura un “panorama económico/cultural”, que, según Quijano (2016), sirve de base para la consolidación de un tejido de relaciones de solidaridad y autoayuda (p.246).

Esta creencia que vincula la vida con la “tierra”, se reafirma también con otra creencia fuerte que emerge de las expresiones de estas mujeres como: “A la tierra hay que dejarle hacer su proceso natural”.

Estas formas de producción y trabajo, según Quijano (2016), “están asociadas con la lógica de contraprestaciones y el apego al trabajo comunitario como elementos distintivos y garantes de un tejido atravesado por la armonía socio/cultural y de los ecosistemas” (p. 246). Y es en esta lógica donde estas mujeres expresan también su creencia que “Las mujeres del campo saben cultivar la tierra”.

A continuación, se presenta la matriz de análisis que contiene el conjunto de creencias, costumbres, valores e imaginarios que presentaron en la sistematización y análisis de la información, mayor carga semántica y, por lo tanto, se pueden considerar como una primera aproximación interpretativa de la identidad cultural inmersa en la oferta de productos de origen tradicional, a partir de la activación de la voz de las mujeres del campo.

Creencias	Valores	Costumbres
La tierra se cultiva para vivir	Respeto por la tradición de su tierra.	De depender de la tierra y el cultivo para sobrevivir. De buscar oportunidades económicas y sociales con su cultivo.
A la tierra hay que dejarle hacer su proceso natural.	Respeto por la naturaleza y su ciclo natural.	De conservación de las prácticas tradicionales de cultivo y elaboración de productos.
Las mujeres del campo saben cultivar la tierra.	Respeto por los conocimientos y tradiciones heredadas.	De convivir con la naturaleza desde niñas. De hacer lo que han hecho toda la vida.
Imaginarios: Con este oficio me hice a un destino ...un oficio que concientice la mujer de que es persona, de que vale mucho, de que puedeservirle a una sociedad.		

A partir de estas dimensiones culturales, se presenta en forma narrativa, algunos de los testimonios expresados por los informantes y, que finalmente, dan cuenta de sus realidades.

MotherCoffee, marca Origen Caldas, respaldada por la asociación Mujer y Café, es evidencia de la dedicación de un grupo de mujeres a procesos agroindustriales con el café, cultivo distintivo del Departamento de Caldas, en torno del cual se gesta una cultura de trabajo y, sobre todo, una cultura digna de la mujer, la igualdad, la libertad, la justicia; “todas, todos a una por un nuevo país” y “por una nueva ciudad mejor”. La asociación Mujer y Café tiene su sede en Manizales, Caldas-Colombia; en una casa situada en la parte baja del barrio la Francia, en límites con la Vereda Morrogacho, de reconocida tradición cafetera. Es de esas zonas cafeteras que prosperan en territorios rurales/urbanos integrados a la ciudad por medio de transportes públicos

masivos, ubicados en andares montañosos, ya pavimentados, convertidos en barrios residenciales.

“Mujeres Laboriosas”, que resaltan el valor de sus manos, de sus historias de vida, de sus familias campesinas, de su unión para con “amor mejorar la calidad de vida de sus familias”. Todas y todos son sus manos. Todo son sus manos: Laboriosidad, amor unión, productos del campo cuidados con esmero. Resaltan ellos el trabajo con honestidad y disciplina; la participación con ideas creativas, tolerancia, respeto, humanidad, el espíritu alegre para ver lo mejor de la vida.

Los consejos participativos de mujeres cafeteras desde 2008 dieron nacimiento en 2013 a la Asociación Mujer y Café. Análogo a un “costurero” en principio, luego se convierten en fundación, hasta adquirir el estatuto de asociación. Son mujeres madres cabezas de familia que buscan de generación en generación superar el maltrato masculino, la violencia doméstica, el conflicto armado, no quedarse de brazos cruzados, con las manos vacías, apenas víctimas pasivas de una realidad hostil. La asociación Mujer y Café se dedica a concientizar a las mujeres de su importante papel en la sociedad, a dignificarlas con su trabajo, a unir las en sus esfuerzos reivindicatorios y protagónicos, a convertirlas en líderes de sus comunidades, pues ya lo son de sus familias.

Y con sus manos.... También “levantar la cabeza”, no dejarse aminorar, intimidar avergonzar, minusvalorar. Mujeres con muchos deseos de salir adelante sin temor de tomar todas ellas “el mismo norte”. Mujeres erguidas, con horizonte, potentes. Mujeres fuertes por lo que las une: “el trabajo, la familia, la rebeldía, la parcela, la asociación, las ganas de hacer empresa, la determinación de hacer algo, las iniciativas por un mundo mejor”, mujeres con muchas historias de valentía, arrojo, decisión, lucha en medio de la viudez, las catástrofes humanas y naturales. Las dificultades naturales, la violencia intrafamiliar, los avatares de la vida cotidiana.

Para estas mujeres el café es “el producto insignia de Caldas”; en torno a él se han unido muchas mujeres de las veredas San Peregrino, la Violeta, el Alto del Zarco, la Cabaña, Morrogacho, Bajo Tablazo, Guacas, Arenillo, Lisboa, entre otras. Se han unido para aprovechar el mercado natural, las ferias, sus propias historias y experiencias de vida personal-familiar en el campo, su origen campesino, para el mejoramiento de su calidad de vida y no dejar morir la tradición caficultora, “estudiando mucho sobre el café”. En la agroindustria hay que evitar a toda costa los químicos, hay que anclarse a lo natural, a la tradición, y hay que fortalecer la asociatividad, el factor social humano que une al campo, a la familia, a la mujer, al trabajo, porque “sacar una mujer del campo adelante es sacar adelante una familia, una comunidad”. Además de muchas necesidades económicas, sociales, de muchas necesidades de superación personal, está la “necesidad de inclusión”, de reconocimiento social a la mujer.

Cuando se dice MotherCoffee se dice no solo del producto insignia del departamento de Caldas, sino también de la mujer, de la madre cabeza de hogar líder de la comunidad: “trabajadora, amorosa, luchadora, protectora, conservadora de la tradición de la vida, del ambiente de la familia, con bríos, con energía”. Se “dice todo” porque hay que resaltar esto, ya que “nuestras raíces en el entorno cafetero son de muchísimo valor”. La mujer en el campo ha sido relegada, utilizada. MotherCoffee quiere decir: mujer y café. Mujer-madre y café-mujer emprendedora, que se arma de valor y sale adelante, que tiene autoestima.

Una de las informantes es la líder, co-fundadora de la Asociación de Mujeres Rurales del Trébol; enfermera profesional, dedica su vida hoy al trabajo con una comunidad de mujeres que gesta su propia identidad. Muchas de estas mujeres, luego de “criar, cuidar, ver parir y partir a sus hijos” encontraron en el tiempo libre la opción de elaborar artesanías, cultivar sus huertas caseras, criar aves de corral.

El Trébol es una pequeña vereda del municipio de Chinchiná-Caldas; cerca están veredas como la Cachucha, el Guacamayo, la Estrella, Buenavista, Totumos, Berlín; la asociación de mujeres el Trébol agrupa a mujeres de distintas veredas. Nuestro viaje a la vereda desde Manizales duró una hora. Mientras nos acercábamos, pensé que cuando éramos niños el Trébol, una hoja pequeña con dos-tres hojitas semi-estrelladas, a veces, en forma de corazón, era para nosotros signo de buena suerte. Más si lo encontrábamos de 4 hojitas, y con él jugábamos al me quiere, no me quiere, me quiere.

Al llegar, al entrar a la casa -sede de la asociación de mujeres el Trébol- lo primero que me sorprendió fue ver una serie de canastas, de galpones artesanales, hechos por presos de la cárcel. Llegué a creer que eran hechos por las mujeres mismas. Es tal la filiación de estas mujeres con la canasta de huevos, con el galpón de gallinas, que lo que extraña es que no sean ellas las que fabrican esas piezas artesanales, finas, bellísimas.

Pensé inmediatamente que los huevos orgánicos, los huevos de codorniz que comercializan, debían ser industrialmente empacados en canastas y en galpones, situados en una Tienda Origen Caldas a nivel local, regional, nacional, internacional. Muchas veces son los objetos lo que connotan la identidad de los sujetos. Estas canastas, estos galpones artesanales, contienen identidad. Como el Trébol, las huertas, donde siembran el repollo, la zanahoria, la cebolla, la remolacha, como los sembrados de naranja, café, maíz, plátano, como las gallinas que constituyen el emblema de la Asociación de Mujeres Rurales del Trébol.

Hicimos una linda correría por tres casa-fincas de la vereda, donde nos encontramos con gente maravillosa: amena, hospitalaria, humilde, generosa, quienes no tuvieron recato alguno para enseñarnos su modo de vida. Casa – fincas, casi parcelas, administradas, habitadas por ancianos. Allí vimos la leña,

el fogón de leña, la escoba de hojas, tallos secos; vimos el perro, el gato, las gallinas en sus galpones, los estanques, el secador de café, las pequeñas huertas, las plantaciones de naranja, café, maíz, plátano. Vimos a los ancianos.

Los ancianos son parte de esta cultura nuestra, hay que visibilizarlos, con sus sueños, sus necesidades, sus historias; sus años, sus dificultades: “No queremos plata, sino que nos faciliten las cosas”; “así no sepamos leer ni escribir, sabemos hacer las cosas con la mente”; “queremos más gallinas (10)”. Los ancianos se quedan, los jóvenes se van. Conservan lo autóctono, conservan lo auténtico. Los saberes, los estilos de vida.

Dos ancianos, enfermos, viven en una parcela que alquilan por 35.000 pesos al mes; suelen esperar para pagar cada dos meses que les llega el subsidio. Al preguntarles cuántos huevos venden nos contestaron que ellos esas cuentas no las hacen porque son más los huevos que echan a la olla que los que venden. Tienen 10 gallinas y nos dicen que necesitan otras 10. Nos despiden y nos dicen que volvamos, que avisemos con más tiempo para recibirnos mejor. Lo hacen con la ilusión que al regresar traigamos las 10 gallinas, mejores condiciones de vida para ellos; menos dificultades para tener lo que quieren.

En medio de sus dificultades resulta llamativo que su figura emblemática, su mascota, ya en dimensión simbólica, sea lo que las mujeres llaman una gallina feliz; representa no solo la felicidad, sino además la salud: “felicidad es tener salud”. Las gallinas, sus huevos, todo lo que representan culturalmente, a saber, la vida rural, es felicidad. Las mujeres del Trébol no quieren tener incubadoras, por mucho que se las ofrezcan, quieren tener más y más gallinas ponedoras, gallinas felices. Buena salud, vida rural, no impregnada de tecnología, de producción en serie.

9. A manera de conclusión

Se puede decir que el trabajo de investigación ha pretendido hacer que se vuelva la mirada a la realidad del campo colombiano, a su diversidad cultural, sus tradiciones y costumbres, reflejadas en las relaciones comerciales que se tejen alrededor de cada transacción.

Estos resultados preliminares de la investigación dan cuenta de la capacidad de la tradición y de la innovación del pequeño productor para establecer relaciones sólidas y permanentes con los clientes, que unida a su ancestral vocación de servicio constituyen los elementos diferenciadores para que el productor pueda estructurar su propuesta de valor. Es de este proceso de categorización, que emerge la dimensión de análisis nombrada como “mujer del campo”, como actora del proceso de producción y comercialización de los productos de origen tradicional propios de las actividades del campo, que por tradición han estado siempre a cargo de los hombres campesinos del país.

Bibliografía

- Belk, R., Wallendorf, M., and Sherry, J. (1989). The Sacred and the Profane in Consumer Behavior: Theodicy on the Odyssey. *Journal of Consumer Research*, 16, 1-38.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- García, O. L. y Arias, M.O. (2012). *Marketing basado en relaciones culturales*. Manizales: Universidad de Manizales.
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona, España: Antrophos Editorial.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gobernación de Caldas. (2014). Ordenanza 734 del 2 de mayo de 2014. "Por medio de la cual se adopta la política pública para el desarrollo del sector agropecuario y agroindustrial del departamento de Caldas una alternativa para la superación de la pobreza 2014-2035". Gaceta Departamental No. 0044 del 6 de mayo de 2014.
- Gómez, A. (1999). *Cultura y civilización*. Bogotá: Fundación Sergio Arboleda.
- Grande, I. (2004). *Marketing Crosscultural*. Esic Editorial.
- Hofstede, G. H. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Executive*, 7, 1.
- Hunt, S. D. (1976). The Nature and Scope of Marketing. *Journal of Marketing*, 40(3), 17-28.
- Lambm, Ch., Hair, J. y McDaniel, C. (2002). *Marketing*. México: Thomson Editores S.A.
- Lambin, J-J. (1995). *Le marketing stratégique. Fondements, méthodes et applications*. 2 ed. París: Mcgraw-Hill.
- Levy, S. (1978). *Hunger and work in a civilized tribe or, the anthropology of market transactions*. The American Behavioral Scientist, Mar/Apr. 21. 4.
- Malinovsky, B. (1967). *A diary in the strict sense of the term*. New York: Harcourt. Brace and World Inc.
- Ministerio de Cultura. (2011). *Guías Para el Conocimiento y la Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial. Módulo 1*. Bogotá: Editorial Nomos S.A.
- Ministerio de Cultura. (2014). *Lineamientos para la elaboración de inventarios de patrimonio cultural inmaterial. Proceso de identificación y recomendaciones de salvaguardia 2014*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Páramo, D., García, O. L. y Arias, M. O. (2007). *Consumidor de tienda Manizaleña. Una mirada cultural*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Manizales.
- Quijano Valencia, O. (2016). *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Ramírez, O., Pachón, A. (2004). *Una forma para entender la ciudad. Relaciones sociales y prácticas culturales en tres escenarios de mercado*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Schiffman, L. y Kanuk, L. (1997). *Comportamiento del Consumidor*. 7 ed. México: Pearson Educación.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Beverly Hills. USA: C.A. Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Triana, G. (1989). La cultura popular en Colombia. En: *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Trujillo, J. R. (2014). Se lanza la marca "Origen Caldas", productos agrícolas a gran escala. *Radio Nacional de Colombia: Caldas*. Disponible en:
<https://www.radionacional.co/noticia/se-lanza-la-marca-origen-caldas-productos-agricolas-gran-escala>.
- Venkatesh, A. (1995). Ethnoconsumerism: A new paradigm to study cultural and cross-cultural consumer behavior. In J. A. Costa and G. Barnossy (editors). *Marketing in a multicultural world*. Sage Thousand Oaks, CA.
- White, L. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Paidós.



ISBN: 978-958-5468-33-7

