

UNI-PLURI/VERSIDAD

51/ vol 19 N°1, 2019

ISSN 1657-4249 / ISSN EN LÍNEA: 2665-2730



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNI-PLURI/VERSIDAD

51/ vol 19 N°1, 2019

ISSN: 1657-4249

ISSN: 2665-2730 (en línea)



John Jairo Arboleda Céspedes
Rector

Elmer de Jesús Gaviria Rivera
Vicerrector General

Ramón Javier Mesa Callejas
Vicerrector Administrativo

Sergio Cristancho Marulanda
Vicerrector de Investigación

Pedro Amariles Muñoz
Vicerrector de Extensión Universitaria

Wilson Bolívar Buriticá
Decano de la Facultad de Educación

Director/Editor
Jhony Alexander Villa - Ochoa
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Comité Editorial

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Edvonete Souza de Alencar,
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Dr. Daniel Beltrán Amando
Universidad Jorge Tadeo Lozano Colombia, Colombia

Joan Pagès Blanch.
Universidad Autónoma de Barcelona. España

Comité Científico

Dra. Neus González-Monfort.
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Dr. Marcelo C. Borba.
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -
Câmpus de Rio Claro: Rio Claro, SP, Brasil*

Dr. José Armando Santiago Rivera.
Universidad de Los Andes, Venezuela

Dra. Raquel Pulgarín Silva.
Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Avenilde Romo-Vázquez.
*Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología
Avanzada; Instituto Politécnico Nacional, México*

Dr. Hugo Casanova Cardiel.
Universidad Nacional Autónoma de México, México



Derechos reservados © 2001
Uni-pluriversidad

Director / Editor:

Jhony Alexander Villa-Ochoa

Asistente editorial:

Jorge Ignacio Sánchez Ortega

Auxiliares administrativos:

Kelly Andrea Pulgarín Gómez
Miguel Ángel Castaño Cárdenas

ISSN 1657-4249

ISSN 2665-2730 (en línea)

Revista virtual:

Open Journal System. Sistema de Revistas Universidad de Antioquia:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip>

Revista indexada en:

Latindex, e-revist@s, ProQuest, EBSCO, MIAR, C.I.R.C, REDIB, Ulrichs, Publindex (Categoría C), IRESIE, ESCI (Clarivate Analytics), DIALNET, ERIHPLUS y DOAJ.

Crédito de la portada:

Foto: Juan Fernando Molina Toro

Diseño: Sandra Marcela Londoño R.

Corrector de textos y estilo:

Jorge Bañol Gutiérrez

Traductor:

Jorge Bañol Gutiérrez

Diseño y diagramación:

Sandra Marcela Londoño R.
Diseñadora Gráfica
sandramarcela03@gmail.com

Medellín, Colombia

2019

Uni-pluriversidad

Teléfono: (+57-4) 2192332

Dirección: Cra 50A No 63-96.

Casa Olano-Facultad de Educación

Correo electrónico: revistaunipluriversidad@udea.edu.co



FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONTENIDO / CONTENT

EDITORIAL ----- 10

UNI Y PLURI: ENTRE FORMACIÓN, CIUDADANÍA Y CULTURA

Jhony Alexander Villa-Ochoa

DE BOLONIA A ESPAÑA: CONSTATAACIONES Y

CONSIDERACIONES SOBRE LA REFORMA UNIVERSITARIA ----- 14

Gustavo Eduardo Toledo Lara

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y AUTORIDAD EN EL CARMEN DEL DARIÉN:

UN ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR ----- 33

Alejandro de Jesús Mesa-Arango, Nilton Paz-Palacio, María Rocelia Giraldo-Gil

GUARDIANAS DE LA SABIDURÍA: PEDAGOGÍA DE LOS CANTOS ANCESTRALES

DEL PUEBLO EMBERA EYÁBIDA ----- 60

David Fernando Balaguera Quinche, Leonardo Gomez Duarte

ASIMETRÍAS Y DIVERSIDAD EN LAS RELACIONES

NATURALEZA-CULTURA: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA MODERNIDAD OCCIDENTAL----- 76

Eleder Piñeiro Aguiar

FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y DE LOS FUTUROS PROFESORES

UN DIÁLOGO CON EL PROFESOR JOAN PAGÉS BLANCH ----- 91

Ruth Elena Quiroz Posada, Jhony Alexander Villa-Ochoa

AVANCES EN LA TEORÍA E INVESTIGACIÓN DE LA CREATIVIDAD:

UN MANIFIESTO SOCIOCULTURAL ----- 101

Vlad Petre Glaveanu, Michael Hanchett Hanson, John Baer, Baptiste Barbot, Edward P. Clapp, Giovanni Emanuele Corazza, Beth Hennessey, James C. Kaufman, Izabela Lebuda, Todd Lubart, Alfonso Montuori, Ingunn J. Ness, Jonathan Plucker, Roni Reiter-Palmon, Zayda Sierra, Dean Keith Simonton, Monica Souza Neves - Pereira, Robert J. Sternberg

NI-PLURI/VERSIDAD

51/ vol 19 N°1, 2019

ISSN 1657-4249 / ISSN EN LÍNEA: 2665-2730

EVALUADORES REVISTA UNI-PLURI VERSIDAD

José Armando Santiago Rivera
Universidad de los Andes, Venezuela
jasantiar@yahoo.com

María Rodicio García
Universidad de la Coruña, España
mrodicio@udc.es

José Carlos Cariacás Romão dos Santos
Universidade Federal do Amapá, Brasil
carolussanctorum@yahoo.com.br

Olivia Mireles Vargas
Universidad Nacional Autónoma de México, México
olivia.mireles@gmail.com

Milton Rosa
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
milton@cead.ufop.br

Hilbert Blanco
Universidad de Nariño, Colombia
hilbla@udenar.edu.co

Rodrigo Jaramillo Roldán
Universidad de Antioquia, Colombia
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co

Susan Carol Cuentas Martel
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
susancarolc@gmail.com

Luz Estella Isaza Meza
Universidad de Antioquia, Colombia
luz.isaza@udea.edu.co

Luzmila Mendívil Trelles de Peña
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
lmendiv@pucp.edu.pe

Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
vivibk@gmail.com

Carolina Tamayo Osorio
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
carolina.tamayo36@gmail.com

William Oswaldo Flores López
Universidad de las Regiones Autónomas de la
Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua william.
flores@uraccan.edu.ni

Jaqueline Jongitud Zamora
Universidad Veracruzana, México
jjongitud@uv.mx

Bibiana Escobar-García
Universidad de Antioquia, Colombia
bibiana.escobarg@udea.edu.co

Ma. Elena Gavarrete Villaverde
Universidad Nacional, Costa Rica
mgavarrete@una.ac.cr

Martha Corrales Carvaja
Universidad del Cauca, Colombia
malena.c2708@gmail.com

CARTA A LOS LECTORES Y LOS AUTORES

Políticas generales

Uni-pluriversidad es una publicación adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su objetivo es servir de medio de comunicación para que la comunidad de investigadores e intelectuales en el campo de la educación formulen sus propuestas e iniciativas y presenten los resultados de sus investigaciones con el fin de contribuir a mejorar los procesos docentes en todos los niveles del sistema educativo, tanto en los referidos a la formación en ciencias sociales y humanas como en los propios de la formación en las ciencias experimentales y las matemáticas. Por otra parte, que investigadores, intelectuales, maestros, directivos docentes y responsables de las políticas públicas educativas se conecten con la sociedad. La misión de *Uni-pluriversidad* es conformar un gran conjunto de pensadores en el país y en el exterior, cuyo horizonte sea el mejoramiento de los procesos y de los resultados de la Educación.

Uni-pluriversidad es una publicación digital semestral, dirigida a directivos, administradores, investigadores, profesores y estudiantes de todas las áreas y niveles de la Educación y a los miembros de la comunidad educativa en general. Los artículos de la revista se publican en versión electrónica a través del sistema Open Journal System. La lengua de la revista es el español, pero es posible admitir artículos en otros idiomas como inglés y portugués.

Nuestra temática

La revista publica artículos de investigación educativa, estudios teóricos, ensayos y revisiones de temas relacionados principalmente con la formación en Educación Superior; sin embargo, también recibe contribuciones en otros temas relacionados con currículo, formación y desarrollo profesional, didácticas y demás temas afines. Se publica semestralmente en los meses de junio y diciembre.

Uni-pluriversidad, conforme a estos presupuestos, publica las investigaciones, debates y planteamientos de los investigadores, intelectuales, profesores y administradores pertenecientes al campo de la educación, referidos a su quehacer, al conocimiento, a las diversas formas pedagógicas y didácticas, a la administración de la educación, a las relaciones entre los diferentes actores educativos y a las existentes entre ellos y el saber; en fin, a todo aquello que se propone para un mejoramiento de los procesos educativos, un mayor bienestar de los sujetos y el florecimiento de las teorías y métodos necesarios para la transformación científica y humanista que pretendemos en la Educación.



Modalidades de participación

1. **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente contiene los siguientes apartes: resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados, conclusiones, bibliografía.
2. **Artículo de reflexión.** Documento que presenta los resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. **Artículo de revisión.** Documento que presenta los resultados de investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.
4. **Artículo corto.** Documento breve que presenta los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
5. **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
7. **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante para la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
8. **Traducción.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
9. **Reseña bibliográfica.** Presentación de libros recientes que abordan las temáticas de la revista. Su extensión no ha de superar cuatro páginas.
10. **Entrevista a expertos.** Diálogo con aquellos académicos destacados en un tema de interés de la revista. *Uni-pluriversidad* da prioridad a la publicación de artículos de los numerales 1, 2 y 3.

Política de revisión

Los manuscritos son revisados inicialmente por el Comité Editorial. Si el tema y el formato son compatibles con la revista, serán sometidos a la evaluación por un par de expertos. En caso de discordancia, el Comité Editorial tomará la decisión final.

Políticas de responsabilidad y compromiso

Conforme se ha descrito en la sección de “Código de ética de publicación”, los evaluadores asignados se comprometerán a no comunicar a terceros los textos sometidos a la evaluación, mantener el deber habitual de reserva sobre lo que evalúa, no usar indebidamente su información contenida y respetar los derechos de autor

Los autores, por su parte, declararán conocer las normas colombianas e internacionales aceptadas en el mundo académico en materia de protección de derechos de autor, no las transgredirán en el texto que envían a la revista, del cual asumirán la responsabilidad por el contenido, y podrán disponer al saneamiento en caso de algún reclamo, judicial o no, a la Universidad de Antioquia o la misma revista.

Los artículos deben ser inéditos y no estar aprobados para su publicación en otra revista. La publicación de artículos en Uni-pluriversidad no implica alguna remuneración; los derechos de edición son de la revista. La revista se rige por una política de acceso abierto (Consultar Políticas de la Revista)

Se entiende que los autores aceptan que los textos publicados sean incluidos en Internet a través del sistema Open Journal System.

En caso de errores debidos al proceso de edición (párrafos trocados, omisión de pies de páginas, etc.), el autor podrá reclamar para que el artículo se publique corregido en el número siguiente.

Normas de estilo

Los artículos de la sección “Informes de Investigación y Ensayos Inéditos” deberán tener: resumen de no más de 300 palabras y un máximo de cinco palabras clave (en idioma original y en inglés; en caso que el idioma original sea el inglés, debe contener un resumen en español). Si lleva notas de pie de página, deben ir numeradas correlativamente; de igual manera, los cuadros, tablas y gráficos deben ir numerados y con su correspondiente título y leyenda; las referencias bibliográficas deben ser indicadas dentro del texto según el formato de las normas de la American Psychological Association (APA). Los artículos de investigación deben indicar al final del artículo el título del proyecto, los autores, el año de ejecución, la entidad financiadora.

Estos artículos deben tener una extensión máxima 8000 palabras, incluidas referencias. Se deben preparar en Word en fuente Arial 12 puntos, espacio sencillo, márgenes de 3 cm. Las notas de pie de página se escriben en letra Arial 10 puntos.

En el caso de artículos de innovaciones pedagógico curriculares didácticas se debe seguir el mismo formato de los artículos de investigación y ajustarse a una extensión de máximo 6000 palabras incluidas las referencias.

Para la reseña de libros, se debe identificar el libro reseñado de la siguiente manera: Autor del libro (año). Título (en cursiva). Ciudad: editorial, número de páginas. ISBN. Nombre del reseñador.



Debe tener una extensión máxima de 3500 páginas, en letra Arial 12 puntos, espacio sencillo, márgenes de 3 cm. En el caso de traducciones o de reproducción de textos, se requiere la autorización respectiva.

Datos del autor

Los autores deben suministrar datos de filiación institucional, breve perfil profesional y académico no mayor de cinco renglones y correo electrónico. En todos los tipos de artículos, deben especificar el área de conocimiento. En los artículos de investigación científica o tecnológica o de revisión, deben informar sobre el proyecto a partir del cual se realiza el artículo y la fuente de financiación del mismo. Por exigencia de agencias calificadoras académicas es importante que los autores tengan su número de registro ORCID y lo faciliten a la revista para que este pueda ser colocado al frente de su nombre y puedan ser fácilmente identificados con dicho número. Es igualmente importante que cada autor esté registrado en el sistema Google Académico para que sus producciones puedan ser de fácil acceso para la comunidad académica.

Copia de los artículos

Para obtener una copia de los artículos de revistas agotadas, pueden dirigirse al correo electrónico: revistaunipluriversidad@udea.edu.co o consultar la página <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip>

Cada uno de los autores debe suministrar en la plataforma de la revista los datos de filiación institucional, correo electrónico, código ORCID, perfil de Google Scholar y un breve perfil profesional y académico no mayor de 5 renglones. En todos los tipos de artículos deben especificar el área de conocimiento. En los artículos de investigación científica o tecnológica o de revisión, deben informar sobre el proyecto a partir del cual se realiza el artículo y la fuente de financiación del mismo.



EDITORIAL

Uni y pluri: entre formación, ciudadanía y cultura
Uni and Pluri: Between Education, Citizenship and Culture

Jhony Alexander Villa-Ochoa

 <https://orcid.org/0000-0003-2950-1362>

Director/Editor

Universidad de Antioquia

Doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.01

A lo largo de sus casi 20 años de existencia, la revista Uni-pluriversidad ha servido de medio de comunicación y de debate académico entre investigadores, profesores y demás intelectuales en el campo de la educación. Temas relacionados con el mejoramiento de los procesos docentes en todos los niveles del sistema educativo, la formación en matemáticas, ciencias naturales, sociales, artes y humanidades han tenido un espacio relevante en la revista.

El presente número aporta y amplía el debate en formación, ciudadanía y cultura. En el primer artículo de este número, Toledo Lara (2019) ofrece un análisis sobre el Proceso de Bolonia desde el punto de vista de la universidad española. Este proceso puede ser visto desde los lentes político, social y académico y por diversos actores entre los cuales están estudiantes, investigadores y administradores. Al respecto, el artículo de Toledo Lara reconoce que en el Proceso de Bolonia se ha fomentado una serie de criterios orientadores que intentan armonizar los sistemas universitarios; sin embargo, también reclama mayores acciones para que las universidades puedan tener una participación más relevante sobre lo que deben ser y hacer. Este llamado a la participación de los diferentes actores, también fue tema de reflexión sobre la calidad de la Educación Superior en Colombia (Jaramillo, 2017). Para Jaramillo, la calidad “ha afectado la educación a nivel de los procesos formativos y de humanización, convirtiéndose en un lastre para su realización como proyecto de modernidad” (p. 88); según Jaramillo, esta situación puede visibilizarse con mayor amplitud en los léxicos de la calidad, las formas de gestión de la educación y su desempeño o realización en el campo práctico. Para Toledo Lara, “antes y después de Bolonia los estudiantes muestran los mismos intereses con lo cual se puede inferir que, en este caso, los cambios que se



esperaban conseguir con esta reforma universitaria no guardaban estrecha relación con el futuro contexto social que recibiría el talento humano formado en las universidades” (p.28). El artículo resalta los desafíos que la Universidad enfrenta de cara a iniciativas reformistas; entre ellas, la formación de los profesores universitarios, la administración y diseño curricular, la contradicción natural que habita en las instituciones universitarias que se erige como centro de interés para que la universalidad del pensamiento, la pluralidad, el debate y la transmisión de valores y cultura tengan su espacio dentro de la definición de Universidad. Estos desafíos se suman a otros que los investigadores han divulgado a través de esta revista; entre ellos: la investigación e implementación de currículos que atiendan a los desafíos con tecnologías y ambientes virtuales de aprendizaje (López Dávila, 2016); la coherencia entre las proposiciones institucionales, los referentes de política educativa nacional y los desarrollos del conocimiento y la cultura universales en busca de la profesionalización (Ruiz Vanegas y Duarte Lopez, 2017) y la gestión de conocimiento para la formación de los universitarios (Vargas Castro, 2015).

En relación con la ciudadanía, en Uni-pluriversidad han circulado comprensiones como *el saber ser en la ciudad* y *la educación permanente* para dar sentido a visiones como *ciudad educadora*. Aunque este término aparece como un complemento de la educación formal; el papel de la pedagogía como saber reflexivo en cuanto a la enseñanza de la ciudad ha estado destinado únicamente a los agenciamientos de un campo de la educación que no logra aún una autonomía relativa en la construcción de discursos propios (Llano y Chavarro, 2017). Otros términos como educación para la ciudadanía y la formación de la ciudadanía también han circulado y han sido diferenciados; por ejemplo, Mesa Arango, Romero Reyes y Vásquez Sánchez (2015) desarrollaron un estudio con estudiantes de una institución educativa en la que “desentrañaron” el papel de la educación para la ciudadanía y la forma en que ésta se “despliega” en la interacción de los estudiantes en la escuela y en otros espacios; para los autores, la construcción de ciudadanía en los estudiantes se relaciona con el proyecto de vida en común para el que hay que hacer un esfuerzo conjunto. En este número de Uni-pluriversidad, Paz-Palacio, Mesa-Arango y Giraldo-Gil (2019) presentan un estudio en el que discuten sobre el papel de la autoridad en la formación ciudadana de los estudiantes de un municipio que históricamente ha sido afectado por el conflicto armado en Colombia. A partir de su estudio, los autores dan cuenta de las comprensiones y de las figuras de autoridad que los estudiantes tienen y deberían tener en el marco de su institución educativa; estas comprensiones y figuras se han constituido por la vía de la gobernabilidad, pero también por la vía de la fuerza que los grupos armados pueden ejercer sobre los ciudadanos. Del estudio se desprenden cuestionamientos y desafíos para la constitución de la ciudadanía en un contexto permeado por el conflicto armado de Colombia.

La pluriversidad se objetiva también en las comunidades, el reconocimiento de sus necesidades, sus prácticas y sus conocimientos. Desde esta mirada, en este número los artículos de Domicó-Murillo (2019) y Piñero Aguiar (2019) ofrecen evidencia de las prácticas culturales de algunas comunidades y su vinculación con espacios pedagógicos y didácticos de las escuelas indígenas; pero también de las asimetrías generadas por un occidente

eurocéntrico, que a través de la ciencia, la política y la economía ha buscado universalizar la “grilla” de la modernidad. Por un lado, Domicó-Murillo (2019) reporta los resultados de un estudio realizado con la comunidad indígena Embera Eyábida. Para esta comunidad, el canto ancestral es una práctica cultural significativa en tanto que les permite la conservación y transmisión de los conocimientos ancestrales; según la autora, estos cantos pueden considerarse un acto pedagógico que las sabias y los sabios han utilizado desde antaño para enseñar el pensamiento originario a las generaciones jóvenes. Por su parte, Piñero Aguiar (2019), a partir de una revisión documental, informa que el individualismo y desarrollismo emanados de la tradición occidental encuentran fracturas, resistencias y puntos de fuga planteados desde perspectivas académicas y activistas que articulan un discurso contrario al extractivismo epistémico y materialista eurocéntrico. Uni y Pluri dialogan y se tensionan en la medida en que “*lo local*” y “*lo global*” también lo hacen. Esto refrenda la importancia de reconocer la participación de las comunidades en la generación de conocimientos y del uso justo, equitativo y concertado de este conocimiento y de sus beneficios con todos los miembros de la comunidad (Quintero Rodríguez y Zamora, 2017).

Finalmente, los dos últimos artículos comprenden dos secciones no menos importantes para la revista. Por un lado, a partir de un diálogo con el profesor Joan Pagés los profesores Ruth Quiroz y Jhony Villa-Ochoa destacan el papel de la resolución de problemas sociales como una estrategia fundamental en la formación tanto de estudiantes como de profesores en Ciencias Sociales. En coherencia con otros artículos publicados recientemente en la revista, la formación de profesores en Sociales y Humanidades ofrece desarrollos en cuanto al carácter situado de las prácticas sociales que pueden aportar en la formación universitaria del profesor (Betancur, Vásquez Yepes y Vanegas Hurtado, 2018; Pérez Guzmán, 2018). Por otro lado, el último artículo que compone este número contiene un manifiesto que un conjunto de académicos, basados en perspectivas socioculturales, realizan para discutir el concepto de creatividad. Este documento es especialmente importante pues ofrece un conjunto de propuestas para guiar la comprensión de la investigación anterior y generar nuevas direcciones en investigación y práctica.

Invitamos a todos nuestros lectores a revisar, debatir y divulgar los contenidos en este número; los invitamos también a seguir contribuyendo en la misión de la Revista de conformar un gran conjunto de pensadores en el país y en el exterior, cuyo horizonte sea el mejoramiento de los procesos y de los resultados de la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betancur, D., Vásquez Yepes, V., & Vanegas Hurtado, E. (2018). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. *Uni-pluriversidad*, 18(1), 25-35. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.03>



- Domicó-Murillo, N. (2019). Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 56-71 doi:10.17533/udea.unipluri.19.1.04
- Jaramillo, R. (2017). La calidad en la educación superior colombiana: ¿léxicos de deshumanización?. *Uni-pluriversidad*, 16(2), 88-96. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/328316>
- Llano, F., & Chavarro, C. (2017). Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales1. *Uni-pluriversidad*, 17(1), 39-49. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/329385/20785916>
- López Dávila, C. (2016). Un modelo de investigación orientado a la implementación de programas estructurados en ambientes virtuales de aprendizaje. *Uni-pluriversidad*, 15(2), 61-73. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/26823>
- Mesa Arango, A. J., Romero Reyes, L., & Vásquez Sánchez, F. M. (2015). Modelos ejemplares y formación ciudadana. El caso de los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Rodán Betancur del municipio de Necoclí, Antioquia. *Uni-pluriversidad*, 15(1), 65-75.
- Mesa Arango, A., Paz-Palacio, N.; y Giraldo-Gil, M.R.. (2019). Competencias ciudadanas y autoridad en El Carmen del Darién: un estudio de caso en una institución escolar. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 33-55 doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.03
- Pérez Guzmán, J. (2018). La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social. *Uni-pluriversidad*, 18(1), 36-46. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.04>
- Piñero Aguiar, E. (2019). Asimetrías y diversidad en las relaciones naturaleza-cultura: una reflexión en torno a la modernidad occidental. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 72-86 doi:10.17533/udea.unipluri.19.1.05
- Quintero Rodríguez, D. y Zamora, N. (2017). Una aproximación al concepto de apropiación social del conocimiento: desde los conocimientos tradicionales de las comunidades afrocolombianas e indígenas. *Uni-pluriversidad*, 17(1), 50-58.
- Ruiz Vanegas, H., & Duarte Lopez, F. (2017). Un ejercicio de ruptura en la construcción del currículo en la Educación Superior. Caso Universidad Piloto de Colombia. *Uni-pluriversidad*, 17(2), 88-101. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/334015>
- Toledo-Lara, G.E. (2019). De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 14-32. doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.02
- Vargas Castro, E. (2015). Germina un nuevo orden de conocimiento para gestionar la formación de ingenieros civiles. *Uni-pluriversidad*, 15(2), 85-96. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/26825>,



INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN

De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria¹

From Bologna to Spain: Findings and Considerations about University Reform

*Gustavo Eduardo Toledo Lara**

 <https://orcid.org/0000-0002-5104-9555>

Tipo de Artículo: Informes de Investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.02

Cómo citar este artículo:

Toledo Lara, G. (2019). De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 14-32 doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.02



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 2018-12-09 • Aprobado: 2019-07-12

* Doctor por la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, con estancia postdoctoral en la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Estudios Latinoamericanos, especialidad política, MSc. En Educación Superior (mención honorífica) y pedagogo. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja – España.

Resumen

Se presenta un análisis sobre el Proceso de Bolonia visto desde la Universidad española. Las implicaciones reformistas de dicho proceso han impulsado un conjunto de modificaciones que se pueden revisar desde lo cualitativo con el objeto de determinar sus posibles efectos de cara a la educación universitaria de España. Por lo tanto, se asumió el método analítico interpretativo como línea metodológica para la realización de este ensayo, considerando la observación y análisis de fuentes primarias y secundarias. Además, la observación realizada a través de los diferentes gobiernos y de las normativas sancionadas permitió identificar el modo en que las instancias decisorias adoptaron las políticas públicas, mientras se avanzaba hacia un nuevo modelo educativo dentro de la Universidad, según los criterios orientadores del Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: educación superior, universidad, política educativa, reforma.

Abstract

This paper presents an analysis of the Bologna Process understood from the Spanish University. The reformist implications of this process have driven a set of modifications that can be revised from a qualitative approach in order to determine their possible effects on the Spanish university education. Therefore, the interpretative analytical method was selected as a methodological line for developing this trial. Observation and analysis of primary and secondary sources are also considered. The observation made through different governments and regulations adopted made possible to identify how public policies were adopted by decision makers as they moved towards a new educational model in the University, in accordance with the guiding criteria by the European Higher Education Area.

Keywords: Higher Education, University, Educational Policy, Reform.

Introducción

Una de las organizaciones humanas con más camino recorrido en la historia de la humanidad es la Universidad. Mientras avanza el desarrollo de los Estados y las naciones, se incrementa el grado de complejidad de dicha institución propiciando que se convierta en una institución dirigida principalmente a la transmisión de valores, el fomento del conocimiento y la socialización de la cultura. En consecuencia, “la Universidad moderna se caracteriza por su naturaleza contradictoria: tradición *versus* innovación, anquilosamiento *versus* renovación, estatismo *versus* dinamismo. Estos binomios hacen de la educación superior actual un ámbito en proceso evolutivo constante” (Sánchez y Zubillaga, 2005, p. 169). Sin embargo, es posible que la Universidad actual como institución sea el resultado de una suerte de combinación de varias formas institucionales y entre esas formas, el equilibrio se presente de forma inestable (Mires, 2014).

Así, una serie de cambios se han experimentado dentro de la educación universitaria española coincidiendo con el impulso del conocido Proceso de Bolonia. Dicho proceso implica, en este caso, que desde España se adopten los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) con lo cual, tanto los gobiernos como las Universidades han concebido líneas de acción que no siempre generan los resultados esperados, según los criterios orientadores del Proceso de Bolonia.

De forma paulatina, se adelantaron iniciativas nacionales e institucionales con el objeto de avanzar en la instauración de la nueva Universidad que reclamaba Bolonia.

Sin embargo, el tránsito hacia un nuevo ideario pedagógico, el contexto social y económico y las referencias regionales determinaron este proceso reformista, por lo cual, la Universidad española ha experimentado una serie de cambios bajo el subterfugio de la armonización con el EEES. Sin embargo, no todos los efectos fueron los esperados o quizás, no fueron los proyectados (Pereyra et al., 2006).

Este tema sobre la reforma universitaria a la luz de Bolonia ha provocado numerosas intervenciones desde múltiples puntos de vista: partidos políticos, académicos, estudiantes, investigadores y científicos han manifestado su opinión en torno a lo que ha supuesto para la Universidad española este nuevo rumbo universitario. Cada posición ideológica y cada convicción han tratado de interpretar cómo debe concebirse la institución universitaria. Esta afirmación permite inferir que no se trata de un cuerpo aislado o poco cercano; se trata de una institución socialmente pertinente a la que muchas veces se le exige más de lo que su capacidad le permite responder.

En este sentido y como contexto de esta investigación, se observan datos y cifras correspondientes a las proporciones en cuanto a las preferencias de estudios a cursar por parte de los estudiantes, antes y durante esta reforma. Por otro lado, el análisis profundo de la normativa española permite apreciar el grado de vinculación con los criterios orientadores del proceso de Bolonia. El objeto es ofrecer criterios de análisis que ayuden a construir no solo conocimiento que se relacione con la dinámica del sector universi-

tario, sino que además pueda colaborar con la construcción de propuestas que sirvan de

plataforma para proponer análisis cualitativos dentro del campo educativo.

Metodología

El epicentro que sirve de foco principal en este artículo es la revisión y análisis de la dinámica universitaria española a propósito de la puesta en marcha de lo que se conoce como Proceso de Bolonia. Esto se hace con el objeto de exponer un conjunto de elementos que fomenten el debate y la discusión de los hallazgos encontrados como resultado del ejercicio investigativo. Al identificar el objeto de investigación se pudo asumir como perspectiva metodológica la metodología cualitativa mediante la que el conocimiento se aprecia desde una dimensión cualitativo-fenomenológica. En este sentido, el saber que se obtiene como resultado de esta práctica investigativa se podrá emplear desde lo hipotético y desde lo contextual en función del entorno contemporáneo.

Lo anterior es compatible con el ejercicio analítico de las fuentes documentales (primarias y secundarias), ya que de esta manera el estudio analiza a profundidad un fenómeno de índole social. No obstante, la aproximación a estas fuentes facilita el reconocimiento de la situación actual del tema que aquí se profundiza, desde las propuestas teóricas de los autores consultados y sus respectivos enfoques. Por lo tanto, desde una perspectiva interpretativa y analítica se observa, infiere y analiza el tema objeto de la

investigación desembocando en el ejercicio hermenéutico, mientras se acepta que las partes que componen el fenómeno pueden recibir interpretaciones diversas (Martínez, 2006, p. 135).

Se toma como espacio temporal el período comprendido entre 1992 y 2011 con el interés de identificar y revisar cómo se ha comportado el número de estudiantes universitarios. Además, se identificó el conjunto de políticas públicas españolas que se han enfocado de forma directa hacia el sector universitario, con el objeto de inferir cómo los diferentes gobiernos se han dirigido a este sector educativo (Partido Socialista Obrero Español, en adelante PSOE, y el Partido Popular, en adelante PP), con especial atención a la armonización normativa en relación con los criterios orientadores del EEES. A nivel global, las fases de esta investigación fueron las siguientes: Fase 1: reconocimiento del objeto de la investigación y revisión de las fuentes documentales. Fase 2: Recopilación y clasificación de los datos. Fase 3: Estudio y exploración de las políticas públicas gubernamentales y análisis de los datos y las cifras oficiales. Fase 4: Elaboración del informe de la investigación y sus conclusiones.

Bolonia y la reforma universitaria

El Proceso de Bolonia se puede asumir como una suerte de detonante para que en España se produjera un conjunto de acciones que pretendieron, en su momento, armonizar la Universidad española en rela-

ción con lo que se estaba generando en el contexto universitario europeo. Este interés amparado en la búsqueda de la adecuación del sistema universitario recibe el nombre de “armonización”, ya que pretende unificar

criterios tanto de forma como de fondo; sin embargo se reconoce que la llamada “Declaración de Bolonia”, no siendo una norma de derecho comunitario, no es vinculante (Sanjurjo, 2012). Por lo tanto, los países europeos se suscriben a los principios de esta declaración de forma voluntaria, aunque en la práctica pareciera que es imperativo el hecho de participar en este movimiento reformista precisamente para apoyar y fomentar, este caso, la integración de los estudios universitarios a nivel continental.

La práctica de esa armonización ha generado la aprobación de todo un entramado normativo no solo desde el gobierno central, también las propias universidades han impulsado una serie de acciones con la convicción de entender lo que se pretende con el Proceso de Bolonia, a partir del reconocimiento de un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante y desde una autogestión de su propio conocimiento. Es de reconocer que, desde un punto de vista formal, los criterios orientadores del Proceso de Bolonia pueden considerarse deseables. No obstante, existen diferencias sustantivas entre la intencionalidad de tales criterios, la forma en la que estos son abordados y entendidos y evidentemente, lo que las universidades asumen como producto de lo que se infiere a partir de los principios rectores de dicho proceso.

Como era de esperarse, la llegada a España del Proceso de Bolonia generó todo un debate tanto a favor como en contra. Posiblemente, al momento de su llegada se necesitaba de una auténtica disposición política para que esa coyuntura en realidad sirviera como oportunidad para redefinir el quehacer universitario, de tal manera que los esfuerzos no se redujeran solo a la pro-

ducción de normativas, sino que el seguimiento de la reforma universitaria estuviese acompañado de una profunda convicción de un cambio universitario con una perspectiva vinculante desde lo social. Según apuntan Ruiz-Gallardo y Castaño (2008), el avance de la reforma de la Universidad española podrá experimentar un camino positivo si se asumen básicamente dos iniciativas, 1.- La reducción del gran número de titulaciones para finalmente unificarlas al contexto europeo y 2.- Administrar el currículum a partir del sistema de transferencia de créditos europeos (ETCS).

Aplicando lo anterior, a nivel europeo se diseñó la estructura de las enseñanzas universitarias en tres ciclos: Grado (1º ciclo), Máster (2º ciclo) y Doctorado (3º ciclo). En el contexto universitario español esta dinámica se asumió desapareciendo titulaciones como “Licenciaturas superiores” o “Diplomados”. Martínez Ruiz y Sauleda Parés (2007) recuerdan que “un crédito equivale a un trabajo de entre 25 y 30 horas. Un año académico conlleva 60 créditos (1500-1800 horas)” (2007, p. 132). Por su parte, Ruiz-Gallardo y Castaño (2008) destacan la importancia de las horas en función de la labor que debe realizar el estudiante, ya que se asume como instrucción para la educación universitaria hacer énfasis en el aprendizaje. Esto significa que se reafirma que el centro de atención de la educación universitaria es el estudiante, con lo cual el docente universitario se concibe no como transmisor de conocimientos sino como acompañante y orientador del estudiante al momento en que este emprenda su tránsito por los estudios universitarios.

Se trata además de asumir que, ante esta perspectiva curricular, se debe redefinir



el papel del docente universitario y siendo este de gran relevancia ha sido una ausencia notable dentro de toda la documentación que se ha generado en torno al Proceso de Bolonia. Así, se ha facilitado que desde las propias universidades se implementen planes de formación destinados a la mejora didáctica de la docencia universitaria, pero se espera una mayor vinculación por parte de los cuerpos decisorios a nivel central (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016).

La formación docente universitaria no ha estado siempre en el objetivo político de las grandes reformas impulsadas para la Universidad. En las reuniones de encargados del área universitaria europea sí se ha señalado el impulso a esta actividad, pero resulta necesario reconocer la situación real del profesorado universitario desde una profunda revisión de sus condiciones laborales y la distribución de los tiempos previstos para tal fin; además de la retribución económica de su labor. Lógicamente, el profesorado universitario que tiene la responsabilidad de adecuarse a las reformas que se establezcan también va a necesitar acompañamiento y formación institucional, ya que no es suficiente ser experto en un campo de estudio para ser docente universitario y, desde luego, para conocer la didáctica propia de este sector educativo (Girona et al., 2018). Sin embargo, y sin restar importancia a este aspecto, por lo general, los académicos se encuentran sumergidos en un sistema de méritos que muchas veces constituye una auténtica carrera de obstáculos y no siempre se suele reconocer el valor de la docencia en su justa dimensión.

Para todo docente, en este caso el docente universitario, siempre será un reto despertar en sus estudiantes la pasión por el

conocimiento. No se trata de intentar “enseñar” una determinada técnica o un conjunto de principios teóricos, más bien se habla de que los docentes universitarios se conviertan en diseñadores de escenarios de aprendizaje (Salinas et al., 2014) en los que puedan orientar y acompañar a sus estudiantes en su tránsito por la formación universitaria, de forma tal, que en esos escenarios se pueda trabajar por ejemplo desde el análisis de un caso “en un contexto educativo del futuro, y el proceso de creación de estos escenarios ayuda a los implicados en la planificación del cambio a que tengan una mejor comprensión de todo el proceso” (Salinas, 2012, p. 8). Esta concepción dista mucho de llevarse a cabo si se continúa de forma tradicional y con un desbalance en cuanto a la dedicación que conlleva la carrera académica.

Ahora bien, este nuevo escenario que ya se acepta como un auténtico reto o como algo más que se agrega a la lista de deberes que se espera que cumplan los académicos, no deja de suponer lógicamente una necesidad formativa (Imbernón, 2012). Así, se destaca la necesidad de que las universidades tengan la capacidad para proponer un currículum que se acerque lo más posible a lo que un contexto determinado espera en cuanto al talento humano que egresa, que pueda atreverse inclusive a formar para profesiones que todavía no existen. Al explorar la dinámica experimentada respecto a los estudiantes y los estudios que estos han cursado, es importante analizar la información que maneja el Instituto Nacional de Estadística (INE) entre 1998 y 2010. Para tal fin, se expone a continuación la Figura 1 que expresa el porcentaje de los estudiantes según el área de estudio.

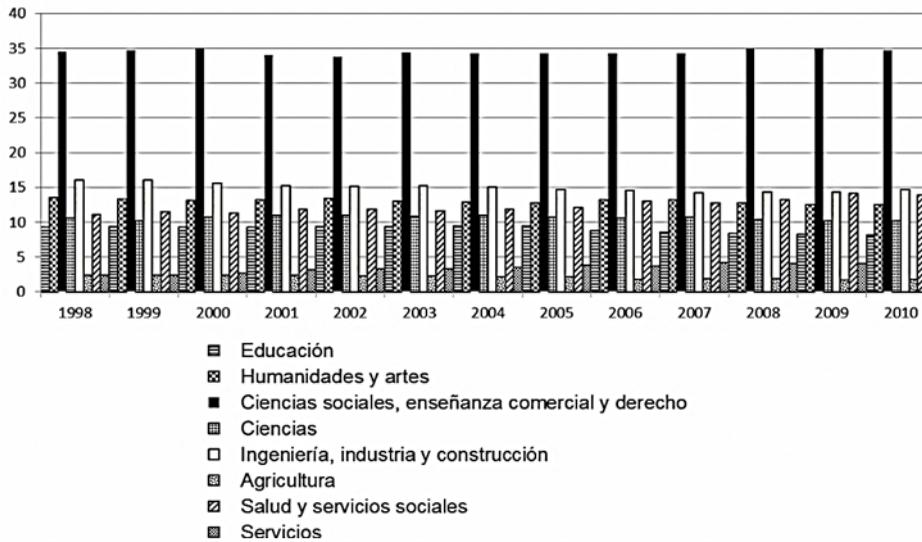


Figura 1: % de todos los estudiantes por área de estudio (España)

Fuente: Elaboración del autor con datos tomados de:

EUROSTAT <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p405/e01/10/&file=04002.px&type=pcaxis&L=0>

Para analizar estos datos se puede hacer dos ejercicios, desde un nivel macro y un nivel micro. En primer lugar, a nivel macro se puede obtener una idea compatible de que en general no hay mayores variaciones, es decir, no se muestra un comportamiento significativo diferente a lo largo de los años observados. Pareciera más bien que el patrón se reproduce en todo el período. En segundo lugar, si se hace una revisión a nivel micro, se puede apreciar que el área de servicios tiende al alza y por el contrario el área de agricultura tiende a bajar. Todo esto ocurre en el año 2006 y, en ambos casos, se cuenta con pocos estudiantes matriculados. Por su parte, las áreas de servicios sociales, salud, ciencias, humanidades y artes, derecho, enseñanza comercial y las ciencias sociales tienen un número de estudiantes que se sostiene a lo largo de los años analizados y apenas tienen modificaciones. Este aspecto corresponde con la idea de que previa y posteriormente a la implementación del Proceso de Bolonia no

se ha generado variación respecto al interés de los estudiantes al momento de cursar estudios universitarios, conservando el mayor número de estos en el área de derecho, enseñanza comercial y ciencias sociales. Si bien es cierto que entre 1998 y 2010 la dinámica social española ha experimentado modificaciones, esta no ha influido de forma determinante en cuanto a los intereses estudiantiles respecto a preferencias de índole universitaria. Mientras que en los países más industrializados el abandono de los estudios obedece mayoritariamente a nuevas oportunidades laborales, en el caso español, por ejemplo, hay un fuerte componente motivacional en los estudiantes que desertan (Cabrera, 2015).

Se puede inferir que la intencionalidad de la reforma universitaria en España, la cual se ha desarrollado a la luz del Proceso de Bolonia, no ha supuesto un volumen importante en cuanto a nuevas posibilidades para desarrollarse como profesionales



ante los nuevos escenarios que se infiere están siendo demandados por la sociedad actual, ya que como se ha observado en las estimaciones anteriores, no hay un comportamiento significativamente diferente respecto a las preferencias por los estudios universitarios. Además, las iniciativas vinculadas con la adaptación y modernización curricular de los estudios universitarios quizás tiendan más hacia una titulación universitaria para responder a un requisito determinado, mientras que la competencia para aplicar lo aprendido en el mundo real generalmente se asuma desde la vinculación del estudiante con su futuro espacio de desarrollo laboral, no siempre de la mano de la Universidad como institución formadora. Así, y “hasta la fecha, la reforma de Bolonia no ha tenido mucho éxito por lo que se refiere al objetivo de reducir la inadecuación de las cualificaciones en la UE” (Parlamento Europeo, 2015, s.p.). Además, se hace necesario el fomento de perspectivas pedagógicas que permitan el ejercicio del pensamiento crítico, analítico e interpretativo en lugar de la realización de actividades más hacia lo memorístico.

El impacto del EEES ha sido influyente de forma notable si se ve desde tres esferas que se interrelacionan: la esfera supranacional (Políticas de la Unión Europea), la esfera nacional (los Estados signatarios interpretan los lineamientos europeos), y la esfera institucional (las universidades adoptan los lineamientos recibidos de las esferas anteriores) (Muga y Bruce, 2018). De tal manera, la dinámica reformista en Europa ha impulsado cambios de naturaleza estructural, que quieren estandarizar la manera de administrar la Universidad desde todas sus facetas, sin dejar de reconocer la particularidad de cada sistema universi-

tario propio de los países (Escudero y Trillo, 2015).

En orden cronológico y hasta el presente, se han aprobado los siguientes documentos producidos en los encuentros de ministros europeos encargados del sector universitario de los países miembros: Magna Charta Universitatum (1988), Declaración de La Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado de la reunión de ministros europeos responsables de la enseñanza superior, Praga (2001), Comunicado de la reunión de ministros europeos responsables de la enseñanza superior, Berlín (2003), Comunicado de la reunión de ministros europeos responsables de la enseñanza superior, Bergen (2005), Comunicado de Londres (2007), Comunicado de la reunión de ministros europeos responsables de la enseñanza superior, Lovaina (2009), Declaración de Budapest y Viena sobre el EEES (2010), el Comunicado de Bucarest (2012), la Declaración de Ereván (2015) y el Comunicado de París (2018).

Actualmente en el EEES, se considera el uso del ETCS como una manera de medir el grado de implantación de esta forma de administrar el currículum universitario en los países signatarios del Proceso de Bolonia. Así, el ETCS es el método concebido para transferir y acumular créditos que ya se asume en la mayoría de los países del EEES. Sin embargo, hay ocho países en los que se utiliza un sistema nacional de crédito para la acumulación y transferencia de créditos. Por ejemplo, en Belarús, Bulgaria, Kazajstán, Letonia, Suecia y el Reino Unido se exige el uso de un sistema nacional de crédito y se determinan las normas específicas de conversión entre ese sistema nacional y el ETCS.

Por su parte, en la República Checa y el Reino Unido no hay requisitos formales para utilizar ningún sistema de créditos en la enseñanza superior. Sin embargo, en todos los países, incluidos los que tienen sistemas nacionales, el ETCS se utiliza en la práctica por todas o la mayoría de las instituciones de enseñanza superior al menos en el contexto de la movilidad internacional. En algunos países no se utiliza el ETCS para la acumulación dentro de las universidades ni para la transferencia de créditos entre instituciones a nivel nacional.

En un total de 45 sistemas de educación superior se observa que en las enseñanzas de primer y segundo ciclo se utiliza el ETCS, en comparación con 36 países en 2013 y 2014. Así, y desde el informe de 2015, se han registrado progresos en Kazajstán, Macedonia y Rusia. Son países en los que todos los programas utilizan actualmente el ETCS para la transferencia de créditos.

Hay algunas particularidades, por ejemplo, en Chipre, República Checa, Santa Sede e Irlanda ni todos los programas ni todas las instituciones utilizan el ETCS. En la comunidad flamenca de Bélgica, los programas pre-Bolonia se reorientan de forma gradual en términos de resultados de aprendizaje y los créditos del ETCS se asignan a los programas revisados. No obstante, para la Comisión Europea (2018) el uso del ETCS se usa prácticamente en toda Europa, con lo cual se puede asegurar que la administración curricular bajo los criterios orientadores del Proceso de Bolonia es una realidad de alcance continental.

Según las orientaciones acordadas en Europa, habitualmente la carga de trabajo

de un estudiante está entre 1500 y 1800 horas por año o curso académico, con lo cual un crédito equivale entre 25 y 30 horas de trabajo. Por lo tanto, 60 créditos ETCS corresponden a un año académico a tiempo completo aplicable a todos los niveles que conforman el sistema de educación superior. Sin embargo, dentro de los países miembros del Proceso de Bolonia no existe un consenso generalizado particular al respecto. Por ejemplo, Bélgica (solo comunidad flamenca), Suiza, Chipre, República Checa, Grecia, España, Polonia, Eslovenia y Turquía tienen entre 1500 y 1800 horas por año académico y entre 25 y 30 horas por crédito. Por otro lado, Bélgica (comunidad francesa) cuenta con 1440 horas por año académico y 24 horas por crédito. Otros casos observables son: Rumanía (1520 y 1640 horas por año académico y entre 25 y 27 horas por crédito), Austria, Italia y Malta (1500 horas por año académico y 25 horas por crédito), Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría y Países Bajos (entre 1600 y 1800 horas por año académico y entre 25, 27, 28 y 30 horas por crédito) (Comisión Europea, 2018).

A nivel europeo se ha acordado que las cualificaciones del primer ciclo normalmente incluyan entre 180 y 240 créditos ETCS; sin embargo, no existe uniformidad en cuanto a esta disposición. Así, existe una tendencia marcada a diseñar los grados con menos de 240 ETCS, es decir, entre 165 y 198 ETCS, con lo cual de 47 países miembros del Proceso de Bolonia, 28 de ellos han establecido que los grados tengan una duración alrededor de los tres años, es decir, el 59,57% con respecto al total. Estas proporciones sugieren que los grados se desarrollan en tres años, pero no todos tienen la misma cantidad de créditos ETCS.



La normativa española universitaria y la reforma de Bolonia

Un aspecto relevante al momento de analizar las iniciativas reformistas universitarias se refiere a las políticas públicas dirigidas a este sector educativo. Su importancia radica en el hecho de considerar que esas políticas públicas permitirán reconocer la intencionalidad o la forma en que se dirigen los cuerpos decisorios, en este caso, hacia el sector universitario, además de inferir el sentido que tiene para estos el impacto y la importancia de la Universidad para el desarrollo social. Se asume que la política pública es una línea de acción (Croce, 2017). Por lo tanto, no se trata solo de su formulación sino de su puesta en práctica y, en su momento, de la evaluación del desarrollo de esa línea de acción y su posible impacto. De esta forma “las políticas públicas son primordiales para promover o inhibir la transformación social, pues son decisiones gubernamentales con consenso de los demás sectores de la sociedad, destinadas al logro de objetivos razonables predeterminados” (Rodríguez, 2018, p. 17).

En el caso del análisis que aquí se expone, el cuerpo normativo que ha existido en España respecto al sector universitario se erige como oportunidad para revisar tanto la intencionalidad que acompaña la sanción de tales normativas, así como para reconocer el cambio que en su momento generó la aparición del Proceso de Bolonia, ya que para esto era necesaria la articulación de las normativas nacionales en correspondencia con los criterios orientadores establecidos para el EEES. De forma privilegiada, se espera que el efecto de la reforma universitaria pueda fomentar la vinculación efectiva entre el contexto universitario y el contexto laboral. Esto significa “un gran esfuerzo de coordinación entre las instituciones de edu-

cación superior, las empresas, los agentes sociales y las Administraciones públicas” (Gutiérrez-Solana, 2016, p. 5).

En los gobiernos en los que se impulsaron las iniciativas normativas para armonizar el sistema universitario español al contexto europeo, dichas iniciativas fueron determinadas por las políticas públicas evidentemente dirigidas al sector universitario. Al revisar estas políticas se puede inferir la intencionalidad de los gobiernos respectivos y cómo estos entendían que debía desarrollarse y organizarse este sector educativo. Al asumir que se trata de un nuevo modelo educativo en el que se reafirma la atención principal en el estudiante, se acepta que los diseños curriculares deben organizarse desde las competencias esperadas con el fin de que los profesionales universitarios no solo mejoren su empleabilidad, sino que puedan asegurar la sinergia entre lo que aprenden en las aulas y su aplicabilidad en el mundo real (Sendín y Espinosa, 2014). Al intentar responder a esta finalidad se entendió que era necesaria la apertura hacia el sector privado de la economía para que las competencias profesionales respondan a lo que ese sector requiere.

Más adelante se expone una tabla comparativa (Tabla 1) que contiene los criterios orientadores del Proceso de Bolonia y cuáles de estos están presentes en los documentos normativos españoles que se han expuesto, en función de la armonización de la Universidad española al EEES. Para la construcción de este cuadro comparativo, se agruparon los criterios emanados del Proceso de Bolonia a partir de la revisión de las declaraciones de ministros y responsables europeos del área universitaria desde 1998

hasta el año 2018. Una vez identificados, se procedió a diseñar la lista respectiva. Esta lista fue contrastada con la documentación normativa española que se ha producido en virtud del Proceso de Bolonia.

No obstante, es preciso acotar lo siguiente: 1.- La Ley orgánica 11/1983 de reforma universitaria sancionada en el gobierno del PSOE. Si bien se concibió antes de que naciera el Proceso de Bolonia, ya establecía la proyección de la Universidad española dentro de la integración europea. Por lo tanto, esta ley se analizó para efectos de esta comparación. 2.- Los documentos: “La integración del sistema universitario español en

el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003)” y “La organización de las enseñanzas universitarias en España (2006)” no son leyes; sin embargo, constituyeron en su momento la base conceptual y procedimental de la reforma universitaria española, y desde luego, estaban amparadas bajo las leyes de los periodos en los cuales se presentaron. Por tal motivo fueron considerados en el análisis. 3.- La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa no fue concebida para el sector universitario; no obstante, ofrece criterios ideológicos vinculantes que arrojan a todo el sistema educativo español, y por lo tanto también fue analizada.

Tabla 1: Presencia de los criterios orientadores del Proceso de Bolonia dentro de la normativa española

Criterios orientadores del Proceso de Bolonia	Legislación española								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Impulso del ETCS		X	X	X	X	X	X		
Promoción del aprendizaje de idiomas									X
Educación superior centrada en el estudiante			X			X			X
Máster y Doctorado con mayor duración			X	X					
Movilidad estudiantil		X		X	X	X			
Movilidad profesoral		X				X			
Promoción internacional del sistema universitario		X	X		X	X			
Políticas públicas correspondientes al Proceso de Bolonia		X	X	X	X	X			
1º ciclo con una duración de 3 años (mínimo)		X		X		X			
Promoción de la cooperación europea			X	X	X	X			
Integración de la formación e investigación			X	X	X				
Desarrollo de un sistema de titulaciones comparable/ reconocible		X	X	X	X	X	X		
Calidad y su aseguramiento desde la cooperación europea			X	X	X			X	
Aprendizaje a lo largo de la vida			X	X	X	X			
Desarrollo de una red de trabajo en el 3º ciclo									
3º ciclo con formación interdisciplinar			X						



	Legislación española							
Revisión de la normativa propia de los estudios doctorales	X	X	X		X	X		
Iniciativas para favorecer la financiación del proceso EEES		X	X					
Planes nacionales para mejorar la calidad			X	X	X	X	X	
Alianzas estratégicas entre educación investigación y empresa		X	X		X	X		X
Asignación económica necesaria para las universidades	X	X	X					X
Universidad, financiación pública y desarrollo			X	X				
Gobernanza del sector universitario y diálogo sobre financiación		X			X	X		
Enseñanzas universitarias de tres ciclos				X	X			
Flexibilidad en planes de estudio/programas interuniversitarios					X	X		
Estudios universitarios desde la pertinencia social		X				X		
Mejora de la empleabilidad de los titulados			X			X		X
Reconocimiento de la autonomía académica y universitaria	X	X	X	X	X	X	X	X
Medio ambiente y el fomento de su aprendizaje								
Fomento de la innovación en la enseñanza					X			
Universidades con estructuras gerenciales eficientes	X		X		X	X		
Reconocimiento del aprendizaje no formal e informal								
La Universidad como servicio público	X	X						
Evitar la exclusión universitaria por motivos económicos		X				X		

Fuente: Elaboración del autor a partir de los datos revisados en la normativa española (2018).

La lista de documentos de análisis fueron los siguientes:

- 1) Ley orgánica 11/1983, de reforma universitaria.
- 2) Ley Orgánica 6/2001, de Universidades.
- 3) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- (2003). La integración del sistema universitario español en el
- 4) Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Documento Marco.
- 5) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte —MECD— (2006). Documento de trabajo sobre La organización de las enseñanzas universitarias en España.
- 6) Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades.

- 6) Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- 7) Real Decreto 861/2010, que modifica el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- 8) Real Decreto – Ley 14/2012, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- 9) Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa.

Se afirma que existe coincidencia en los documentos analizados en términos de los criterios que el Proceso de Bolonia establece para los países signatarios. En este caso, España mostró adopción de líneas de acción relacionadas con: impulsar el ETCS y Políticas públicas compatibles con el espíritu del Proceso de Bolonia, asumir un sistema de titulaciones reconocible y comparable, reforzar la reglamentación sobre el tercer ciclo, planes nacionales para mejorar la calidad, alianzas estratégicas entre la educación la investigación y las empresas, reconocimiento de la autonomía académica y universitaria. Es decir, los aspectos referidos fueron considerados por todos los documentos (leyes, reales decretos, documentos de trabajo y documentos marco). Sin embargo, la adecuación del sistema universitario español al EEES implica la modificación de metodologías de aprendizaje más allá del apoyo de un sistema que contabilice el trabajo del estudiante. En consecuencia, los documentos muestran una tendencia hacia el mejoramiento del proceso formativo que fomente el crecimiento social y económico.

Existen criterios que no son comunes en

todos los documentos analizados. Es de destacar que deben considerarse de forma obligatoria al igual que los criterios señalados en el párrafo anterior, ya que constituyen el engranaje que posibilita el desarrollo efectivo del Proceso de Bolonia, según las metas a nivel europeo. Un aspecto a observar es que existe ausencia en la promoción del aprendizaje de idiomas, oportunidad para el impulso de la movilidad tanto estudiantil como profesoral. Por otra parte, no se evidencian menciones directas a la creación de redes de trabajo en el 3º ciclo, ni el carácter interdisciplinar en estos estudios. Es posible que esto se deba a que la legislación española reconoce la autonomía académica de las universidades para la construcción de sus propias propuestas formativas; por lo tanto, se infiere que este aspecto le compete a las Universidades. En este sentido, la relevancia dada a la investigación desde Bolonia ofrece un panorama integrador entre la naturaleza propia de la Universidad y la finalidad académica de los estudios doctorales. En otras palabras:

Las críticas al racionalismo y al cientificismo más duro nos han hecho tomar consciencia de la necesidad de integrar campos, enfoques culturales, cosmovisiones, intersectorialidades, transversalidades. [...] En este marco, los sistemas educativos sufren una impresionante presión social que les exige respuestas a una demanda que los superan por todos los flancos. (Croce, 2017, p. 191)

El aspecto de la financiación hacia el sector universitario no es un punto en común dentro de los documentos analizados. Tal vez se pueda decir que, de manera tímida, este tema ha sido apenas mencionado en proporción inversa a su relevancia. Se destaca además el Real Decreto, Ley 14/2012 de 20 de abril, de medidas urgentes de ra-



cionalización del gasto público en el ámbito educativo sancionado en el gobierno del PP. En él se establecen de manera expresa los criterios para el diseño y ejecución del gasto universitario, en correspondencia con las palabras expresadas en la toma de posesión del gobierno en las que se destacó la posibilidad del ajuste y reducción de todas las partidas presupuestarias. Esto se traduce en que los recortes “han afectado sobre todo al personal de las universidades y centros de investigación, así como a las partidas de inversiones e infraestructuras” (Conesa y González, 2018, p. 258).

Continuando con este análisis documental, la Universidad como servicio público no figura como elemento de reconocimiento común dentro de los documentos revisados. Efectivamente solo la Ley orgánica 11/1983, de reforma universitaria, sancionada en el gobierno del PSOE y la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades sancionadas en el gobierno del PP hacen mención directa a este aspecto. El resto de los documentos refieren el rol de la Universidad como eje de desarrollo social y económico además de su papel en la investigación. Así mismo, el Proceso de Bolonia señala el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal dentro de la vida universitaria; sin embargo ninguno de los documentos revisados lo menciona. No obstante, y durante el gobierno del PSOE se sancionó el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En el Artículo 27 se estableció que:

Podrán acceder a la Universidad española en las condiciones determinadas en los artículos siguientes las personas que hubieran cumplido 25 años de edad,

las que hubieran cumplido 40 años y acrediten una determinada experiencia profesional o laboral, así como las personas que hubieran cumplido 45 años. (Real Decreto 1892/2008).

Esta es la referencia al punto antes señalado. De tal manera se establecieron los criterios normativos destinados al reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. En el año 2006, en España se expuso el documento: “La organización de las enseñanzas universitarias en España”, presentado por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia (PSOE), en el cual se establecía un cronograma que incluía las actividades a desarrollar por parte del ejecutivo nacional, en virtud de la armonización de la Universidad española al EEES. Tal y como se identifica en dicho documento, se acordó aprobar las siguientes normativas: a.- Enseñanzas de Grado y Postgrado, b.- Directrices para la elaboración de títulos, c.- Directrices propias de títulos de profesiones reguladas, d.- Registro de universidades, centros y titulaciones, e.- Homologación de títulos, f.- Estatuto del PDI, g.- Conferencia General de Política Universitaria, h.- Consejo de Universidades, i.- Creación de Centros y Universidades.

Por otro lado, se proyectó la oferta de matriculaciones para las nuevas titulaciones para mayo de 2008, de manera que para el mes de julio 2012 se tenía previsto el egreso de los nuevos titulados universitarios de grado bajo la reforma de Bolonia. Sin embargo, no se manifestó de manera expresa la normativa necesaria para el establecimiento de una planificación presupuestaria conforme a los requerimientos propios del proceso reformista universitario, ya que posiblemente este punto sería tratado en el seno de la Conferencia General de Política Universitaria o en el Consejo de Universidades. De igual

modo, el plan de formación al profesor universitario no se señaló bajo una normativa particular. Se cuenta para esto con las inicia-

tivas de cada Universidad desde su autonomía académica y sus particularidades como institución.

Conclusiones

Por lo general, cuando los cambios son impuestos o sugeridos desde fuera producen resultados diferentes a los esperados y en el caso de la Universidad no resulta diferente. A lo largo del desarrollo del Proceso de Bolonia se ha fomentado una serie de criterios orientadores que intentan armonizar los sistemas universitarios con el fin de que los procedimientos, la administración curricular y las competencias puedan tener un hilo común que los relacione. Esta idea ha tenido muchas aristas para revisar, ya que se ha decidido prácticamente de forma unilateral lo que la Universidad debe ser y hacer sin tener en cuenta el aporte o la opinión que las propias universidades puedan exponer respecto a lo que se decide sobre ellas.

De este modo, el desarrollo del Proceso de Bolonia ha sido asincrónico en toda Europa y en el caso español no ha sido diferente. Es de reconocer que las universidades españolas inician sus propios procesos internos de adaptación una vez que conocen el movimiento reformista europeo y, posteriormente, el Estado español expone una serie de normativas y decretos con el objeto de unificar criterios de funcionamiento. Además de esta particularidad, se ha observado que el Proceso de Bolonia tiene sus principios y tanto las universidades como los estados han comprendido de forma muy diferente lo que hay que hacer. Mientras esto se desarrollaba, los estudiantes y los académicos debían asumir una postura pragmática entre la racionalidad y la incertidumbre ante lo que de momento no estaba del todo claro.

Con respecto a los instrumentos normativos generados desde España, se reconoce que la generación de normativas fue abrupta y que la aparición de una tras otra trajo como consecuencia una inestabilidad institucional considerable, ya que en muchos casos no se había terminado de asumir una instrucción cuando ya aparecía una normativa diferente. Por otra parte, si bien se ha observado la correspondencia entre los principios orientadores del Proceso de Bolonia y el marco normativo español, esta correspondencia obedece más a lo formal que a lo técnico-operativo. Es decir, en los textos se observa la adecuación de las normativas españolas al proceso de Bolonia; sin embargo, no implica que en la práctica se produzcan los cambios que se esperan de una reforma de esta magnitud.

Por otra parte, y como se ha revisado en las proporciones matriculares, no se ha generado una variación significativa respecto a las preferencias al momento de decantarse por estudiar titulaciones en un campo determinado del conocimiento. Por lo tanto, antes y después de Bolonia los estudiantes muestran los mismos intereses con lo cual se puede inferir que, en este caso, los cambios que se esperaban conseguir con esta reforma universitaria no guardaban estrecha relación con el futuro contexto social que recibiría el talento humano formado en las universidades. Además, las numerosas manifestaciones de protestas estudiantiles en contra del Proceso de Bolonia han traído como consecuencia una gran desafección al



sistema universitario español, ya que se ha popularizado la idea de que la Universidad se ha convertido en un espacio privatizador del conocimiento, con poca vinculación social y una notable influencia de parte del sector privado de la economía en cuanto a la formación de personas según sus intereses económicos.

Las iniciativas reformistas dirigidas a la Universidad española han encontrado un conjunto de retos a superar básicamente por el hecho de que en la práctica se tiende a reproducir la misma dinámica docente. Es decir, desde Bolonia se espera que el centro de atención sea el estudiante y esto significa que este debe administrar, hacerse dueño y comprometerse con su aprendizaje, su descubrimiento y todo lo que esto implica, además de crecer en cuanto al pensamiento crítico, analítico y capacidad argumental; mientras tanto, el docente universitario asume la postura de orientador, acompañante y facilitador de este proceso. No obstante, en la práctica pareciera que se sigue reproduciendo el mismo esquema docente anterior a Bolonia, donde el docente era el dueño del saber y los estudiantes debían intentar a toda costa apropiarse y hasta reproducir ese saber. Aunque la presencia en la educación universitaria de las TIC sea una realidad, existe cierto escepticismo a propósito de la realidad que aquí se menciona.

Así las cosas, resulta difícil emprender un cambio profundo en la Universidad si no se está convencido de la necesidad de cambiar para mejorar. Con la reforma universitaria sí que es cierto que se ha avanzado en cuanto a la sistematización de un conjunto importante de procedimientos administrativos estandarizados a nivel europeo, solo que la administración curricular no puede ni debe estar divorciada del diseño curricular. Mucho menos si se sigue con la balcaniza-

ción curricular en las facultades y departamentos.

Pareciera que la crisis institucional no solo es una característica de la Universidad, sino que además posiblemente sea su modo de existir. El repensar y redefinir el sentido de la institución universitaria conforme avanzan las sociedades es el papel que de forma permanente acompaña la cotidianidad de la Universidad. Mientras esto ocurre, resulta complicado lograr un balance entre el estilo de Universidad medieval, la Universidad como aparato estatal y la sinergia entre Universidad y empresa.

A propósito, esta dificultad radica en el hecho de que en torno a la institución universitaria son muchos los intereses que le rodean. Esos intereses básicamente tienen que ver con una cuota de poder determinada no solo en el seno de la Universidad, sino por aspectos externos como el sistema político y la filiación ideológica que también tienen su participación dentro del quehacer universitario. Al estar presente esta particularidad, la Universidad se balancea entre su propia naturaleza para seguir existiendo y las posibles necesidades económicas y de mercado que deben ser atendidas desde las universidades.

Otro aspecto no menos importante es el papel que se ha asumido respecto a la formación del docente universitario. Es importante dejar claro que ser especialista en una disciplina o campo de estudio, o ser un investigador, no es garantía automática de formación en didáctica para la docencia universitaria. Esto se complica cuando se pretende alejar esa práctica didáctica de tradiciones anteriores para dar paso a nuevas propuestas innovadoras cónsonas con lo que se espera de la reforma universitaria. Al parecer, resulta necesario que se asuma como política

de Estado la formación didáctica del docente universitario y el acompañamiento que se pueda ofrecer a las universidades para garantizar esta formación.

En fin, la Universidad siempre será un blanco de iniciativas reformistas y siempre tendrá muchos retos a superar. La contradicción natural que habita en las instituciones universitarias se erige como centro de interés para que la universalidad del pensamiento, la pluralidad, el debate y la transmisión de valores y cultura tenga su espacio dentro de la definición de Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, L. (2015). Efectos del proceso de Bolonia en la reducción del abandono de estudios universitarios: datos para la reflexión y propuestas de mejora. *Revista Fuentes*, 16, 39-62. Recuperado de <http://www.revistafuentes.es/>
- Conesa, E., y González, A. (2018). Neo-gerencialismo y austeridad en el contexto académico español y europeo. ¿Dos caras de la misma moneda? *Política y Sociedad*, 55(1), 257 – 282.
- Croce, A. (2017). Políticas públicas de educación: Estado y ONG's. *Colección*, (11), 187-197.
- Escudero, J., y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación en Revista*, 31(57), 81-97.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Girona, C., Guàrdia, L., y Mas, X. (2018). La docencia universitaria más allá del 2020: tendencias, retos y nuevos escenarios. En: S. Carrasco e I. De Corral (Eds.) *Docencia universitaria e innovación* (pp. 195-226). Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez-Solana, F. (2016). Políticas universitarias para una nueva década: problemas y oportunidades. *La cuestión universitaria*, (6), 4-11.
- Imberón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (coord.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-102). Barcelona: Graó.
- Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria. BOE-A-1983-23432
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE-A-2007-7786.



- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE-A-2001-24515.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886.
- Martínez Ruiz, M. Á., y Sauleda Parés, N. (2007). *Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Mas-Torelló, Ó., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006) *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.aedean.org/ANECA/Propuesta-MECSep06.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD]. Secretaría General de Universidades. Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario. (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentos y Publicaciones.
- Mires, F. (2014). La crisis de la Universidad. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, 20(31), 9-18.
- Muga, A., y Bruce, G. (2018). La declaración de Bolonia y su impacto para las políticas públicas en educación superior: internacionalización y competitividad en un mundo globalizante. *Calidad en la Educación*, (22), 161-173.
- Parlamento Europeo. *Resolución del Parlamento Europeo, de 28 de abril de 2015, sobre el seguimiento de la aplicación del Proceso de Bolonia*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TX-/?uri=CELEX%3A52015IP0107>
- Pereyra, M., Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*. 12, 113-144.
- Real decreto – Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. BOE-A-2012-5337.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE-A-2007-18770
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE-A-2008-18947.



- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE-A-2010-10542.
- Rodríguez, J. (2018). Políticas públicas. *Revista Venezolana de Enfermería*, 4(2), 17-26.
- Ruiz-Gallardo, J. R., y Castaño, S. (2008). La Universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18, 253-270.
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de educación a distancia*, (50), 1-24.
- Salinas, J., De Benito, B., y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (79), 145-163.
- Sánchez, P, y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de educación*, (337), 169-187.
- Sanjurjo, V. (2012). El proceso de Bolonia: mito y realidad. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. (5), 121-146.
- Sendín, M., y Espinosa, M. (2014). La Universidad tras el proceso de Bolonia: ¿una Universidad reformada o una Universidad necesitada de reforma? *AFDUC*, (18), 525-548.

Competencias ciudadanas y *autoridad* en El Carmen del Darién: un estudio de caso en una institución escolar¹

*Citizenship competences and Authority in El Carmen del Darien: case study in an
education institutions*

Alejandro de Jesús Mesa-Arango^{*}

 : <https://orcid.org/0000-0001-5637-2645>

Nilton Paz-Palacio^{**}

 : <https://orcid.org/0000-0002-1625-1846>

María Rocelia Giraldo-Gil^{***}

 : <https://orcid.org/0000-0002-8017-4443>

Tipo de Artículo: Informes de Investigación y ensayos inéditos

Doi de artículo: 10.17533/udea.unipluri.19.1.03

Cómo citar este artículo:

Mesa-Arango, A., Paz-Palacio, N. y Giraldo-Gil, M.R. (2019). Competencias ciudadanas
y *autoridad* en El Carmen del Darién: un estudio de caso en una institución escolar.
Uni-pluriversidad, 19(1), 33-55 doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.03



Recibido: 2018-11-20 • Aprobado: 2019-07-13

* Profesor titular de la Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín - Colombia.

** Profesor de la Institución Educativa Agrícola La Unión del Bajará. Profesor adscrito a la Secretaría de Educación del municipio de Riosucio - Departamento del Chocó

*** Profesora del colegio Mutatá. Profesora adscrita a la Secretaría de Educación del Municipio de Mutatá, en la región de Urabá, departamento de Antioquia.



El infortunio de la región es su río Atrato y las privilegiadas condiciones territoriales de la culata del Darién y el Golfo en el contexto mundial. Paradójico: su ventura es su propia desdicha. (Osorio, 2006)

Resumen

Mediante un estudio de caso se indagó por el lugar de la *autoridad* en la formación ciudadana de un grupo de estudiantes del municipio de El Carmen del Darién, en el Departamento del Chocó. Esta se encuentra asociada, por un lado, a las formalidades del Gobierno Escolar en el marco de las competencias ciudadanas dentro de la institución educativa y, por el otro, fuera de ella, a la violencia ejercida por grupos armados al margen de la ley que se disputan el control del territorio desde hace varios años, dando lugar a la violencia como expresión de la *autoridad*.

Palabras clave: Carmen del Darién, competencias ciudadanas, *autoridad*, violencia.

Abstract

Through a case study, this research looked into the place of *authority* in citizenship education to a group of students from El Carmen del Darién, a municipality of Chocó Department. Place of authority is associated on the one hand, with formalities of the School Government in the framework from citizenship skills within the educational institution, and on the other, outside the institution, with the violence exercised by unlawful armed groups which are fighting for control of the territory for several years, leading to the violence as an expression of *authority*.

Keywords: Carmen del Darién, Citizenship Competences, Authority, Violence.



EL CARMEN DEL DARIÉN

En esta investigación se indagó por el lugar de la *autoridad* en la formación ciudadana de un grupo de estudiantes del municipio de El Carmen del Darién. Esta se encuentra asociada, por un lado, con las formalidades del Gobierno Escolar en el marco de las competencias ciudadanas dentro de la institución educativa y, por el otro, por fuera de ella, a la violencia ejercida por grupos armados al margen de la ley.

“Carmen” es el nombre de una virgen, de la que han derivado múltiples tradiciones religiosas en las cuencas de los ríos Atrato y Baudó, en la costa pacífica colombiana y en algunos otros lugares del interior del país¹; y “Darién” es el otro nombre que recibía el Atrato luego de su “descubrimiento” en 1511, por Vasco Núñez de Balboa.

Curbaradó es la cabecera del municipio de El Carmen del Darién, cuya marginalidad a nivel nacional no sólo es geográfica, social y económica sino también histórica. En la Internet se le asocia a una experiencia que representó la esperanza de alcanzar la paz en la Región, pero terminó en una gran frustración tras la violencia que se desató por parte de grupos armados en dos territorios que habían sido declarados “Comunidades de paz”: Curbaradó y Jiguamiandó².

La fertilidad de sus tierras motivó a algunos empresarios apoyados por grupos paramilitares a implementar cultivos extensi-

vos de palma de aceite. Muchos campesinos fueron obligados a vender a bajo precio su tierra, so pena de que “o vendía el propietario o vendía la viuda”, como sentenciaban los “compradores”. Otros debieron marcharse por amenazas contra su vida.

Con una población aproximada de 8.800 habitantes³ y una superficie de 3.700 kms², el municipio limita al Occidente y al Norte con el municipio de Riosucio, del cual formó parte hasta el año 2000; al Oriente con los municipios de Mutatá y Dabeiba, localizados en el departamento de Antioquia; al sur con el municipio de Murindó, también en Antioquia y con Bojayá, en el departamento del Chocó; y al Suroccidente con el municipio de Bahía Solano en el departamento del Chocó.

Por su intrincada geografía, su espesa selva y la multiplicidad de ríos, caños y quebradas, así como por el acceso relativamente fácil a los recursos naturales y las vías fluviales para la extracción, el territorio que hoy ocupa el municipio fue propicio para la piratería y el contrabando por parte de personas llegadas de Europa; y del mismo modo, hoy en día, se presta para el tráfico de drogas y como corredor estratégico de grupos armados ilegales.

Entre finales de la década del setenta y principios de la del ochenta, la presencia del Estado se concretaba con algunas institucio-

nes. El control territorial lo ejercía la Policía Nacional en la población de Curbaradó, una situación que se mantuvo hasta 1985 cuando, tras el primer ataque de las autodenominadas Fuerzas Revolucionarias de Colombia FARC, fueron retirados los efectivos de la Policía.

Desde principios de la década del ochenta hasta 1996, la guerrilla de las FARC y el autodenominado Ejército de Liberación Nacional (ELN) y los paramilitares, controlaban diversas zonas de la casi totalidad del territorio de Riosucio y el que hoy ocupa El Carmen del Darién. Ante la usencia del Estado estos grupos, además del control territorial, ejercían funciones de policía y administraban justicia.

En 1997, las fuerzas militares desplegaron una operación militar llamada “Génesis”, con el objetivo de atacar a un reducto de las FARC en el municipio de Riosucio, en el Departamento del Chocó. Este hecho causó uno de los mayores desplazamientos de que se tenga noticia en Colombia. Cuatro mil personas debieron abandonar sus tierras que luego fueron utilizadas por ganaderos y grandes empresarios para el cultivo extensivo de palma.

Tres años más tarde, cuando el dominio era ejercido por paramilitares, fue creado El Carmen del Darién que comparte con los demás municipios del departamento del Chocó una economía basada en la extracción y, en menor escala, actividades de pesca artesanal y ganadería en el marco de un alto índice de necesidades básicas insatisfechas.

Sin que existiera equilibrio frente a la deforestación, se han reforestado alrededor de 1000 hectáreas de árboles maderables en territorios colectivos de las comunidades negras, principalmente en la cuenca del Do-

mingodó. Las especies explotadas son, entre otras, cativo, cedro, roble, guina, guayacán, abarco, aceite, ceiba, pino amarillo, peine mono, tachuelo, incive y jagua. (Plan de Desarrollo municipal 2012- 2015)

Por otra parte, se cuenta con un Centro de Salud con ocho profesionales para atender a una población que no tiene recursos para buscar atención médica en otro lugar. A este déficit en la atención se suma el congelamiento de la planta de profesionales y el accionar de los grupos al margen de la ley, que impiden la prestación del servicio en zonas alejadas de la cabecera municipal.

Como producto de esta situación del sistema de salud, se han presentado casos como el que informó el portal de *eltiempo.com* el 25 de marzo de 2007, sobre doce niños que murieron por desnutrición en el municipio y de otros nueve que debieron ser trasladados a Quibdó por la misma “enfermedad”. Este y otros males como las parasitosis intestinales, las infecciones y la malaria son indicadores de la pobreza y el abandono que caracterizan a las comunidades indígenas y negras del Pacífico.

A nivel educativo, existe una muy baja inversión en infraestructura educativa y en la planta docente, tanto en la cabecera como en sectores periféricos. En consecuencia, los niños deben desplazarse largos trechos para llegar a la escuela más cercana, que, invariablemente, está desvencijada. Según un informe de la institución educativa en que se realizó esta investigación, en 2017, buena parte de la población no había superado la educación básica primaria.

De los ocho corregimientos y 45 veredas que administrativamente conforman El Carmen del Darién, sólo tres corregimientos y la cabecera cuentan con energía eléctrica,



servicio que se presta de manera irregular, debido a los constantes problemas en las líneas de transmisión. Para las comunicaciones, lo que más se utiliza es la telefonía celular que no está al alcance de la mayoría de la población. No hay agua potable, alcantarillado ni servicio de gas natural.

El empleo formal sólo se da mediante la contratación como empleado público en el municipio, que cuenta con 150 puestos de trabajo, distribuidos en administración municipal, educación, juzgado, registraduría, personería, centro de salud y una oficina para el desarrollo del departamento llamada CODECHOCÓ. Esto significa que sólo una mínima parte de la población tiene acceso a la seguridad social, sin que se garantice la estabilidad laboral ya que suelen darse cambios de empleados luego de las elecciones locales.

De la población restante que tiene capacidad laboral, unos se dedican a actividades como trabajo en fincas plataneras o ganaderas y otros a conseguir el sustento diario en la pesca y como jornaleros en la explotación forestal. Aunque se le reconoció a la población afro sus derechos ancestrales sobre la tenencia de la tierra y su uso para actividades agrícolas de pan coger, esto no ha sido posible por el accionar de grupos al margen de la ley y, en los últimos dos años, por la persecución y asesinato de líderes comunitarios.

Las formas de organización de los habitantes son insuficientes, debido a la inexistencia de espacios de participación, la cual se ha debilitado aún más a causa de la poca credibilidad frente a los procesos democráticos y políticos, sobre todo locales y regionales.

La población más joven se ve afectada por el aumento del embarazo precoz, las en-

fermedades de transmisión sexual, el consumo de sustancias psicoactivas, los homicidios, la agresión sexual y la violencia intrafamiliar. Esta situación se ve agravada por la baja cobertura en la seguridad social y por la falta de conocimiento de la población sobre los mecanismos de defensa y promoción de sus derechos y de participación en la toma de decisiones que los afectan directamente. (Plan de desarrollo municipal 2012-2015).

Como se mencionó, los servicios de salud son bastante precarios y, por lo tanto, buena parte de la población recurre a prácticas de medicina tradicional para tratar algunas enfermedades a base de plantas; en ocasiones, estos tratamientos se apoyan también con algunas oraciones llamadas “divinas”, a las que se acude para curar enfermedades como las parasitosis, el “bazo inflamado”, las torceduras o las descomposturas y para detener una hemorragia.

Como en muchas otras poblaciones del país, la cultura puede constituir un bálsamo para el miedo. En El Carmen del Darién ésta tiene su expresión en las prácticas y creencias en salud, la alimentación y los estilos de vida y, como es de esperarse, en la religión, en la que ocupa un lugar destacado la celebración de las fiestas patronales.

Dentro de las creencias y costumbres de la región se resaltan los siguientes:

La Madre de Agua: es un espíritu representado en diferentes formas destacándose, entre ellas, la de las hojas de yarumo, al que se acude para “resolver” alguna contienda o para vengarse de un enemigo.

Sobre las hojas de yarumo se invoca a la Madre de Agua a fin de que persiga a los enemigos hasta el río y los ahogue.

El Mohán: esta es una de las creencias más generalizadas en el territorio nacional. Dentro de las características comunes, sobre todo en el interior, se encuentran su gran fuerza, su vida solitaria en cuevas o dentro del monte y su maldad para hacer zozobrar embarcaciones o para robarse a las lavanderas más bellas.

En la versión de los pobladores de El Carmen del Darién, se trata de una persona con poderes, sabedora de “secretos”.

Después de un tiempo de haber muerto, las personas con poderes se convierten en mohanes, muertos vivientes que salen en las noches a comer animales o incluso personas. A veces, puede reconocerse que alguien en vida era un mohán, cuando su cadáver aparece momificado, en cuyo caso debe realizarse un ritual a fin de que no siga causando daño a los habitantes.

El Gualí o Chigualo: es la ceremonia fúnebre.

Cuando es un niño el que muere, se ríe, se canta y se juega en su memoria, evocando el carácter alegre y espontáneo de los niños. Cuando es un adulto, en cambio, se reza nueve noches (la novena), se cantan “alabaos” o cantos fúnebres y, luego de las honras, que pueden darse a partir del segundo día de la novena, se hace una representación de la tumba, en el lugar de los rezos.

Durante la noche se reparte café, pan, cigarrillo y licor, y se juega dominó, cartas o bingo, ya que los allegados que acompañan a los dolientes generalmente tienden a pasar en vela en la casa en que se celebra la novena.

En un rincón del salón en que estuvo el féretro durante el velorio, rodeado por dos o

tres costados con sábanas blancas a manera de cortinas y con velas encendidas, se continúan celebrando las novenas durante toda la noche.

En la última novena, a las cinco de la mañana, se levanta la tumba en medio de los alabaos y el llanto de los familiares y amigos.

La construcción de la casa: tal y como lo hacían los antepasados, que construían sus viviendas resguardadas de los animales salvajes y de cualquier otro peligro, los pobladores de El Carmen del Darién y de otras poblaciones aledañas, construyen sus casas en palafitos para protegerse de la creciente del río Atrato, cuyo nivel en época de invierno alcanza las calles e incluso el piso de las casas; una situación que puede durar desde varios días hasta varios meses. Para prevenirlo, los hombres recolectan materiales para agregar otro nivel a la casa con la ayuda de sus vecinos a fin de resguardar los enseres y poder dormir en las noches.

Las fiestas patronales: la Virgen del Carmen, la Niña María, San Francisco, la Virgen de las Mercedes y la Virgen de la Candelaria, son las fiestas que se celebran en el municipio. En ellas se congrega la mayor parte de la población, en medio de actividades deportivas, gastronómicas y culturales, animadas por los bailes folclóricos, dentro de los cuales está *el tambeo*, que es la expresión más representativa de la cultura de El Carmen del Darién.

El Tambeo: es una danza acompañada de canto y música. Para su ejecución se utiliza una tumbadora de 80 centímetros de largo cuyo sonido puede escucharse desde muy lejos.



De origen africano, el tambeo llegó inicialmente a través de Vebaramá, de donde el señor Manuel José Blandón lo dio a conocer río abajo hasta llegar, en 1945, al Corregimiento de La Grande, cuando este pertenecía a Riosucio. Allí enseñó la danza y el canto que rápidamente fueron acogidos y son practicados hasta el día de hoy. Son ejecutados en las fiestas de la Virgen del Carmen.

El tambeo abre la fiesta, iniciando desde la víspera. Mientras suenan la tumbadora, la tambora, la requinta y los platillos, las mujeres se toman de las manos formando un círculo, al tiempo en que la *cantaora* entona versos de vivencias y anécdotas que suceden en las faenas del hogar, pero también en las de la pesca, en la siembra y la cosecha. Las mujeres hacen girar el círculo y van repitiendo lo que dice la *cantaora*. De pronto, un hombre irrumpe en la danza y rompe el círculo tomando como pareja a una de las bailadoras, con quien baila en ese lugar donde se rompió el círculo. Un segundo hombre, un tercero y otros más van también tomando pareja hasta que se forma todo el tambeo, en que hay ya varias parejas bailando, conforme se va reduciendo el círculo de mujeres al son de la música y los cantos.

Las costumbres alimentarias: están permeadas por los productos que tradicionalmente se cosechan como el plátano, el arroz, el maíz y la yuca y por la pesca artesanal, sobre todo de bocachico y de bagre.

Aunque se ha venido experimentando un proceso cultural en el que ha habido enriquecimiento con la inmigración de personas de diversas partes, también han aparecido problemas como el narcotráfico, la drogadicción, la delincuencia común, la prostitución y las enfermedades de transmisión sexual, entre otros.

La suma de los problemas y necesidades descritas, producto de la ausencia del Estado en El Carmen del Darién, ha ocasionado a su vez la re-emergencia de grupos paramilitares y la creación de organizaciones al margen de la ley integradas por “desmovilizados” de antiguos grupos que participaron en procesos de negociación, los cuales ejercen violencia para el control territorial en la cabecera y en las veredas en las que las instituciones educativas enseñan sobre competencias ciudadanas, con estrategias, contenidos y actividades que tienen poca relación con lo que se vive por fuera de ellas.

COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UN CONTEXTO EN CONFLICTO



Al tiempo que aprenden sobre las competencias ciudadanas en las aulas de clase, los estudiantes de El Carmen del Darién deben desarrollar una competencia que permea toda la vida social, económica y política del municipio, la de saber sobrevivir en contexto.

Según Chaux (2004, p. 20) “las competencias ciudadanas son los conocimientos y

habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 14), estas competencias están orientadas al logro de unos “estándares básicos” definidos como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones

de nuestro país, en diferentes áreas del conocimiento...”.

El tema de esta investigación fueron las Competencias Ciudadanas relacionadas con la dimensión de Convivencia y Paz, cuyo estándar general es que el estudiante participe en el desarrollo de propuestas a favor de la no-violencia en diferentes niveles. La pregunta que orientó la investigación fue la siguiente: ¿Cuál es el lugar de la *autoridad* en la formación ciudadana de un grupo de estudiantes del municipio de El Carmen del Darién?

En esta dimensión, en un municipio objeto de disputa territorial por parte del Estado y los grupos delincuenciales, resulta, cuando menos conflictiva, la pretensión de lograr el estándar de conocimientos que deben adquirir los estudiantes, expresados en primera persona en el texto correspondiente a los estándares básicos de competencias:

Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos; Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia; negociación, mediación, arbitramento; Conozco y respeto las normas de tránsito; Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor; Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia. (MEN, 2004 p. 24)

Un componente transversal de este estándar de conocimientos en la Competencia Ciudadana de convivencia y paz, correspondiente a los estudiantes participantes, es el de *autoridad* que, en el caso del municipio en general y de modo particular en la Institución, ha sido puesto en cuestión por los mismos estudiantes, en la medida en que toma diversos sentidos. En efecto, Rivera (2002), en un análisis que realiza sobre el concepto de *autoridad* en Hannah Arendt, advierte sobre el parentesco que se le da término *autoridad* con otros como poder, potencia, violencia, ley y legitimidad.

Siguiendo a Rivera (2002), tanto el concepto de *autoridad* como sus pretendidas equivalencias dan cuenta de mecanismos para alcanzar un fin que es el del mando de unos sobre otros. Sin embargo, es necesario comprender que en la *autoridad* como tal no se apela al poder, a la fuerza o a la violencia, sino que está cimentada en la legitimidad.

La *autoridad* no se define de forma expresa en las competencias, sino que se pluraliza para hacer referencia a las instancias jurídicas y legales a las que debe acudir en caso de conflictos. Este aspecto sólo es posible cuando dichas *autoridades* administran justicia y mantienen el monopolio del uso de la fuerza, lo cual no sucede aún en varios lugares de Colombia, incluido El Carmen del Darién.

Por su parte, el poder reposa (o debería reposar) en una comunidad que es la que finalmente empodera a un grupo o incluso a un individuo que lo ha de representar ante diversas instancias del Estado. Empero esa relación, en los ejercicios de elección de los representantes de las comunidades, el poder puede llegar a instrumentalizarse a niveles



insospechados, como ha pasado en Colombia. En lugar de la influencia, a través de las propuestas para la solución de problemas que podrían esperarse de los líderes políticos, se contemplan una serie de promesas que constituyen de suyo el juego interminable de prometer y no cumplir (asunto no solo conocido por los candidatos sino también por los electores), pero también de “persuadir” mediante la coacción armada en localidades como El Carmen del Darién y también con la compra de votos. Esta es una dinámica en la cual se ha llegado incluso a calcular cuánto podría costar la elección de un alcalde o de un gobernador.

De este modo, el arte de gobernar y de servir al pueblo, deviene en una lucha por el poder que, en el caso de Colombia, se ha ido

centrando, cada vez más, en lo económico, aspecto que subyace a dos fenómenos comunes que han acompañado toda la historia de nuestro país: la corrupción y la violencia. Es válido afirmar que estos dos fenómenos, orientados desde niveles externos a las autoridades municipales, han hecho que, en municipios como El Carmen del Darién, la tenencia de la tierra, se pretenda trasladar a empresas nacionales y multinacionales y que aspectos como la libertad y la justicia sean “administrados” por agentes al margen del Estado y por lo tanto de la Ley.

Esa discusión entre lo contemplado en las competencias sobre la autoridad y la experiencia para los participantes en el municipio de El Carmen del Darién es el lugar en que se ubica esta investigación

METODOLOGÍA

De acuerdo con las características de la investigación, se utilizó un enfoque cualitativo y el *estudio de caso como método*, con actividades de campo materializadas en tres técnicas: microrrelatos, entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Se indagó por el lugar de la *autoridad* en la formación ciudadana de un grupo de estudiantes del municipio de El Carmen del Darién, asociado, por

un lado, con las formalidades del Gobierno Escolar en el marco de las Competencias Ciudadanas dentro de la institución educativa y, por otro el otro, a la violencia por fuera de ella, ejercida por grupos armados al margen de la ley, con quienes el Estado ha venido disputando el control del territorio desde hace varios años.

PARTICIPANTES

La población objeto de la investigación estuvo conformada por 19 estudiantes: siete hombres y doce mujeres (cinco de ellas con hijos). Trece viven en la cabecera municipal, cuatro en corregimientos del municipio y dos provienen de otros municipios. En tres de las familias de las que proceden los es-

tudiantes, uno de los padres tiene seguridad social por ser empleado del municipio.

Los 19 estudiantes comparten las siguientes características: son desplazados, han sido víctimas de la violencia, sus edades oscilan entre los 15 y los 20 años, son afro-

descendientes y la economía familiar está basada en la pesca artesanal y la agricultura (predominando el cultivo de plátano).

Antes de iniciar el proceso, se solicitó consentimiento a los estudiantes para su par-

ticipación y un consentimiento informado a los padres de los menores de edad para que lo firmaran; en él se explicó que toda la información suministrada sería empleada con fines investigativos. También se solicitó autorización a las directivas de la Institución.

LOS MICRORRELATOS

Según Mesa (2011), el microrrelato es una técnica que se utiliza para la enseñanza de la literatura. En él pueden identificarse, como en el caso de esta investigación, aspectos relacionados con una experiencia con la *autoridad*, la cual da lugar a una entrevista posterior.

Aunque es breve, en el microrrelato se puede identificar el tiempo, el contexto, el hecho y los actores.

A los estudiantes se les pidió que relataran de forma voluntaria una experiencia con la *autoridad* que hubieran vivido o que conocieran por relato de otra persona en la comunidad o fuera de ella, en espacios como la familia, el barrio, la institución educativa, el municipio o en otro lugar cualquiera, fuera de éste.

Luego se recogieron los microrrelatos de once estudiantes. A manera de ilustración, se presenta uno de ellos:

“En el año 1997, mis abuelos vivían en el campo sembrando plátano, obtenían buenas cosechas de sus cultivos, pero tuvieron que salirse del campo porque llegaron unas gentes armadas, ocasionando disturbios y se vinieron para el pueblo. Ese fue su primer desplazamiento.

En el año 1998, tuvieron que salir las gentes corriendo de Curbaradó hacia Riosucio porque también se to-

maron el pueblo. La gente agarró lo que podía llevarse y algunos se fueron con lo que tenían puesto.

Después regresaron en diciembre en el mismo año, pero las cosas ya no eran como antes. La gente tenía que vivir en medio de la violencia, (difícil) para los campesinos entrar a sus campos. Uno tenía que vivir con sus puertas cerradas porque cuando les daba la gana hacían sus disparos.

Cuando mis abuelos regresaron al campo encontraron los cultivos secos, desbaratados y tuvieron que iniciar desde cero, ese fue su segundo desplazamiento”. (Microrrelato de una estudiante, 14 de abril de 2017)

Una característica común de los microrrelatos de los participantes es que se refirieron principalmente a la violencia, tal y como lo deja ver el cuadro en que aparecen los hechos narrados que sucedieron en distintos lugares de la Región de Urabá.

Además de narrar un hecho violento, otra característica común en la mayoría de los relatos es que colocaron el año en que sucedieron los hechos, aunque algunos estudiantes eran aún muy niños y otros no habían nacido. En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de los microrrelatos.

Fechas, lugares y hechos relacionados con la autoridad en los estudiantes participantes



Año	Lugar	Hecho narrado por los estudiantes
1980	Curbaradó	1. El ejército robó las pertenencias de varias familias y las repartió a otras
1996	Pavarandó	2. Un enfrentamiento entre la guerrilla y grupos paramilitares originó un desplazamiento masivo
1997	Curbaradó	Un grupo armado irrumpió en una casa y obligó a la familia abandonar el municipio
		Un grupo armado obligó a dos ancianos a abandonar el municipio
	La Balsa	La guerrilla secuestró a un anciano
2000	Belén de Bajira	Un grupo armado asesinó a un hombre a sangre fría a la vista de los pobladores
2008	Curbaradó	Un grupo de personas irrumpió en la Alcaldía y hurtó utensilios de aseo que habían sido donados al municipio
2015	Curbaradó	Un grupo de personas denunció la manipulación de las elecciones para alcalde en el municipio
2016	Curbaradó	Un joven fue agredido por la policía y encarcelado porque se negó a identificarse en una requisita de la Policía. (Este relato fue narrado por dos estudiantes)
Sin dato	Curbaradó	Los familiares de un joven que intentó entrar por la fuerza en una oficina municipal atentaron contra quien lo había denunciado
Sin dato	Curbaradó	Algunos profesores del colegio no tienen <i>autoridad</i> y por lo tanto los estudiantes “no les copian”

Fuente: creación propia

Para la entrevista semiestructurada que se realizó 15 días después de que los estudiantes presentaran microrrelatos, los estudiantes recordaban lo que habían narrado y fue notorio su deseo de ampliar lo que habían escrito y otros aspectos relacionados con el tema de la *autoridad*.

Luego se realizaron entrevistas no estructuradas a 11 estudiantes y un grupo focal con 12 estudiantes, en el que se profundizó sobre algunos de los subtemas que surgieron en la entrevista personal.

Los audios de las entrevistas y del grupo focal fueron transcritos y codificados. Los textos de las entrevistas aparecen precedidos

de la letra “E” (Estudiante), seguida de otra letra que indica el código del estudiante y de un número. Por ejemplo: “EA21” es el texto 21 de la entrevista al estudiante A. Los textos del grupo focal aparecen codificados con las letras “GF” (Grupo focal), seguido de un número. Por ejemplo, “GF20” corresponde al texto 20 del grupo focal. Se realizaron varias lecturas de las transcripciones hasta lograr cierta familiaridad con las tendencias de las entrevistas y del grupo focal, con el de conformar un relato que diera cuenta del ejercicio de la *autoridad* en diversos contextos (dentro de la institución educativa y fuera de ella). De allí, emergieron las categorías de *autoridad* en la institución educativa y en el municipio.

HALLAZGOS

La *autoridad* en la Institución Educativa

En este apartado se describe el análisis de las respuestas de los estudiantes acerca de la *autoridad* en los microrrelatos, las entrevistas y el grupo focal, frente a pares representantes, que forman parte del Gobierno Escolar (Personero, Representante Estudiantil, Alcalde y Vicealcalde). En el análisis se presentan también aspectos de la *autoridad* de los miembros del Gobierno Escolar con respecto a la *autoridad* de los profesores.

Al preguntar si existe una *autoridad reconocida* entre los estudiantes, la primera figura que emerge es la del Personero Estudiantil, de quien se espera que esté atento a que sus compañeros “no se sobrepasen” y que, aun cuando sus profesores no hayan llegado, permanezcan en el aula. Es la “cabeza visible” para ellos porque fueron precisamente quienes lo eligieron, sentido en el cual su respuesta no puede ser otra que la de representarlos y cumplir con sus funciones, haciéndoles ver la conveniencia de atender a las normas para tener una buena convivencia.

No obstante, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, a muchos les cuesta trabajo “someterse” a la voz de otros estudiantes porque, a diferencia de los directivos y profesores, su *autoridad* está representada más por escucharlos cuando hay dificultades, por servirles de puente para evitar problemas que pueden terminar en una riña, y por mediar entre ellos y los profesores o las directivas cuando hay alguna sanción que un estudiante no considera justa.

Algo similar pasa con el Representante Estudiantil que, aunque también es elegido por los compañeros de cada uno de los grados y que, como su nombre lo indica, debe representarlos ante cualquier instancia institucional, termina convirtiéndose en “una figura decorativa”, pues en realidad tampoco ejerce *autoridad* alguna.

Cuando un profesor no se presenta a clase por alguna razón, se estipula que los estudiantes permanezcan en el salón y quien debe velar porque se cumpla esta norma es el Representante, sin embargo, ellos van saliendo sin prestarle ninguna atención, “como si él no existiera”.

La *autoridad* tanto del Representante como del Personero están relacionadas con el hecho de que los estudiantes, sus pares, les “copien” o no, es decir que les presten o no atención y que pongan en práctica sus recomendaciones y sugerencias, pero también está relacionada con que acaten sus *órdenes* en el salón de clases, debido a que están facultados para ello en ausencia del profesor, o cuando los estudiantes no cumplen con una norma general como la que tiene que ver con llevar el uniforme de forma adecuada, por ejemplo.

La *autoridad* de los profesores de la Institución y la de los estudiantes que forman parte del Gobierno Escolar es percibida de modo diferente por los participantes en esta investigación. En efecto, cuando los profesores ordenan algo, a los estudiantes no les queda más remedio que obedecer sin discutir, porque si no lo hacen “llevan las de perder”. Con el Personero y el Representante no pasa lo mismo, porque sus órdenes pueden ser discutidas o desatendidas, sin que el asunto “pase a mayores”.



Cuando se trata de reconocer los derechos de los estudiantes no pasa lo mismo que con el cumplimiento de los deberes. En ese caso, se reconoce la *autoridad* del Representante y la del Personero, más aún, dicha *autoridad*⁴ es demandada por el o los estudiantes afectados, ya que el desencuentro con un profesor o un directivo puede desencadenar sanciones disciplinarias.

Más allá de los procesos de elección de los representantes y de los contenidos del Manual de Convivencia de la institución, la gran diferencia entre la *autoridad* de los profesores y los representantes es que los primeros tienen un instrumento de mayor poder que es “la libreta de calificaciones”, mientras que los representantes tienen “la libretica de disciplina”, casi sin ningún poder.

El desconocimiento de la *autoridad* de los representantes estudiantiles no sólo se da por parte de los estudiantes representados, sino también por parte de algunos profesores de la institución para quienes estos cargos no son significativos y, en consecuencia, les prestan poca o ninguna atención a las solicitudes de explicación sobre la situación de un estudiante en particular.

Debido a esto y a que las anotaciones sobre comportamientos y reclamos de los estudiantes realizados en la *libretica* no tienen mayores consecuencias y que generan una ruptura de relaciones entre los representantes y los representados, para uno de los estudiantes participantes en el grupo focal se trata de “cargos obsoletos”.

Para remediar la asimetría en torno a la *autoridad* en los temas de los representantes estudiantiles, un estudiante señaló que debería haber un cambio en el Proyecto Educativo Institucional, de manera que allí se consagre que los llamados de atención y

las notas que los profesores y los estudiantes entregan a los profesores directores de grupo tengan el mismo valor. En este sentido es que puede hablarse de las formalidades del Gobierno Escolar que atiende principalmente a las directrices que se dan desde el Ministerio a través de las competencias ciudadanas, en su componente de participación.

Se resalta que los estudiantes no ponen en cuestión la *autoridad* del Representante y la del Personero cuando les informan lo que en la institución se conoce como “buenas noticias” que, en este caso, tienen que ver con la desescolarización, tras la declaratoria de día cívico o cultural o debido a que un grupo de profesores debe recibir una capacitación o asistir a una reunión.

Por otra parte, más allá de la *autoridad* que tienen los profesores, el director de grupo o el Coordinador y la que no tienen el Personero ni el Representante, algunos estudiantes *resuelven* sus propios problemas por medio de la violencia:

“...Cuando nos vamos a dirigir a una persona que ha cometido un error o nos ha agredido verbalmente, lo agredimos físicamente”. (EA 21. 5 de mayo de 2017)

Existen otras figuras a las que se atribuye algo más de *autoridad*, ya que tienen más cercanía con los directores de grupo. Se trata del Alcalde y del Vicealcalde, quienes son elegidos por votación por salón de clases o aún por cada curso.

La función de ambos, más que velar por la disciplina dentro de la institución, es la de mediar en un conflicto entre los estudiantes, entre estos y los profesores o entre los estudiantes y las directivas del plantel, puesto que la información con que cuentan procede de forma directa de la Rectoría y cuando tienen algo que informar lo hacen al Rector.

Aunque este tipo de relación no les confiere ninguna potestad para sancionar a los estudiantes, el Alcalde y el Vicealcalde, quien reemplaza al primero en caso de ausencia, sí sienten que su voz es más tenida en cuenta. De hecho, tienen una relación más estrecha y mayor confianza con los directores de grupo que la que pueden tener los representantes.

La consigna de uno de los estudiantes participantes en esta investigación, quien ejerce como Vicealcalde, se distancia de la pretensión del Personero y del Representante estudiantil y tiene el tono de campaña electoral o de rendición de cuentas: “Tanto los alcaldes como los vicealcaldes estamos para servir, no para mandar” (GF).

El Alcalde y el Vicealcalde son vistos como “los sapitos”⁵ debido a la relación estrecha que tienen con el director de grupo, la confianza que éste les tiene para dejarlos a cargo de alguna actividad y que ambos, de modo general, se ponen más del lado de los directores que de los estudiantes cuando hay algún problema.

“Yo no me siento con la *autoridad* ante nadie porque así como soy el Vicealcalde, también soy un estudiante. Todos somos iguales sólo que tengo un cargo que me acredita para llevar las inquietudes de los estudiantes al Consejo Directivo”. (EA 37, 5 de mayo de 2017)

Si bien hay estudiantes que no tienen una buena imagen del Alcalde y el Vicealcalde, hay otros que los reconocen y los respetan, sobre todo cuando han visto en ellos a alguien imparcial que busca la armonía en el aula.

Además de la *autoridad* ejercida de manera formal dentro de la institución, un estudiante destaca que hay un escenario en

que los estudiantes cumplen las normas sin el mayor reparo. Se trata de lo que sucede en la cancha de fútbol durante un entrenamiento de los estudiantes. Reciben las orientaciones del técnico y desarrollan la actividad ciñéndose de forma estricta a lo que él les indica, sin que estén los representantes, los profesores, las directivas ni el alcalde o el vicealcalde de la institución. “Hay un completo orden”, dice un Representante Estudiantil participante en la investigación. La situación cambia cuando no aparece el técnico, puede tornarse caótica y en ocasiones terminar en una riña.

En los entrenamientos, tanto el técnico como los estudiantes tienen una meta impuesta por ellos mismos: sueñan con formar parte de una liga municipal o departamental en el mediano plazo; y a largo plazo, con formar parte de algún equipo reconocido. Son sueños compartidos por miles de jóvenes y niños de las escuelas de fútbol que hay en todo el país, los cuales sólo pueden alcanzarse con una disciplina que involucra, según el estudiante: el cumplimiento de horarios, dejar de asistir a eventos, de trasnochiar y de beber licor, entre otros aspectos.

Cuando no está el técnico, el logro que se pretende es a corto plazo. El entrenamiento deviene en un partido en el que los participantes y los equipos que se conforman de forma espontánea utilizan las normas del juego al antojo de cada uno porque lo que se pretende, a toda costa, es ganar.

Por otro lado, de acuerdo con los participantes, hay una *pirámide* en la *autoridad* de la institución. En la parte superior está el Rector, de quien dependen los coordinadores, y de estos los profesores. En la base se encuentran los estudiantes, sin que haya un lugar determinado para los representantes, el personero y los alcaldes.



En cuanto a la *autoridad* de los profesores, aunque se establece en torno a lo académico y lo administrativo para el funcionamiento de la institución, los estudiantes realizan una clasificación que depende de su flexibilidad o su inflexibilidad.

El “copiarle” o “no copiarle” a un profesor, es decir, prestarle o no atención a sus orientaciones son expresiones compartidas en el lenguaje de la institución entre los profesores y los estudiantes. “Copiarle” a un profesor es una expresión de halago a un profesor que tiene “dominio de grupo”, mientras que el “no copiarle” es una expresión que significa falta de consideración y de respeto hacia un profesor, sobre todo cuando muestra *mucha flexibilidad*.

La *autoridad* de los profesores es legitimada en la medida en que existe una tradición al respecto en la institución, la cual es reforzada en la casa y en otros escenarios. Sin embargo, esta *autoridad* es ejercida, de acuerdo con algunos estudiantes, de manera autoritaria rayando incluso en la violencia verbal, gritando y dando órdenes “como si estuviéramos en un batallón”, tal y como lo dice una estudiante en el grupo focal.

Algunos estudiantes no están de acuerdo porque es mucho más conveniente escuchar orientaciones o sugerencias como “arréglate el cuello” o “hagan el favor de...”, utilizando el lenguaje que tanto se promueve. Lo que se requiere es, guardadas las diferencias, que los profesores se dirijan a los estudiantes con respeto y consideración, tal y como lo hacen el Personero y el Representante quienes, a pesar de esto, no son escuchados por la diferencia que existe entre la “libreta de calificaciones” (oficial) de los profesores y la “libretica de apuntes” (no oficial) de los representantes.

Otra estudiante en el grupo focal explica que ha habido injusticias, como cuando se les pone una nota de uno a todo el grupo por aspectos que no tienen que ver con los contenidos de un curso o con alguna otra actividad académica. Un caso como este se presentó cuando una profesora, aprovechando que un profesor no había ido al colegio, quiso adelantar su clase pero no pudo ya que el grupo estaba incompleto. En consecuencia, le puso una nota de uno a todos y no valieron los argumentos de los representantes y menos los de los demás estudiantes.

La libreta de calificaciones de los profesores se utiliza en algunas ocasiones como medio de coacción, pero también para mostrar el carácter del profesor mediante su determinación de mantener una nota que puede ser injusta. Es el caso del profesor que “se para en la raya”, “habla con rigor”, de tal modo que a los estudiantes “les toca someterse”.

Esa forma de proceder ha ido calando en la cultura de la Institución, porque de hecho algunos estudiantes manifiestan que no les copian a aquellos profesores que se muestran más “pasivos” y “suaves”, comprensivos y tolerantes, caracterizados porque son los que más se tardan en poner una anotación en el libro de disciplina:

“Al profesor que te hable suavemente te lo pasas por encima, no le haces caso, pues es una persona decente, no va a tomar represalias”.
(Código GF 35, 5 de mayo de 2017)

Resulta cuando menos paradójico que en el ejercicio de la *autoridad* por parte de los profesores hacia algunos estudiantes, estos últimos presten mayor atención a quienes les han tratado injustamente que a quienes los han tratado de una manera más cercana y comprensiva.

Un patrón que se repite en los aportes de los estudiantes acerca del ejercicio de la *autoridad* se relaciona con la violencia verbal. Uno de ellos lo ilustra narrando la situación del Señor Rector al dirigirse a una profesora coordinadora de grupo a quien gritó y trató de mala manera, debido a que los estudiantes de su grupo estaban haciendo desorden. Fue un caso que generó violencia verbal también por parte de los estudiantes:

“Nosotros tuvimos que decirle a Rector que viniera al grupo, que fuera hombre, que tuviera el valor de venir a decirnos a nosotros... que no le pusiera quejas de la coordinadora, que no la sacara del salón para llamarle la atención”. (GF 58. 5 de mayo de 2017)

Sin embargo, otro estudiante argumenta que los gritos y las palabras fuertes a veces son necesarias puesto que, en ocasiones, no quieren escuchar o no comprenden lo que se les está diciendo si no es utilizando ese tipo de lenguaje. En este sentido se manifestó un Representante Estudiantil participante en esta investigación para señalar que aunque lo habían elegido por votación en el grupo, no le prestaban atención debido a que él hablaba suave.

Otro estudiante señala que los gritos son necesarios en ocasiones también porque es de la única manera que algunos comprenden. Sólo a gritos llegan a entender aquellas cosas que son necesarias para su formación, para la vida, todo lo cual, en el caso de El Carmen del Darién, va más allá de la vida escolar, porque es claro, agrega el estudiante, que “el vigilante, esa libreta donde nos hacen las anotaciones”, puede llegar a conocimiento de otras personas en el pueblo, lo cual generaría un rechazo “cuando salgamos a la vida pública” (GF 69. 5 de mayo de 2017).

Cuando se lee que la intención de los profesores es buena, otro participante anota que no puede calificárseles de buenos o de malos, porque si sus intenciones son buenas, entonces el profesor es bueno, así utilice los gritos o las sanciones.

Es importante tener en cuenta todas las descripciones anteriores. En algunos los estudiantes se han ido generando dos modelos de ejercicio de la *autoridad*, el de usar la violencia verbal y “pararse en la raya” utilizando como herramientas el libro de anotaciones y la libreta de calificaciones; y el otro, el del trato suave, al que una estudiante hace referencia, argumentando que ella “le copiaría más” y le tendría mayor respeto a un profesor que le hablara de manera más suave, a uno que le tuviera confianza para poder pedirle consejos sobre situaciones aún por fuera de la institución, en situaciones personales, como sucede en la actualidad con una profesora:

“A mí me gusta la directora que ahora tengo porque me da confianza, me da consejos que me instruyen. Ella quiere que yo sea una persona de bien” (Código GF 64, 5 de mayo de 2017)

Otra estudiante agrega que si los profesores dijeran las cosas de buena manera, los estudiantes les copiarían, les prestarían atención, porque el tono permite ver las intenciones, como la de orientarlos hacia el bien o simplemente la de regañarlos.

Sobre la *autoridad* en la institución se puede concluir que se manifiesta en diversas relaciones. En efecto, existe una relación entre estudiantes, en tanto pares, mediatizada por representantes estudiantiles como el Personero, para quien resulta contradictorio que no pueda ejercer su *autoridad* frente a quienes lo han elegido; al igual que al Representante



tante, piensa que la única *autoridad* a la que atienden los estudiantes es a la de los profesores, debido a la libreta de calificaciones que utilizan para el control y la *autoridad* sobre los estudiantes, aún en escenarios distintos al aula. Por fuera de la institución manifiestan que “le copian” a aquellos profesores que tienen, como sus padres o abuelos, una “*autoridad* buena”, en el sentido que aquello sobre lo que los orientan no tiene que ver con aspectos escolares sino con aspectos personales.

Mientras que en la institución no haya conocimiento de un conflicto personal entre los estudiantes, estos no lo dan a conocer ni esperan una solución de parte de los profesores o los directivos; la “solución” se da entre ellos mismos, mediante las peleas por fuera de la institución, como se señaló antes.

A la libreta de calificaciones se suma la *autoridad* otorgada a los profesores, ya tradicional en el municipio, y los matices de autoritarismo de algunos que se expresa en el tono de la voz y en la inflexibilidad frente al incumplimiento de los compromisos o tareas de los estudiantes.

***Autoridades* y “*autoridades*” en el municipio⁶**

De acuerdo con los estudiantes participantes, la *autoridad legal* que se ejerce en el municipio está representada en la Policía, el Consejo Comunitario y la Alcaldía, a la que se suma el Ejército y el Juzgado, mencionadas en algunos de los microrrelatos. Sin embargo, la presencia de la Policía es la que más representa la *autoridad* para ellos, debido a la urgencia para controlar la violencia que ejercen los grupos irregulares y por ende, para proteger la integridad y la vida de las personas.

Uno de los jóvenes señala que “sería fatal” que en el pueblo no hubiera presencia de efectivos de la Policía Nacional, ya que son los que representan a la *autoridad legítima*⁷, evitando que los grupos ilegales se tomen *otra vez* el municipio y ejerzan el control por medio de la intimidación y la violencia. De hecho, las *autoridades legales* no pueden extralimitarse en sus funciones y deben acatar las normas sobre el respeto a los derechos humanos, so pena de ser juzgados y condenados cuando se les demuestra que cometieron arbitrariedades.

“Es muy sencillo, si un policía mata a alguien en el municipio, el Gobierno lo tiene que pagar, pero si es la guerrilla o los paramilitares, las cosas se quedan así” (Código EI 29, mayo 6 de 2017)

Centrar la atención en la Policía casi como único representante de la *autoridad legal* tiene mucho que ver con el problema expresado en esta investigación y se relaciona con el hecho de que el control en El Carmen del Darién lo han ejercido los grupos ilegales a través de la violencia.

En los microrrelatos, las entrevistas y el grupo focal, ese es un tema reiterado. Las “*autoridades* al margen de la ley” han dejado heridas que aún no cicatrizan en los habitantes del municipio, sobre las cuales es preciso hablar y mantener en la memoria a fin de que no se repitan.

Ahora mismo están los paracos, se toman la *autoridad*, les dan órdenes a los jóvenes les dicen cómo se deben motilar, los amonestan, a los que consumen drogas los matan... (GF 79, mayo 6 de 2017)

Los microrrelatos de los estudiantes cubren el período de 1995 a 2012. Entre los casos que narran, los cuales sirvieron para

iniciar las entrevistas, se destacan el asesinato o la desaparición de personas cercanas (familiares o vecinos), el desplazamiento forzado, la amenaza a personas para que abandonaran el pueblo y los asesinatos selectivos.

Como resultado de una amenaza por parte de las FARC, entre 1998 y 2003, no se podía navegar por el río Curbaradó una de las vías más importantes para el municipio. De modo similar “ellos” ordenaban el toque de queda. No se podía estar en la calle después de las nueve de la noche porque, como decía un estudiante participante:

“Nadie, pero nadie, les incumple porque ellos sí atentan contra la vida” (Código EF 83, mayo 6 de 2017)

Ningún miembro de la comunidad podía interceder frente a los paramilitares porque esto podía costarle la vida, debido a que era interpretado como contradicción a una orden. De este modo, desapareció el espacio público en que interactuaban las personas por medio de sus opiniones, en el que compartían sobre los problemas de la comunidad e intercambiaban alimentos.

A la violencia directa de los grupos ilegales, representada en los secuestros, asesinados, desplazamientos, amenazas y torturas, se agrega la violencia que traen consigo otras acciones para ejercer el dominio, dentro de las cuales estaban el control a la movilidad y la “administración de justicia”.

Cuando una persona cometía una falta o un delito la golpeaban, “la arrestaban” o la ponían a trabajar en el campo, rozando una hectárea. A veces, según uno de los participantes, se trataba de castigos que se acompañaban de trato cruel, como ocurrió

cuando a un joven lo denunciaron por robar y el castigo que le impusieron fue el de rozar casi por todo el pueblo amarrado a una cadena.

Un participante indica que cuando había una riña entre jóvenes, los paramilitares intervenían a nombre de la comunidad y se llamaban a sí mismos “los comandantes del pueblo” y ejercían el control mediante amenazas y castigos.

La lucha por el control territorial, más allá de la violencia ejercida por los diferentes grupos, estuvo abonada por el abandono por parte de las fuerzas armadas que, cuando se presentaban en el municipio, también solían acusar a los pobladores de ser auxiliares de tal o cual bando.

En El Carmen del Darién, los padres evitaron durante un tiempo contar a sus hijos las atrocidades cometidas por los grupos armados, pero esto fue insostenible porque se vivía en el campo una guerra por el control territorial entre guerrilleros y paramilitares y los que quedaban en medio de ellos eran los pobladores del municipio.

Desde 2017 ha habido una mayor presencia de la fuerza pública, pero los pobladores temen que, como ha sucedido antes, esta presencia no sea permanente y que los paramilitares “retomen” el poder, lo cual es de hecho esperado por algunos comerciantes, quienes reciben protección a cambio de una “colaboración económica voluntaria”. Fue así como sucedió con unos delincuentes que hurtaron el licor de un “estanco”⁸.

El comerciante puso la queja a los paramilitares, detuvieron a los delincuentes y los iban a asesinar públicamente, de no ser por la intervención de los miembros de la comunidad que se opusieron vehementemente



a la ejecución. La pena para los delincuentes fue cambiada. En lugar de asesinarlos, los pusieron a dar vueltas por la cabecera llevando un letrero colgado del cuello en el que se leía “Soy ladrón”.

“Ahí me parece que ejercieron la *autoridad* porque los muchachos se fueron del pueblo por miedo a que les hicieran algo” (Código EG 22, 5 de mayo de 2017)

DISCUSIÓN

Desde los inicios de la vida republicana, la educación para la ciudadanía en Colombia se ha centrado en la acción, en concordancia con un modelo de ciudadano acorde con las necesidades del Estado (Mesa, 2009; Mesa Arango et al. 2015); y la acción, por su parte, se ha visto reducida a ejercicios de participación que se han centrado en la posibilidad de elegir y ser elegido, tal y como se deja ver en el sistema educativo a través de la implementación del Gobierno Escolar, en el marco de las competencias ciudadanas. Como se ha reiterado, este aspecto contrasta con la realidad de los estudiantes.

En ese sentido, esta investigación muestra el contraste entre lo que se instituye y lo que se da en la realidad, de cara a los anhelos de paz del país en los que se conjuga la esperanza con el miedo a lo que pueda pasar con la desmovilización de los grupos armados, en los lugares en que han tenido el control. Este es el caso del municipio de El Carmen del Darién, un municipio en el que el saber hacer en contexto devino en el saber sobrevivir en contexto.

La diferencia entre lo que se enseña y lo que se aprende en la institución y en otros espacios del municipio da cuenta de la descontextualización de las competencias ciudadanas y, de forma particular, de la distinción necesaria que se ha venido haciendo en la

Línea de Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, entre la educación para la ciudadanía institucionalizada (epc) y la formación ciudadana (fc). La primera con énfasis en lo jurídico y la segunda con énfasis en lo político (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo y otros, 2011).

En esta investigación se pusieron en juego ambos énfasis al contrastar el Gobierno Escolar y la cotidianidad de los estudiantes de una institución educativa del municipio de El Carmen del Darién, teniendo como eje las competencias ciudadanas, concretamente, en relación con la *autoridad*.

En ese sentido, González y Santisteban (2016) señalan que el carácter instrumental de la educación en la actualidad ha hecho que, al descontextualizarse, la denominada formación ciudadana pierda su norte para ubicarse al lado de la necesidad de incluir algo parecido en los planes de estudio, de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación Nacional. Esta descontextualización de la educación para la ciudadanía no sólo tiene que ver con los aspectos mencionados en El Carmen del Darién, sino también con lo poco o nada que los profesores de la institución conocen a los sujetos en cuya formación participan.

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación, además de poner como objeto la propia práctica como maestros, fue el de aproximarnos a la intersección entre el modelo institucional de ciudadano y la realidad de los estudiantes de la institución. En este caso, se tuvo como tema el de la *autoridad*, precisamente porque en el modelo de ciudadano institucional se contemplan las competencias ciudadanas de democracia y paz en un municipio que ha vivido al margen del desarrollo territorial y nacional y en donde la supervivencia constituye una lucha diaria, no sólo por lo que significa la consecución del sustento sino también por la conservación de la vida misma, frente a la amenaza permanente de la ocupación del territorio por parte de grupos armados.

Más allá de la posibilidad de ser escuchados por sus compañeros, la *autoridad* de los representantes, personero, alcalde y vicealcalde estudiantiles no es comparable con la que tienen los profesores y las directivas. No existen directrices claras en el Manual de Convivencia que les permitan el ejercicio de dicha *autoridad*, razón por la cual, como sucede también en otras instituciones educativas, el Gobierno Escolar no constituye un ejercicio de participación como tal, sino la puesta en escena de un requerimiento del Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, para los estudiantes, la *autoridad* de las instituciones del municipio está representada por los funcionarios de la Alcaldía, pero principalmente por la policía y el ejército, los cuales se disputan la “*autoridad*” y el control del territorio con grupos armados ilegales. De esta forma emerge el uso de la fuerza y la violencia como formas de *autoridad* tanto legales como “ilegales”.

Lo que se conoce como “las *autoridades*” tiene dos connotaciones para los estudiantes. Una es la *legal*, conformada primordialmente por el Ejército y la Policía⁹ y otra la *ilegal*, representada por los grupos de guerrilla y los paramilitares. Ambos tipos de *autoridad* son caracterizados por la fuerza y por el potencial uso de la violencia, ejercida por grupos delincuenciales cuyos “procesos” terminan en la muerte, el desplazamiento, la amenaza o la desaparición e incluso en la humillación o el trabajo forzado en el campo, como sucede con los delincuentes comunes. Una diferencia es que los abusos de la “*autoridad legal*” pueden denunciarse, mientras que los de la “*autoridad*” ilegal no.

La vida y la integridad siempre son puestas en juego cuando hay un encuentro entre los agentes, legales o ilegales armados y la población. Todo esto tiene que ver, precisamente, con la falta de garantía de la protección de la vida y la integridad por parte del Estado, a través de los juzgados y sus debidos procesos, la Procuraduría, la Fiscalía, la Personería y oficinas como la de Bienestar Familiar o de protección a la población vulnerable. Contrario a esto, han sido las mismas personas de la Comunidad quienes han enfrentado los problemas exponiendo su vida e integridad y la de sus familias.

Frente a este panorama, un manual de convivencia en la institución es algo así como una puerta en medio del desierto, en la medida en que se trata de conciliar diferencias entre los estudiantes que resultan ínfimas si se tiene en cuenta la realidad del municipio y el control que han ejercido los grupos ilegales antes y después de su fundación.



El modelo que emerge del Manual de Convivencia Institucional propone la formación de los educandos a la luz de valores para la sana convivencia, en el marco del respeto por las diferencias entre personas y grupos, promoviendo la autonomía y la libertad. Esto resulta cuando menos paradójico en la medida en que el colegio mismo ha sido escenario de reuniones de esos grupos al margen de la ley.

Otros de los elementos contenidos en el Manual tienen que ver con la promoción de la participación, la inclusión y la proyección en la comunidad, asuntos que en realidad no presentan mayor problema en la comunidad, debido a que ésta se reconoce como negra, indígena y campesina y ha compartido sus orígenes y su desarrollo desde hace más de un siglo a lo largo de la cuenca del Atrato.

Desde luego, en el Manual de Convivencia también se contempla la garantía de los derechos humanos de los cuales, como se ha mostrado a lo largo de este escrito, no tiene participación la Comunidad de El Carmen del Darién, a causa de la ausencia casi total del Estado.

En otro apartado del Manual se lee que en la institución se deben “Proporcionar momentos y espacios de interacción, para fortalecer la vivencia de la democracia y la construcción de una cultura de paz”. La paz es tal vez la necesidad más apremiante no sólo de la institución sino del municipio, el departamento y la región y se expresa en lo que podría llamarse una resistencia a ser sometidos u obligados a participar en favor de los intereses de tal o cual grupo.

De hecho, algunos de los jóvenes participantes en esta investigación han expresado sus dudas con respecto al proceso de paz con las FARC, debido a que los desplazados por este grupo insurgente “tienen mucho miedo”

de regresar a su tierra... “Temen por su vida y la de su familia”.

Los estudiantes no creen en el *Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto* que se firmó entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las FARC en Bogotá el 24 de noviembre de 2016, tras largas conversaciones en Oslo y en la Habana. No creen en las intenciones de este grupo guerrillero debido a varias razones:

- No todos los frentes se van a desmovilizar
- El Gobierno no atendió a la votación en la que ganó el “no”
- En tiempo de elecciones, los guerrilleros que se quedan en el monte irán a las cabeceras a obligar a la gente a que vote por sus candidatos.
- La guerra que antes se daba en las márgenes de los pueblos, ahora va a llegar a las cabeceras y a las capitales
- Los paramilitares desmovilizados se enfrentarán con los guerrilleros desmovilizados

Tampoco comparten el hecho de que los ex guerrilleros estén recibiendo “beneficios”, luego de todo el daño que han hecho no sólo en la región sino en el país entero. Sobre su participación en política, uno de los estudiantes indica:

“Si estos hombres hacían mal en el monte, como irá a ser allá en el Senado” (Código GF 99. Mayo 6 de 2017)

“El que es, no deja de ser”. (Código GF 108. Mayo 6 de 2017)

Por último, el Manual de Convivencia contempla que la institución debe “ofrecer condiciones pedagógicas y ambientales para hacer posible una formación ajustada al mo-

delo institucional y a las exigencias del ciudadano”. Esto genera una pregunta con respecto a las competencias ciudadanas acerca de lo que los estudiantes como ciudadanos deben “saber hacer en contexto”. La pregunta es ¿En cuál contexto?

NOTAS

-
1. Otros municipios del país relacionados con este nombre son: El Carmen de Viboral (Antioquia), El Carmen (Norte de Santander), El Carmen de Chucurí (Santander), El Carmen de Bolívar (Bolívar), El Carmen de Carupa (Cundinamarca), El Carmen de Apicalá (Tolima), El Carmen de Atrato (Chocó) y Pijiño del Carmen (Magdalena),
 2. Jiguamiandó es un corregimiento que agrupa varios poblados en las márgenes del río de ese mismo nombre.
 3. Fuente: <http://www.municipios.com.co/choco/carmen-del-darien>. Recuperado el 11 de septiembre de 2018. En Carmen del Darién es uno de los municipios que más desplazados recibe.
 4. Al referirse a la *autoridad* del Personero y del Representante Estudiantil, algunos estudiantes hacen “comillas” con los dedos índice y medio de ambas manos.
 5. “Sapos” en Colombia es una expresión que hace referencia a personas que espían para luego poner una queja ante una *autoridad*. Aquí se utiliza en diminutivo para referirse al papel que hacen Alcalde y el Vicealcalde en el colegio.
 6. Algo que hacían algunos de los estudiantes en la entrevista y en el grupo focal, para referirse al control territorial por parte de los grupos ilegales, era alzar las manos a la altura de la cabeza y flexionar los dedos índice y medio de ambas en dos o tres ocasiones, lo cual representa el encerrar entre comillas aquello a lo que se van a referir, en este caso a la *autoridad* de los grupos ilegales.
 7. El participante hace una distinción señalando a la Policía como la *autoridad* legítima, para diferenciarla del ejercicio de la *autoridad* “ilegítima” de los grupos al margen de la ley.
 8. Licorería
 9. Los alumnos consideran, además, como *autoridades* en el pueblo al alcalde y al consejo comunitario, a través de cuyas instancias pueden hacerse cumplir los derechos de la población. No obstante, no resaltan la *autoridad* en términos similares a como lo hacen con los grupos armados

BIBLIOGRAFÍA

-
- Alcaldía municipal de El Carmen del Darién. Plan de desarrollo 2012- 2015. Primero el Desarrollo.
- Arendt, H. (2005). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.



- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224
- Chaux (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana. En: Chaux, E. Lleras, J. Velásquez, A. (Eds). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 13- 25). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes
- González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ. Educ.*, 19(1), 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5
- Mesa, A. (2011). *El juicio de los espectadores de Hannah Arendt. Entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la Universidad*. Tesis doctoral. Doctorado en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín
- Mesa, A. (2009). La formación ciudadana en Colombia. *Uni-pluriversidad*, 8(3),1-9.
- Mesa Arango, A., Romero Reyes, L., & Vásquez Sánchez, F. (2015). Modelos ejemplares y formación ciudadana. El caso de los estudiantes de la institución Educativa Antonio Roldán Betancur del municipio de Necoclí, Antioquia. *Uni-pluriversidad*, 15(1), 65-75.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía si es posible*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Magisterio
- Municipio de El Carmen del Darién “Primero la Comunidad” (2012). *Plan de desarrollo 2012-2015*.
- Osorio Gómez, J. (2006). *Pueblos itinerantes de Urabá. La historia de las exclusiones. Retrato*. Tesis de maestría en historia latinoamericana. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía
- Rivera, A. (2002). Crisis de *autoridad*: el concepto de *autoridad* en Hannah Arendt. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (26), 87- 106.

CIBERGRAFÍA



<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3491860> Recuperado el 20 de agosto de 2017

Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida

Wisdom Keepers: Pedagogy of Ancestral Songs from the Indigenous People Embera Eyábida

*Nataly Domicó-Murillo**

 <https://orcid.org/0000-0002-9644-6503>

Tipo de Artículo: Informes de Investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.04

Cómo citar este artículo:

Domicó-Murillo, N. (2019). Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 56-71, Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.04>



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 2019-05-29 • Aprobado: 2019-06-10

* Asesora Pedagógica del Cabildo Mayor Indígena de Chigorodó. Licenciada en Pedagogía Infantil. Integrante del grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

E-mail: nataly.domicom@udea.edu.co.



Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación desarrollada desde y con el pueblo Embera Eyábida de Chigorodó sobre los cantos ancestrales de las mujeres y su vinculación con los espacios pedagógicos y didácticos de las escuelas indígenas. Como pregunta de investigación se planteó ¿Qué elementos pedagógicos pueden aportar los cantos ancestrales al modelo de Educación Propia que se ejerce dentro de las escuelas indígenas de la comunidad Embera Eyábida? El objetivo de la investigación fue recuperar cantos ancestrales o *truambis* de las mujeres abuelas de este pueblo indígena, para construir material pedagógico que aporte a la Educación Propia de los niños y niñas. El trabajo se inscribió dentro del paradigma de investigación indígena sustentado por Linda Tuhiwai Smith y profundizó en el método de investigación Embera adelantado por Baltasar Mecha, lingüista indígena del pueblo Embera Dobida. Se hallaron cinco tipos de cantos ancestrales o *truambis* en el pueblo Embera de Chigorodó: de animales, sanación, duelo, arrullos y parejas. Estos cantos se encuentran en riesgo de desaparecer si no se realizan procesos pedagógicos que fortalezcan y visibilicen su práctica. Esto se debe a la amenaza del sistema dominante que desvirtúa los intereses de la niñez y de la juventud Embera, enrutándolos a asimilar perspectivas occidentales en sus prácticas culturales que afectan el arraigo identitario. En la actualidad, el grupo poblacional que practica y enseña estos conocimientos está integrado por las mujeres Embera Eyábida, quienes a su vez son guardianas y pedagogas de la sabiduría ancestral. Se hace urgente reconocer y profundizar en sus saberes para fortalecer la memoria comunitaria del pueblo Embera.

Palabras clave: Educación Propia, Comunidad, Sabedoras, Cultura, Investigación Indígena.

Abstract

This article presents the results of a research developed by and with the indigenous people Embera Eyábida from Chigorodó. It deals with ancestral songs by the women and their connection with pedagogical and didactic spaces of the indigenous schools. The research question is: what pedagogical elements can ancestral songs contribute to the model of Self-Education promoted in indigenous schools of the Embera Eyábida? The objective of research was to recover ancestral songs or *truambis* sung by grandmothers of the indigenous people and to build pedagogical material that contributes to children's education. This work was based on the paradigm of indigenous research by Linda Smith and also on the Embera research methodology by Baltasar Mecha, an Embera Dobida indigenous linguist. Five types of ancestral songs or *truambis* were found in the Embera Village of Chigorodó: related to animals, healing, grief, lullabies, and couples. These ancestral songs are in danger of



disappearing if pedagogical processes are not carried out in order to strengthen and make visible their practice. This is due to the dominant system threatens to distort the interests of Embera childhood and youth and influence them to assimilate western perspectives that affect their cultural identity. Currently the population group that practices and teaches this knowledge is primarily the Embera Eyábida women. They are both keepers and pedagogues of ancestral wisdom. It is urgent to recognize and delve into their knowledge in order to strengthen the collective memory of the Embera indigenous people.

Keywords: Autonomous Education, Community, Indigenous Elders, Culture, Indigenous Research



INTRODUCCIÓN

Los pueblos originarios de Colombia se encuentran en nuevas reconquistas. No han cesado las acciones de despojo, exterminio y aculturación que trajeron los españoles con su llegada. El proyecto capitalista-moderno en el que varios países del mundo, entre ellos Colombia, sustentan hoy su proyecto político y económico ejerce, al igual que en la época colonial, acciones de violación a los derechos humanos, desigualdades, etnocidio de baja intensidad y exclusión, en especial a las personas y comunidades que aún viven en la ruralidad.

El pueblo Embera Eyábida se encuentra en condiciones de fragilidad frente a las hegemónicas del sistema capitalista, por ser un pueblo que históricamente ha habitado territorios selváticos y montañosos ricos en biodiversidad y recursos naturales. En consecuencia, las comunidades Embera han sido objeto de múltiples desplazamientos forzados, aculturación sistemática y violencias de naturaleza militar y paramilitar dentro de sus territorios, realidad documentada por el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2010):

Frente al panorama de los grupos armados existentes en la zona, así como la riqueza hidrográfica en la región del Nudo de Paramillo, la violencia se ha presentado como uno de los principales problemas para la comunidad Embera Katío {Embera Eyábida}. En este contexto, las acciones de estas agrupaciones han causado asesinatos de líderes, desapariciones, quemas de viviendas, desplazamientos y reclutamientos a lo largo de estos años (Diagnóstico de la situación del pueblo indígena Embera Katío. (p. 15)

Pese a los acuerdos internacionales como el Convenio 169 de la OIT, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y, a nivel nacional, la Constituyente de 1991 y el más reciente Decreto Autonomático 1953 de 2014, las condiciones de marginalidad y desventaja económica, cultural y epistémica continúan latentes, afectando de forma profunda el bienestar del pueblo Embera Eyábida.

En Antioquia existen 4 pueblos indígenas reconocidos por el Ministerio del Interior: Embera Chamí, Embera Eyábida, Gunadule y Zenúes, pueblos portadores de legados ancestrales y una gama de prácticas culturales e identitarias que se contraponen a las propuestas hegemónicas que el capitalismo actual defiende.

Este proyecto de investigación se desarrolló con el pueblo Embera Eyábida, en jurisdicción del Cabildo Mayor Indígena de Chigorodó (En adelante, CMICH). Actualmente, en las comunidades indígenas de este municipio se presentan problemas en torno a la educación escolarizada, ya que las estructuras curriculares de los planes de estudios se basan en conocimientos occidentales y externos a la cultura propia.

Como resultado, parte de las nuevas generaciones no se encuentran interesadas en aprender las prácticas culturales originarias del pueblo Embera, incrementando el uso preferencial de la lengua castellana y haciendo más notoria la mezcla de estos códigos con su lengua nativa. Además, parte de los comuneros están migrando de las comunidades por presiones exógenas o por libre

elección hacia los centros urbanos o pueblos alejados de sus resguardos.

Sin embargo, el pueblo Embera Eyábida aún conserva prácticas culturales ancestrales. En este caso, los cantos o *Truambis* son una práctica en peligro de desaparecer. Por

lo tanto, vincularlos a los espacios pedagógicos de las escuelas fue una acción que se determinó como urgente, siendo vital realizar un análisis e interpretación de estos cantos, tarea que enmarcó el propósito central de este trabajo de investigación.

PAZAKE KA KIRINCHATA EMBERARA: TRENZANDO EL PENSAMIENTO DE LAS ABUELITAS EMBERA EYÁBIDA. ANÁLISIS DE LOS *TRUAMBIS* O CANTOS ANCESTRALES

La música de muchos pueblos indígenas de Colombia no cabe en estructuras lineales convencionales que se condicionan en tiempos y ritmos universalizados. La música embera se crea en la relación íntima que hay entre el hombre, la mujer, la naturaleza y los sonidos que cada uno alberga. Es decir, existe un vínculo estrecho entre la melodía y el ser Embera. La música y el canto recrean varias actividades culturales como los rituales, festividades y cotidianidades familiares que son expresadas a través de esta manifestación cultural, a ella se articulan también los movimientos y sonidos de los seres que habitan en la selva. “La música de los grupos indígenas está íntimamente ligada a la vida tradicional y espiritual, y mientras se mantiene la religión tradicional la música asociada a ella pervive” (Bermúdez, 1987, p. 86).

La música en el pueblo Embera tiene dos vertientes, por un lado, se encuentra la música instrumental que es utilizada para las danzas y las festividades y tiene como base instrumentos autóctonos. “Desde la flauta surge nuestra música tradicional, se interpreta y acompaña con diferentes instrumentos como el tambor y las maracas” (CMICH, 2013, p.40).

Por otro lado, existe la música ancestral que se manifiesta a través de la voz y se llama naturalmente *truambi* o canto ancestral. Esta práctica se realiza en los rituales de sanación dirigidos por un *Jaibana*¹ o una *Jai-banawera*² y por parte de las mujeres Embera en diferentes escenarios de la vida en comunidad. En el libro *Lo que los ancestros nos dejaron: nuestra identidad Embera en Chigorodó* se expone que:

Un canto muy importante y tradicional para nosotros es el *Truambi*, la forma tradicional que tenemos para expresar nuestros pensamientos, sentimientos y emociones. Son narraciones melodiosas, cortas, lentas, enseñadas por las mujeres adultas, quienes tienen el rol de transmitirlo de generación en generación, su ritmo es un punto entre poesía recitada y un canto. (CMICH, 2013, p. 40)

Los *truambis* son melodías vocales utilizadas dentro de la cultura para narrar contenidos relacionados con la vida y la existencia Embera. En ellos se incluye la relación con la naturaleza, los sentimientos y el pensamiento de las mujeres, los conflictos internos, onomatopeyas, especialmente de animales, etc. La cultura se gesta y dinamiza en estos contenidos.



¿Quiénes cantan los truambis?

Jorge Domicó, gobernador local de la comunidad de Chigorodocito afirma que el hombre Embera cantaba Truambis anteriormente. Sin embargo, en la actualidad, esta práctica solo es ejercida por las mujeres, en particular por las mujeres abuelas o adultas mayores. Al respecto, el señor Domicó comenta que: “Los Embera cuando tomaban licor en las fiestas se inspiraban para componer truambis. Yo tenía un tío que cuando asistía a las fiestas y tomaba licor creaba cantos ancestrales largos para contar lo que estaba pasando en la comunidad y en su familia (Domicó, J. Comunicación personal, septiembre 20 de 2017).

En la actualidad, el canto ancestral masculino es practicado sólo por los *Jaibanas* que realizan *truambis* en sus ceremonias, es decir, en gran medida son las mujeres quienes mantienen viva esta práctica cultural. Sin embargo, no se puede afirmar que sea una constante histórica puesto que los hombres Embera³ han jugado un papel importante en la composición de algunos *truambis* que aún persisten. Diversas interpretaciones que escuché por parte de las mujeres entrevistadas fueron compuestas por hombres. Por otra parte, no se identificó a jóvenes, niñas o niños que supieran interpretar algún *truambi*; todas las conocedoras de esta práctica son adultas y, por eso se consideran a lo largo de esta investigación como las guardianas del canto ancestral.

¿Cómo se aprende?

“¿Usted cómo aprendió? ¿Quién le enseñó?”

María Lina Bailarín: A través de los viejos, a través de mi madre.

¿Usted preguntaba o escuchaba?

M L B: Mi madre cantaba, cantaba para que aprendiéramos, así enseñaba a sus hijas. Después, mi mamá me enseñó a mí. Mi abuela enseñaba a mi mamá y mi mamá me enseñó a mí, a nosotras.

¿Cómo le enseñaba, por la mañana o por la tarde?

M L B: Por la tarde, cuando ya casi estábamos para acostarnos y en eso ella empezaba a cantar el truambi. No dormía por cantar. Así nos enseñaba para que más tarde enseñáramos a nuestros hijos y así lo decía; que truambi hay que enseñar a nuestros hijos o que hay que enseñar cantando; recordando de la vida que había pasado y cantar eso o cantar mencionando las cosas bonitas que tienen los ríos o de lo que hay en la tierra. Así nos decía ella o nos decía que cuando nos dejaban solas con nuestros hijos sufriendo por otra mujer que la ven bonita y se van, entonces que empezaban a decir todo eso en truambi.

¿Usted aprendió así?

M L B: Sí, así aprendí, así nos decía, así nos enseñó” (Bailarín, M, L. Comunicación personal, septiembre 9 de 2017).

La sabedora María Lina Bailarín explica de forma clara cómo se aprende el *truambi*: son las madres o abuelas las encargadas de compartir estos conocimientos con sus hijas. En consecuencia, se infiere que el silencio y la escucha, tal como lo resaltan los principios pedagógicos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra⁴, son habilidades vitales que deben desarrollarse para poder aprender sobre los cantos ancestrales. Otra habilidad que cumple un papel significativo y central en este aprendizaje es la oralidad: “Es importante reconocer y valorar el aporte

del tejido de la tradición oral, ya que, por ella, hemos conocido la sabiduría de nuestros ancestros, que nos ha sido transmitido por nuestras abuelas y los abuelos” (Green, 2011, p. 209). Para los pueblos indígenas, la oralidad representa el corazón de compartir

la palabra, es la acción por la cual pueden narrar la historia. El *truambi* es entonces esa melodía de la palabra, que otorga ritmo a los cuentos, tonada a las narraciones, a las leyendas y a la vida del Embera.

TIPOS DE CANTOS

Los tipos de cantos son variados y expresan desde los sonidos de animales hasta las rupturas amorosas. Esta investigación permitió identificar los siguientes tipos de *Truambis*:

***Truambis* de Animales.**

Los animales hacen parte de la vida cotidiana del pueblo Embera, por eso se convierten en tema de inspiración para las composiciones y enseñan a las mujeres a cantar, porque ellas imitan los sonidos de los animales en sus notas vocales. El sonido del bosque en conjunto con los animales también enseña a las mujeres Embera a perfeccionar sus tonalidades, permitiéndoles explorar las capacidades sonoras de sus voces.

La importancia de este tipo de cantos ancestrales radica en que son interpretaciones que las compositoras realizan de las acciones y características de los animales; algunas crean una mezcla entre los sonidos que emiten agregando a la composición características del animal. La autora del *truambi* “El pequeño loro” dijo al respecto:

“Esto no me lo enseñó nadie, sino que aprendí yo sola, un solo truambi. Sino que cuando el loro está furioso, sus ojos empiezan a encenderse como la luz del rayo. Entonces empecé a pensar para decir así y así aprendí. Eso ya hace dos años. Primero practiqué para ver si podía”. (Domicó, G. Comunicación personal, septiembre 8 de 2017)

***Truambis* de Sanación.**

En la cultura Embera, la sanación es comunitaria y colectiva. Para las ceremonias de curación de *Jai*⁵ se realiza una especie de festejo al que son invitados varios amigos, familiares y vecinos para que acompañen al enfermo. No es solo un encuentro entre los seres físicos, es decir, entre los Emberas que asisten; el *Jaibaná* también invita a los espíritus de la naturaleza buenos o bonitos para que ayuden al paciente a sanarse. Así, los seres del mundo visible e invisible se unen para acompañar la sanación. El *truambi* juega un papel importante en este ritual porque es la forma en la que los espíritus escuchan el llamado del *Jaibaná*; a través del canto este les pide ayuda y acompañamiento.

***Truambi* de ritual de la Muerte o el duelo.**

En muchas culturas, la muerte está mediada por acciones simbólicas que hacen de este proceso un ritual articulado a las manifestaciones y creencias comunitarias. El canto ancestral del pueblo Embera acompaña el ritual de la muerte, por ejemplo, en las velaciones se realizan cantos ancestrales para recordar la vida y la historia de la persona que partió.

***Truambi* de Arrullo.**

Por lo general, el canto de arrullo es cantado por las madres, abuelas o tías para



hacer dormir y calmar el llanto de los niños y niñas. La mujer embera tiene una fuerte articulación a la crianza de sus hijos, el vínculo desde su vientre gesta entre ella y el niño una conexión que perdura hasta la adolescencia. Las madres son las primeras pedagogas de los niños y niñas Embera Eyá-bida.

Truambi de Pareja.

Estos son los *truambis* que utiliza la mujer para enunciar situaciones de abandono y sufrimiento que viven en sus relaciones de pareja, a través de estos se lamentan y expresan sentimientos de tristeza. El abandono del hogar por parte de los hombres Embera aumenta cada día y es un impacto más del proceso de aculturación. A raíz de esta problemática- a la cual me he vinculado como activista- las mujeres Embera Eyá-bida de Chigorodó se están uniendo por medio del Comité de Mujeres⁶, exigiendo la participación política, formación académica y organizándose para crear acciones en conjunto con la jurisdicción especial indígena y aplicar sanciones o castigos que mitiguen los maltratos físicos, psicológicos y verbales ejercidos por los hombres Emberas dentro de la vida familiar y de pareja. Acciones que se articulan a los planteamientos del feminismo comunitario trabajado por mujeres indígenas de Guatemala y Bolivia, quienes exponen que:

“A proposta do feminismo comunitário compreende campos de ação e lutas como categorias para a ação política de fortalecimento das organizações de mulheres. Estes campos de ação e luta política permitem transformar as condições materiais da subordinação e exploração das mulheres em suas comunidades e sociedades” (Sacavino, 2017, p.115)

Este *truambi* expresa una caducidad de sentido con relación a las dinámicas actuales que enfrentan las mujeres Emberas. Hoy en día, si una mujer es abandonada por su marido, existe el mecanismo o espacio donde puede denunciar este hecho (Comité de Mujeres). Por otro lado, muchas de las mujeres abandonadas no optan por lamentarse y entregarse al sufrimiento, por el contrario, se organizan y asumen la responsabilidad de la economía de sus hogares; algunas trabajando la tierra, otras siendo maestras y participando en proyectos del Cabildo Mayor Indígena. Se puede afirmar que en estos tiempos la mujer Embera está posicionando su fuerza para mejorar su vida y la de su familia.

Estado actual del ***truambi***.

Los modelos hegemónicos basados en intereses de los grandes capitales han ingresado de forma invisible pero fuerte en las comunidades indígenas. Este aspecto se puede evidenciar en diversos procesos como en el ingreso de modelos educativos conductistas, competitivos y progresistas dentro de las escuelas indígenas, y en las innovaciones tecnológicas utilizadas como consumo que sirven para la reproducción de discursos elitistas (televisión, celulares, tablets). Estos medios propagan y legitiman argumentos racistas, sexistas y excluyentes, posicionando un solo *saber – poder* con rezagos coloniales y una fuerte influencia neoliberal. Entonces en palabras de Quijano (2000) se trata de:

La colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo. Por supuesto que este patrón de poder, ni otro alguno, puede implicar que la heterogeneidad histórico-estructural haya sido erradicada dentro de sus dominios. Lo que su globalidad implica es un piso básico de prácticas sociales comunes para todo el

mundo, y una esfera intersubjetiva que existe y actúa como esfera central de orientación valórica del conjunto. Por lo cual las instituciones hegemónicas de cada ámbito de existencia social son universales a la población del mundo como modelos intersubjetivos. (p. 214-215)

Los patrones productivos de las transnacionales y las multinacionales que tanto defiende la plutocracia colombiana y que históricamente han gobernado al país, ven a los territorios de las comunidades indígenas como lugares propicios para ejecutar sus proyectos extractivos de muerte. Por lo anterior, los pueblos somos afectados por múltiples pérdidas y deterioro de la tierra que deja como resultado dicho proyecto nocivo. La extracción no solo expropia la riqueza material, sino también la riqueza espiritual y cultural. Gran parte de la cosmogonía del pensamiento Embera se encuentra en completa conexión en espacio y tiempo con el territorio material, es decir, con la Madre Tierra.

Si no existiesen ríos limpios, animales selváticos, plantas medicinales, bosques, pensamiento y práctica Embera, los cantos ancestrales desaparecerían. La gran inspi-

radora y pedagoga de las mujeres Embera cantadoras de *truambi* es la naturaleza y su relación directa con la cultura y la identidad. Si dicha naturaleza se extrae, maltrata y explota, afecta de forma categórica la relación que las mujeres han creado con ella y con los cantos ancestrales.

En definitiva, las condiciones en las que se encuentra actualmente los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida de Chigorodó son de marginalidad y desventaja. Es desmotivador ver cómo se olvidan las abuelas conocedoras de esta práctica, los intereses de las juventudes son coartados por las ilusiones del modelo occidental y los niños y niñas están perdiendo los escenarios de aprendizajes comunitarios donde se fortalece la identidad cultural.

El canto ancestral se encuentra en un estado crítico frente a la continuidad de sus enseñanzas, las escuelas indígenas no poseen herramientas didácticas para propiciar su aprendizaje y los espacios educativos no formales que gestiona el CMICH se centran en temas políticos y jurídicos, restándole importancia a los temas culturales y por ende a los cantos ancestrales.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Los análisis que se presentan en este apartado surgen de la entrevista realizada a la profesora Magnolia Tascón de los grados preescolar, primero, segundo y tercero de la escuela de la comunidad de Chigorodocito. A partir de la conversación y observación participante, se pudo inferir varios aspectos que determinan la cercanía o lejanía de la propuesta de Educación Propia de las escuelas indígenas de Chigorodó.

La profesora manifiesta que no existe una escuela como infraestructura, por ende, se dificulta realizar las clases de manera idónea. Los niños y niñas de la escuela de la comunidad de Chigorodocito reciben sus clases en la caseta comunitaria, espacio utilizado para las reuniones y asambleas, careciendo de dotación básica para la enseñanza (sillas, mesas, tableros, etc.). En el mismo espacio imparte las clases la maestra encargada de los grados cuarto y quinto. Investi-



gadores e instituciones de la educación afirman que el ambiente escolar fortalece los procesos formativos y algunos autores sustentan que el ambiente escolar es un espacio simbólico, que trasciende lo físico.

Dentro del ámbito escolar, la mayoría de los docentes se centran en el aula como espacio protagonista de los aprendizajes, sin darse cuenta de que cualquier espacio del centro puede ser un magnífico recurso para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. (Trujillo, 2014, p. 20)

Por lo anterior se puede afirmar que debe haber un equilibrio entre el espacio simbólico y el físico. Por un lado, debe contar con un lugar físico donde la escuela pueda desarrollarse y por el otro, debe aprovechar la riqueza biocultural del resguardo como ambiente escolar, nutriendo el simbólico con la memoria oral.

Al observar las condiciones de la caseta comunitaria y comprender lo que expone la profesora, se puede afirmar que las condiciones del lugar donde se dictan las clases afectan de forma considerable la calidad de la formación que pueden recibir los niños y niñas Emberas de la comunidad de Chigorodocito. Sin embargo, al entender el ambiente escolar como un espacio simbólico capaz de desarrollarse en diversos escenarios de la comunidad o resguardo, se puede recomendar que las y los maestros Embera de esta comunidad, dispongan de los diversos contextos naturales existentes en la comunidad: ríos, sitios sagrados, selvas y escenarios adecuados para realizar una praxis pedagógica cercana a lo expuesto por el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP).

Otro elemento importante de la entrevista giró en torno a la distancia entre los valores culturales y los impartidos por la es-

cuela. La entrevistada afirmó que los valores culturales son aprendidos en la casa y los elementos de lectura y escritura se aprenden en las escuelas. Lo anterior se contrapone a los sustentos pedagógicos del Sistema Indígena de Educación Propia donde se manifiesta la necesidad de que las escuelas indígenas lideren procesos formativos articulados a los conocimientos ancestrales, la autonomía y aspectos políticos.

Por su parte, la maestra expresa que las prácticas comunitarias culturales están siendo transformadas y olvidadas, lo que permite preguntar lo siguiente: Si las prácticas culturales comunitarias son elementos pedagógicos significativos para que los niños Embera puedan aprender sobre la sabiduría ancestral ¿cómo y cuándo los niños y niñas Embera adquirirán el legado ancestral de su cultura si estos escenarios son relegados y olvidados? Por este motivo, el movimiento indígena de Antioquia viene pensando en la implementación del SEIP para que la escuela ayude a fortalecer los conocimientos ancestrales y sea un puente para difundirlos ¿estaría la escuela preparada para asumir esta labor?, ¿cómo entienden los maestros indígenas la articulación de la escuela y la comunidad?

En definitiva, para que el movimiento indígena de Antioquia pueda cumplir a cabalidad el sueño de ver al SEIP desarrollándose en las escuelas indígenas de Chigorodó, es necesario fortalecer la formación de los docentes, propiciar espacios críticos, comunitarios, políticos y de ritualidad espiritual, que ayuden a dinamizar su praxis pedagógica y didáctica.

La implementación de la Educación Propia en las escuelas indígenas debe partir de una relación armónica y colaborativa entre las sabias y sabios con la Organización

Indígena de Antioquia (OIA), la Secretaria de Educación Departamental, los Cabildos Mayores Indígenas de los municipios y los docentes. También, es necesario garantizar espacios críticos donde los maestros articulen su sabiduría ancestral con su quehacer docente.

En este sentido, es importante reconocer las orientaciones del programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, escuchadas en transcurso de nuestra formación:

Volver a escuchar, observar, tejer, reconocer la sabiduría de las abuelas y abuelos de nuestras comunidades, vincular sus conocimientos a las prácticas formativas de las escuelas indígenas y así, analizar colectivamente el daño que la cultura occidental viene ejerciendo contra las prácticas ancestrales, buscando herramientas para sanar la herida colonial que hoy se reviste de modernismo.

En esta búsqueda de sanación la escuela debe cumplir una función transformadora. En palabras de Paulo Freire (1969), debe hacer práctico su papel comunitario.

Otro aspecto para rescatar de la entrevista es la manifestación de la ausencia de material didáctico de la Educación Propia. La escuela no cuenta con suficientes insumos pedagógicos que rescaten y visibilicen el pensamiento Embera. Al respecto, los maestros quieren que existan elementos concretos para aplicar la Educación Propia en su praxis, tener libros y guías. Empero, si está pidiendo que le creen sus herramientas prácticas: ¿dónde queda el rol creativo del maestro indígena?, ¿es posible que la educación conductista sesgara la práctica de los docentes indígenas de la escuela de Chigorodocito?, ¿por qué nos conformamos

con seguir el patrón y replicar lineamientos hechos por otros?

Un último elemento que se puede inferir de este diálogo se relaciona con la posición manifestada por la docente cuando afirma que los cantos ancestrales son recursos que pueden ayudar a enseñar sobre la cultura Embera y sobre las historias de la vida del pensamiento indígena. Para ella, esta es una práctica cultural que puede articularse a la escuela como elemento artístico que fortalezca la identidad y la apropiación cultural.

En este ámbito, la Educación Propia en las comunidades indígenas de Chigorodó se encuentra descontextualizada del saber de los maestros, sin recursos didácticos y pedagógicos para su ejecución y en tensión con las prácticas culturales del pueblo, pero con intereses de aprender, comprender y construir los tejidos para que pueda urdirse una educación sensible, crítica, artística para las y los niños del pueblo Embera Eyábida. Es urgente prestar atención a lo que proponen los maestros de las comunidades indígenas, porque al final ellos son los actores más cercanos a los niños y niñas; se debe atender sus necesidades, falencias y exigencias y sobre todo, acompañar su praxis pedagógica.

Es evidente que los conocimientos ancestrales están siendo sustituidos por elementos de la cultura occidental y antes de exigirle a la escuela que ayude a solucionar este problema se debe preparar, sanarla de la herida colonial y tomar el tiempo para zurcir e hilar la Educación Propia en el territorio Embera Eyábida. Este es un reto que deberá apoyarse en la sabiduría de las y los abuelos para que la cultura Embera se conserve y proteja y así, las niñas y niños disfruten de elementos pedagógicos y culturales que visibilicen la sabiduría de sus mayores.



Por lo tanto, se hizo un llamado propositivo a la escuela y a su acción pedagógica dentro de los territorios Embera de Chigorodó para que reivindicaran y abrieran caminos que vinculasen la sabiduría de los cantos ancestrales en su currículo.

En este sentido, se realizaron talleres formativos sobre los cantos ancestrales con niños y niñas de primero y segundo de primaria, se crearon cuentos relacionados con la vida de las abuelas conocedoras de los cantos y se presentó una película de animación titulada “La historia de origen de la creación del agua del pueblo Embera Eyábida”.

Chimbizu Atei Juruida: El vuelo del Colibrí como método de investigación Embera

Para el pueblo Embera, el Colibrí es un ave llena de una inmensa sabiduría. En la historia de origen del agua (Jaramillo, 2011), *Kagarabí*, el dios Embera, delegó al colibrí para que rastreara e indagara a *Jenzerá*⁷. Esta ave estuvo buscando y rastreando hasta que encontró el árbol de *Jenené*, donde *Jenzerá* tenía escondido el agua. El colibrí siguió a esta hormiga de fuego y descubrió dónde guardaba el agua que negaba al pueblo Embera.

Se retoma el vuelo y rastreo del Colibrí como una metáfora que acerca desde la historia de origen a la *Juruida* Embera. Estar en constante atención y vuelo, escuchar las palabras de los sabios, observar las huellas del camino y buscar con calma, son los métodos investigativos que propone esta ave a través de las características que alberga en la historia de origen del agua. Es decir, *Juruida* se relaciona con el alma de colibrí, ave viajera, aventurera, dulce y sabia.

Al respecto el CMICH (2013) señala que:

Para nosotros los Embera, es muy importante conocer y valorar el legado cultural que dejaron nuestros ancestros, legado que se ha ido transmitiendo de generación, en generación. Para acercarnos a este conocimiento debemos saber rastrear toda la sabiduría y conocimientos que hay en nuestras comunidades y aprender del *Chimbuzú* quien fue enviado por el dios *Karagabi* a rastrear donde escondía el agua *Jenzerá* – La hormiga. El colibrí, en esta importante tarea de rastrear, se dispuso a observar con calma, a escuchar con atención, a conocer muy bien el contexto, a poner en práctica todo lo que *Karagabi* le había enseñado y a mirar las huellas en el camino. (p.20)

Inicié esta investigación para acercarme a mi pueblo Embera Eyábida, volver como el Colibrí que, aunque vive de viaje y en constantes vuelos buscando néctares, siempre retorna a su nido a brindarle a su hembra, a su macho o a sus pichoncitos la dulzura encontrada en las flores. Los cinco años dentro de la academia y los viajes a otros pueblos me habían transformado; podía sentir un profundo arraigo al vivir en comunidad, pero también una visión crítica me acompañaba.

Durante los primeros días en la comunidad descubrí que poseía modos distintos de mirarme en territorio. Era como si mi ombligo me llamara a reconocermelo y sentirme en los conocimientos de las mujeres Embera, pero había algo que me dolía, que me hacía ruido. Era el resultado de algunas injusticias que, desde mi óptica, no podían categorizarse como ancestrales, ni cosmogónicas. Para mí no era natural el abandono que los abuelitos estaban viviendo, ni la violencia contra la mujer, ni la deforestación

de los bosques que los mismos hombres de la comunidad hacían. No podía dar por hecho una situación que era reciente, resultado de décadas de aculturación, colonización y neoliberalismo.

Nuestros abuelos y nuestras abuelas conocían el territorio tranquilamente, lo conocían por medio de las enseñanzas de sus madres, padres y familiares y de su profunda observación e interacción con la naturaleza. En el territorio, nuestros abuelos y abuelas realizaban las actividades diarias de su cultura en un entorno de tranquilidad y sabiduría, sin tantos conflictos con agentes externos como los kabaramia o kapuria (colonos, no indígenas). (Domicó, 2010, p.35)

Domicó (2010) realizó un trabajo valioso en su tesis de maestría. Detalló algunas prácticas culturales del pueblo Embera Eyá-bida, evidenciando que los abuelos poseían grandes enseñanzas y eran respetados. De igual forma, se valoraba el médico tradicional o *Jaibaná*, autoridad espiritual de la comunidad que en la actualidad ha perdido legitimidad por las imposiciones de las iglesias, al principio de la católica y en la actualidad, del cristianismo evangélico.

Al estar en comunidad y ver que muchas de sus flores estaban perdiendo dulzura y belleza, me llené de conflictos y pude sentir e identificar todo el daño de la colonización, sentir la herida dejada por el despojo y la violencia que no estaba sanada desde la raíz. Sus consecuencias se podían ver en el desinterés de las juventudes por practicar la sabiduría de los ancestros, en el olvido de los adultos y en el descuido a las nuevas generaciones. Tropecé con la herida que hacía parte de mí y comenzó a sangrar; allí reconocí el valor de las sanadoras y sanadores que han sido esenciales en la historia de nuestro pueblo Embera: las abuelas y abue-

los. ¿Si dejamos que sus voces se apaguen qué pasará con la herida?

Estando en comunidad comprendí que la investigación debe ser y vivirse con el pueblo, que requiere más de nuestra atención y fuerza para que siga surgiendo y zuriéndose.

Muchos elementos reflexivos se nos presentaron en este camino de exploración de las nociones de la *Juruida* Embera. Desde mi vuelo se resalta que:

- Las *Juruida* Embera deben partir de las necesidades del contexto. En este esquema no es tan relevante porqué se investiga sino el para qué. ¿Qué aportes se pueden compartir con la comunidad? En este proceso el fin último no es la investigación sino la semilla o fruto que se deja sembrado, es decir, más que un fin, la investigación es un medio que ayuda a sembrar y recoger cosechas más saludables para la comunidad. Al respecto, Smith (2016) afirma que “En muchos proyectos el proceso es mucho más importante que el resultado. Se espera que los procesos sean respetuosos, que brinden capacidades a la gente para sanar y educar” (p, 175).
- La *Juruida* en comunidad es flexible, como los ríos cristalinos que adornan nuestras tierras, no tienen linealidad. Sus cuerpos son siluetas en movimiento que se compactan con los elementos que lo componen, así es la investigación en nuestros pueblos, va creando su cuerpo al accionarla en territorio.
- Sin duda alguna la *Juruida* Embera es colectiva y colaborativa, resultado de la confianza que fue gestándose al conocernos como equipo. Se puede afirmar que la *Juruida* Embera tiene cercanía a los postulados de la investigación colaborativa que exaltan Boavida y da Ponte (2002):



Un tema recurrente en la literatura sobre colaboración es la necesidad de la confianza (véase, por ejemplo, Hargreaves, 1998). Para muchos autores, la confianza es “el primer paso para la co-

laboración” (Goulet y Aubichon, 1997, p 118), desarrollándose esta confianza en un clima de respeto y atención, que se manifiesta tanto en los ámbitos personal como profesional. (p, 130)

CONCLUSIÓN



Para el pueblo Embera el canto ancestral es una práctica cultural significativa porque permite la conservación y transmisión de los conocimientos ancestrales; es un acto pedagógico que las sabias y los sabios han utilizado desde antaño para enseñar el pensamiento originario a las generaciones jóvenes. Esta práctica se encuentra en peligro de desaparecer con la muerte de las abuelas. Por lo tanto, las apuestas de la Educación Propia deben retomar y fortalecer la sabiduría de los *truambis* para aportar a su permanencia y continuidad.

La mujer Embera ha sido milenariamente una guerrera y en la actualidad se encuentra inmersa en diversos escenarios políticos exigiendo las reivindicaciones de sus derechos y el respeto a la Madre Tierra. Las acciones depredadoras del hombre actual ponen de relieve una pérdida de respeto al vientre de la tierra y una acción de inseminación a la matriz que mantiene la vida. Cada día vemos cómo los hombres se pierden en guerras, muertes y destrucciones, sumidos en lógicas patriarcales que silencian el canto armonioso de la mujer y de la naturaleza. Es necesario comenzar diálogos de saberes, resignificar y avivar las acciones transformativas que las mujeres Embera Eyábida realizan en sus territorios para permitir la continuidad de la esencia del pueblo.

La mujer Embera Eyábida, al igual que la tierra, se encuentra manifestando su des-

acuerdo con el mundo patriarcal que por décadas la ha silenciado, ha explotado y maltratado su cuerpo que representan los recursos naturales y orgánicos que nos habita. Tal y como decía el profesor Abadio Green:

Todo lo que le está ocurriendo a la tierra lo está sintiendo la mujer; la insensatez del hombre al maltratar y lastimar a la tierra le está haciendo daño físico también a las mujeres. Mira que cada día están aumentando los cánceres de útero, no nos estamos dando cuenta que la tierra que representa la mujer está sintiendo las consecuencias de violencia, extracción y daño a la tierra, tenemos que cambiar eso, mirar a la tierra con el amor como nos miran nuestras madres o abuelas, debemos comenzar a sanar todo el daño que hemos depositado en ella. (Comunicación personal. Octubre 8 de 2017)

Las mujeres indígenas estamos despertando y reviviendo las voces de las luchas y enseñanzas de nuestras guerreras antiguas, ellas son el espíritu que alientan nuestros pensamientos y gracias a ellas podemos enunciar nuestras voces. Gracias entonces a Anacaona, Gregoria Apaza, Bartolina Sisa, Kurusa Llave, Micaela Bastidas, Huillac Ñusca, Angata, Janequeo Guacolda, Fresia, Tegualda, Lorenza Abimañay, Rosa Señapanta, Margarita Ochoa, Baltazara Chiza, Margarita Pantoja, Gaitana, Ague, Ayunga y otras mujeres más recientes como Berta Cáceres, Ana Ochoa, Teresita Bailarin, Anita



Bailarin, que han ofrendado sus vidas para que nosotras pudiésemos existir más sabias, libres y guerreras. A ellas, nuestras ances-

tras, estas palabras que salen desde mi útero porque me han inspirado a parir este trabajo.

NOTAS

1. Jaibanà: Médico Tradicional
2. Jaibanawera: Mujer Médica Tradicional
3. Debido a un acceso más cercano a la cultura occidental, los hombres están dejando de lado elementos esenciales de la cultura Embera, entre ellos, el *truambi* y las danzas tradicionales.
4. Principios Pedagógicos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Silencio: El silencio como posibilidad de escucharnos y de escuchar. Lo que conocemos como “occidente” hace demasiado ruido, la academia está llena de palabras, de verdades. El silencio como categoría pedagógica invita a mirar hacia dentro, invita a conocer de otro modo y reconocer que a través del silencio consciente han pervivido conocimientos y pueblos ancestrales. El silencio es una construcción permanente y hace parte de la forma de conocer en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.
5. El *Jai* traduce al español “espíritu”. Para el embera, la gente puede enfermar de *Jai* y consiste en que el cuerpo es controlado por energías negativas que pueden hacerle daño y forzarlo a actuar de manera incomprensible para los demás.
6. Comité de Mujeres Indígenas: Las mujeres indígenas de Chigorodó comienzan a reunirse alrededor de proyectos productivos (crianza de gallinas, siembra de alimentos, etc.). En esos espacios comenzaron a hablar sobre las problemáticas de violencia intrafamiliar. “Empezamos a decir que nuestras opiniones eran importantes y así empiezan las mujeres. Acá en Chigorodó hay que reconocer que el liderazgo masculino de alguna manera también ha tenido esa voluntad política de vincular a las mujeres en el quehacer político. El comité de mujeres ha tenido algunos avances institucionalizando una asamblea anual donde se discuten diferentes temáticas; nos reunimos alrededor de las problemáticas de las mujeres, pero también entorno a lo que pasa con el territorio, la salud” (Casama, T. Comunicación personal, 2018). Actualmente, el comité cuenta con un consejo municipal donde hay representantes por cada comunidad y una presidenta llamada Sirley Domicó. Este comité se encarga de realizar y monitorear las denuncias de violencias ejercidas en contra de las mujeres indígenas.
7. Jenzera: La hormiga que escondió el agua del pueblo Embera en la historia de origen.

REFERENCIAS

Bailarín, M. (septiembre 9 de 2017) Entrevista en el marco del trabajo de campo de la comunidad indígena de Chigorodocito. Archivo personal



- Bermúdez, E. (1987). Música Indígena Colombiana. Maguare, Revista del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia (No 5)
- Boavida, A. y Ponte, J. (2011) Investigación colaborativa: Potencialidades y problemas. Revista Educación y Pedagogía, 23(59), 125-135.
- Casama, T. (febrero 15 de 2018) Entrevista en el marco de la VIII Asamblea de mujeres indígenas de Chigorodó. Archivo personal.
- Cabildo Mayor Indígena de Chigorodó -CMICH-. (2013). *Lo que los Ancestros nos dejaron: Nuestra identidad Embera en Chigorodó*. Chigorodó, Colombia: Organización Indígena de Antioquia
- Domicó, G. (2010). *Urikabaita jarakampe sabua chupanuta yumachirata yuberaume dalli embera nemburuadeba en la Comunidad Indígena Chuscal Tugurido de Murri, municipio de Frontino - Colombia* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín
- Domicó, G. (septiembre 8 de 2017). Entrevista en el marco del trabajo de campo de la comunidad indígena de Chigorodocito. Archivo personal
- Domicó, J (septiembre 20 de 2017). Entrevista en el marco del trabajo de campo de la comunidad indígena de Chigorodocito. Archivo personal
- Green, A. (2011). Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra (Tesis Doctoral). Universidad de Antioquia. Medellín
- Green, A. (octubre 8 de 2017). Comunicación personal en el marco de reunión con el grupo de investigación Diverser. Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, E (2011). *Kimy, palabra y espíritu de río*. Bogotá, Colombia. Editorial Códice Ltda.
- Quijano, A. (Lander, E) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Sacavino, S. (2017). Tecidos feministas de Abya Yala: Feminismo Comunitário, Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural. *Uni-pluriversidad*, 16(2), 97-109.
- Smith, L. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y Pueblos Indígenas. Santiago, Chile: LOM Ediciones
- Trujillo, L. (2014). *La importancia de los espacios escolares en la enseñanza/aprendizaje de los alumnos* (Tesis de Maestría). Universidad de Málaga. Málaga, España

Asimetrías y diversidad en las relaciones naturaleza-cultura: una reflexión en torno a la modernidad occidental

Asymmetries and Diversity in
Nature-Culture Relations: a Reflection on Western Modernity

*Eleder Piñeiro Aguiar**

 : <http://orcid.org/0000-0001-6770-7180>

Tipo de Artículo: Informes de Investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.05

Cómo citar este artículo:

Piñeiro Aguiar, E. (2019). Asimetrías y diversidad en las relaciones naturaleza-cultura: una reflexión en torno a la modernidad occidental. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 72-86. Doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.05



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 2018-09-29 • Aprobado: 2019-08-02

* Profesor Universidade da Coruña, España. Licenciado en Sociología; Máster en Migraciones Internacionales; Doctor en Antropología.

E-mail: elederpa1983@gmail.com



Resumen

En este texto de carácter exploratorio desarrollo una genealogía acerca de la visión que diferentes autores y teorías occidentales han desarrollado en torno a la idea de naturaleza y su relación con el progreso, desde la filosofía clásica hasta la modernidad eurocéntrica. A continuación, contrapongo lo que considero un imaginario universal en torno a las relaciones naturaleza-cultura con otras investigaciones procedentes del Sur global y en particular diversas teorizaciones indigenistas, latinoamericanas y decoloniales. En consecuencia, desarrollo una revisión documental en torno a textos “clásicos” y actuales, concluyendo que el individualismo y desarrollismo emanados de la tradición occidental encuentran fracturas, resistencias y puntos de fuga planteados desde perspectivas académicas y activistas que articulan un discurso contrario al extractivismo epistémico y materialista eurocéntrico.

Palabras Clave: Conocimiento. Racionalidad. Occidente. Ciencia. Sur global.

Abstract

In this exploratory paper I develop a genealogy about the vision that different Western authors and theories have developed around the idea of nature and its relation to progress, from classical philosophy to Eurocentric modernity. Then, I contrast what I consider a universal imaginary about nature-culture relations with other research from the global South and in particular from various indigenous, Latin American and decolonial theories. Therefore, a documentary review has been developed around “classic” and current texts. This paper concludes that individualism and developmentalism coming from the Western tradition find fractures, resistances and vanishing points raised from academic and activist perspectives that articulate a discourse contrary to Eurocentric epistemic and materialist extractivism.

Keywords: Knowledge. Rationality. West. Science. Global South.

INTRODUCCIÓN

Cuando le preguntaron a Ghandi qué le parecía la civilización occidental él respondió que sería una buena idea¹. Retóricas aparte, si se permite una metáfora biologicista inicial, la doble hélice del ADN epistemológico de dicha civilización occidental tiene dos cadenas: por una parte la judeocristiana y por otra parte la grecolatina. A lo largo de este texto, fruto de una investigación con fuentes secundarias llevada a cabo en mi etapa de docente de filosofía en la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile (diciembre 2017-agosto 2018), me centraré en la segunda cadena para exponer cómo ha sido la relación de la civilización/cultura con la naturaleza, sin obviar que en el texto bíblico (cadena judeocristiana) ya nos encontramos con una sentencia que será fundadora de la intervención humana en el ambiente natural: “y tenga dominio sobre los peces del mar y los volátiles del cielo y sobre los demás animales que carecen de razón” (Génesis 1: 26). Como punto de partida se comenta que esta investigación fue motivada por la lectura de textos clásicos del pensamiento occidental, objeto de análisis de materias² que impartía en el periodo comentado, de dónde surgió la pregunta acerca de cómo la teorización surgida desde Sócrates hasta nuestros días ha venido observando la relación entre naturaleza y cultura.

Volviendo a la tradición judeocristiana he de decir que hasta tal punto hubo continuidad desde las sagradas escrituras hasta autores cristianos, quienes integraron razón y fe en sus análisis, que ya San Agustín (2004, p. 104) en el Siglo III expone que los seres irracionales y las plantas “por justísima ordenación del Creador su vida y su

muerte están subordinadas a nuestros usos”. Incluso más adelante (San Agustín, 2004, p. 535) afirma: “de ese Dios uno, verdadero y óptimo, procede tanto la naturaleza, por la que somos imagen suya, como la ciencia, por la que le conocemos y nos conocemos”. Además, según San Agustín, pecar es acercarse a las bestias, lo cual supone un alejamiento y contravención de ser la imagen de Dios, y, por lo tanto, algo que debe evitarse a toda costa.

Lo referido por el autor de “Ciudad de Dios” ha sido una constante en todo el pensamiento occidental, desde Platón y Aristóteles hasta la modernidad fundada por Descartes: mostrar qué nos hace humanos, racionales y por tanto, diferentes del mundo animal. Siglos más adelante Santo Tomás, padre de la escolástica y precursor de las universidades europeas, seguía expresando pareceres similares: “en el orden de la naturaleza, todas las cosas están subordinadas al hombre y han sido hechas para el hombre” (Santo Tomás, 2004, p. 104).

Pero como digo, es necesario rastrear ciertos pasajes de ambas tradiciones (judeocristianismo y filosofía occidental) para interpretar cómo el pensamiento político-filosófico entendió el contacto-conquista en 1492 y lo que supuso la interacción de ese “Occidente” con los pobladores de Abya-Yala, las relaciones asimétricas entre ambos y las repercusiones posteriores -dado ese inicio y esa configuración a la hora de ver el mundo- que tuvo en las relaciones naturaleza/cultura. Dichas relaciones nos han llevado, según varios investigadores, a un colapso civilizatorio que puede ser ya



irreversible. Este colapso, además de llevar a riesgos planetarios que incluso ponen en entredicho la continuidad de la vida en el planeta tras el antropoceno, ha venido terminando con cientos de especies, a lo que se suma un proceso definitivo de cambio climático, desertificación y aumento de aridez de varias zonas del planeta, pérdida de biodiversidad, calentamiento global y expulsión de varias especies y de grupos humanos de sus hábitats, desde el Amazonas a Nueva Zelanda.

En este contexto se gesta -como algo inédito en la historia de la relación entre la Tierra y la Humanidad- una cada vez más compleja y profunda crisis ambiental provocada por la superación de los límites biofísicos como consecuencia del accionar de los seres humanos. Y es este proceso de sostenida destrucción de la sociedad y de la Naturaleza el que está poniendo en peligro la vida misma (Acosta, 2015, p. 23).

Y en el proceso de conformación del capitalismo, al que se une una racionalización técnica y la conformación del sistema de estados-nación (Gellner, 1988; Anderson, 1993), se produce asimismo la separación disciplinar del conocimiento con el fin de que este sea útil a la apropiación y expropiación de la naturaleza y la conformación de la clase burguesa como referente del nuevo orden post-medieval (Negri, 2008). La economía, como disciplina cuyo objetivo es distribuir bienes finitos, termina funcionan-

do como un elemento más de dominación (Graeber, 2012) a través del cual se pretende orientar el destino del mundo. Incluso Foucault (2013) dirá que ese capitalismo es una especie de medioambiente en el que vivimos como el pez que solo conoce el agua y no puede salir de ella. Y desde esas visiones del sistema como hecho social total (y mundial), por ejemplo, se deriva la aceptación indiscutible del extractivismo incluso por parte de gobiernos progresistas, también neoliberales, en la actualidad (Acosta, 2015).

Observaremos, pues, cómo se ha conceptualizado la naturaleza desde la modernidad occidental, qué líneas de crítica han surgido en las últimas décadas en Latinoamérica y qué papel puede jugar una vertiente indigenista contemporánea para romper con la hegemonía eurocéntrica en el pensamiento a la hora de abordar las relaciones del ser humano con la naturaleza. El punto de arranque de estas lógicas es el siguiente: “quizá es la creencia más importante de toda la humanidad occidental, a saber: que el ser humano ocupa un lugar preeminente, superior y distinto a la naturaleza” (Maldoño, 2016, p. 42). Esto conlleva desde un pensamiento crítico, entre otros supuestos, exponer acerca de otras formas de entender la economía, ya no basadas en la sobrevaloración del valor de cambio por sobre el valor de uso, sino basadas en la complementariedad y la reciprocidad.

NATURALEZA EN FILOSOFÍA OCCIDENTAL



“La ciencia torture a la naturaleza, como lo hacía el Santo Oficio de la Inquisición con sus reos, para conseguir develar el último de sus secretos” (Francis Bacon, citado en Arrojo, 2010, s.p.). Tal como expone San-

tiago Castro Gómez (1993) el proyecto de la modernidad tuvo dos ideas-fuerza como preceptos fundacionales para su acometida: por una parte (siguiendo a Blumenberg), colocar en el centro al hombre como principio

ordenador frente a concepciones teológicas previas; y por otra, colocar a la naturaleza como gran adversario y enemigo al que hay que someter. Para ello, el papel de la razón-ciencia será fundamental. Pero previo a la racionalidad cartesiana-newtoniana de la modernidad, rompedora con respecto a la ciencia euclidiana, tenemos ciertos antecedentes en la filosofía griega.

Aristóteles (1280b-1281a. 2017) exponía en *La Política* que el “fin de la ciudad es, por tanto, el bien vivir, y todo eso [se refería a familia, territorio, amistad] está orientado a ese fin. La ciudad es la asociación de familias y aldeas para una vida perfecta y auto-suficiente. Y esta es, como decimos, la vida feliz y bella” (p. 131). Para lograrlo, entre otras cosas, utiliza la metáfora-relato de la vida natural, según la cual hay hombres propensos a mandar y otros propensos a obedecer, justificando así las asimetrías de un marido con respecto a la mujer, con respecto a sus hijos y con respecto a sus esclavos domésticos; y de los súbditos con respecto a los ciudadanos, los cuales serán por definición libres, alegando que existe una esclavitud natural según la cual hay ciertas personas propensas por nacimiento a obedecer.

Si bien no se encuentra en Aristóteles teorizaciones contractualistas como las que utilizan Hobbes o Rousseau, ni tan siquiera la existencia de leyes naturales como las que exponen autores cristianos, sí existen en el pensador griego algunos rasgos precursores de la justificación de desigualdades humanas por naturaleza. Las implicaciones que ha tenido para poblaciones enteras colocar por encima y debajo de la línea de lo humano (Fanon, 2010) van de la mano de una acumulación originaria del capital: esclavos africanos substituyen a indígenas “america-

nos” -dado su genocidio- en aras de extraer materias primas cuyas manufacturas sirven, entre otros aspectos, para iniciar la revolución industrial en Inglaterra. “Las ‘razas superiores’ ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados.” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 16). Dichas posiciones se vienen jerarquizando desde la colonia con repercusiones hasta nuestros días.

Si hasta aquí observamos que poder, apropiación de recursos naturales y conocimiento técnico-científico van de la mano, el conocimiento que surgió en la modernidad, diferente al medieval y progresivamente cada vez más científico y laico, tiene en el *cógito* cartesiano una legitimación basada en sus raíces metodológicas; así como el papel fundamental de colocar al sujeto en el centro de la acción a la hora de llevar a cabo una aplicación de la teoría en la realidad social. A la dualidad objeto-sujeto, en la cual el científico-investigador devino un ente abstracto separado de todo tiempo y lugar, se suma las dualidades mente-cuerpo y cultura-naturaleza.

La naturaleza se convertiría en un campo de estudio e indagación, de domesticación y utilidad, lugar sobre el que accionar los saberes y los conocimientos en aras de una racionalidad técnica instrumentalizada. El objeto naturaleza es externa al individuo pensante. (Castro-Gómez, 1993, p. 154)

La extensión del método científico y los descubrimientos de nuevos mundos -en una época en la que corren paralelos la formación de un sistema de estados-, el inicio del capitalismo industrial y la progresiva separación científica de las explicaciones teológicas del mundo permitió a varios teóri-



cos contractualistas, tras Descartes, separar mundo natural de mundo social. Independiente de la visión antropológica pesimista u optimista, tanto Rousseau, como Locke o Hobbes consideraban el paso de un estado natural a un estado social un avance de las sociedades mediado por la razón, la ciencia y la técnica. Por ejemplo, Locke (2016) expone lo siguiente:

Siempre que alguien saca alguna cosa del estado en que la Naturaleza la produjo y la dejó, ha puesto en esa cosa algo de su esfuerzo. Le ha agregado algo que es propio suyo; y por ello, la ha convertido en propiedad suya (...) Todo aquel que obedeciendo al mandato divino se adueñaba de la tierra, la labraba y sembraba una parcela de la misma, le agregaba algo que era de su propiedad (...) Las tierras que se dejan abandonadas a la Naturaleza, sin beneficiarlas en modo alguno con el pastoreo, el labrado o la siembra, reciben el nombre de yerros, y lo son en realidad, porque el beneficio que se obtiene de las mismas es poco más que el de un desierto estéril. (p. 62, 64, 71)

Más adelante, desde el punto de vista de Marx (1971, vol. III, p. 754), la relación tierra-renta (además de las relaciones entre trabajo-salario y capital-ganancia) “engloba todos los secretos del proceso social de producción.” Según Marx, explotación social y explotación de la naturaleza van de la mano. Sin embargo, para el autor de *El Capital*, el campesinado no podría llegar a convertirse en clase para sí, papel que él centraba en el proletariado urbano-industrial, soslayando el papel que lo rural ha tenido y tiene en el devenir de una crítica radical a la explotación de la tierra.

Pero ya en los inicios del capitalismo industrial tenemos una separación urbano-ru-

ral que Adam Smith (2016) supo exponer a la hora de analizar la división internacional del trabajo y las causas según las cuales unas naciones son más ricas que otras:

La política de algunas naciones ha estimulado extraordinariamente el trabajo en el campo; la de otras, el trabajo en las ciudades. Casi ninguna nación ha tratado de forma equitativa e imparcial a todas las actividades (...) La Política de Europa ha sido más favorable a las artes, las manufacturas y el comercio, *actividades de las ciudades*, que a la agricultura, *el quehacer del campo*. (p. 29, sus cursivas)

Por finalizar este breve recorrido, Max Weber (1984) dirá: “Solo en Occidente hay ciencia, una forma particular de arte; el Estado estamentario y parlamentos con representantes del pueblo [...] lo mismo ocurre con el poder más importante de nuestra vida moderna: el capitalismo” (p. 36-37). Según Weber, esto se debe al cálculo racional según el cual los individuos controlan el medio donde viven, algo que según él es propio del Norte Europeo y de EE.UU. Para Max Weber el proceso racionalizador es un “desencantamiento” del mundo. Ya no hay magia, ya no hay superstición, solo ciencia racional.

Sirva este breve resumen para constatar lo expuesto por Huanacuni (2010): “En la visión occidental está claro que una de las cosas más importantes es la generación de ganancias a partir de la explotación de la Madre Tierra. Y para el paradigma comunitario, el vivir bien se relaciona de manera preponderante y esencial con el sentido espiritual de la vida” (p. 24). A continuación se observan algunas líneas de fuga de esta visión provenientes de teóricos y comunidades latinoamericanos.

FRENTE AL EUROCENTRISMO Y AL UNIVERSALISMO: PROPUESTAS DESDE LATINOAMÉRICA

En este apartado se sigue lo expuesto por Arturo Escobar (2014), quien afirma:

Las propuestas de algunos movimientos sociales (indígenas, afrodescendientes, ambientalistas, campesinos y de mujeres) sobre las cuestiones de tierra y territorio están a la vanguardia del pensamiento sobre estos temas (y de algunos otros, tales como la autonomía alimentaria, por ejemplo, y los modelos alternativos de desarrollo), y que no son rezagos del pasado, ni expresiones románticas que la realidad se encargará de desvirtuar. La mayoría de los conocimientos “expertos” desde el estado y la academia sobre estos temas, por el contrario, son anacrónicos y arcaicos, y solo pueden conducir a una mayor devastación ecológica y social. (p. 14)

Debemos remarcar el carácter de contemporaneidad de todos los habitantes de la tierra y no ver a ningún grupo, ni a sus propuestas de relación con el medioambiente como vestigios del pasado que se deben superar: “La modernidad se presenta como un privilegio de Europa, su creación propia y exclusiva, y oculta la colonialidad a la que fue condenada el resto de la población” (Marañón, 2014, p. 30). Diversos autores provenientes de la red modernidad/colonialidad analizan las asimetrías generadas por un occidente eurocéntrico, el cual científica, política y económicamente pretendió universalizar la grilla de la modernidad diversificándola por todo el orbe. Esta pretensión universalista o “privilegio epistémico” (Grosfoguel, 2013) ha venido denostando las movilizaciones, derechos y acciones de muchos otros grupos, si bien, en un mundo cada vez más interconectado, la visibilidad y las posibilidades de trabajos en

red critican el impacto de la homogeneidad y manifiestan los peligros de un pensamiento único que es, además de epistemicida en su formación, depredador de lo ecológico en su producción y reproducción. Significo la importancia de un pensamiento decolonial a la hora de comprender la depredación de la naturaleza por cuanto se hace necesaria:

Una educación decolonial e intercultural como un principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos, y que, más allá de denunciar el epistemicidio, deja en evidencia y reconoce esas otras formas de producción epistémica de resistencia, de insurgencia y de producción de alternativas al capitalismo, al patriarcado y al colonialismo globales (Sacavino, 2016, p. 103, mi traducción).

Pero el necesario proceso de cambio que va desde la utilización y la mercantilización hacia la conservación de la naturaleza pasa entre otros aspectos por un cambio de las racionalidades, de los imaginarios y de las cosmovisiones, lo cual está íntimamente ligado a una crítica y superación del eurocentrismo y del universalismo occidental. La Ilustración, la Modernidad europea y los saberes científicos y racionales que se configuraron en Europa propusieron una visión de la naturaleza basada en procesos biomecánicos y materialistas según los cuales, dicha naturaleza estaba en un plano jerárquicamente inferior a la cultura/civilización. En esa naturaleza estarían los animales, lo no europeo, el cuerpo, la mujer, el deseo, la emoción, etc. Lo útil, pues, es dominar ese campo colocado jerárquicamente en una capa inferior.



En este sentido, desde diversos rincones del planeta se presentan propuestas teóricas que critican tanto al capitalismo como a la modernidad capitalista. Algunas se describen de forma breve con el interés de conocer cómo el dualismo naturaleza-cultura es una construcción eurocéntrica y qué propuestas y otras lógicas que expongan otras perspectivas se están planteando, desde la Academia, en íntima conexión con lo político y con los movimientos sociales. Una de ellas es la expuesta por Bolívar Echeverría (2008) y su propuesta de los *ethe* de la modernidad, según la cual la modernidad occidental europea es solo una de las posibles, dándose a lo largo de la historia en Latinoamérica movimientos y momentos de protesta y ruptura, en especial, desde lo que él denomina un ethos barroco en el cual unos códigos culturales (españoles) canibalizaron a otros (indígenas) a la vez que fueron canibalizados por ellos.

En este relato será central significar lo expuesto por Aníbal Quijano (1999). Según él, hay dos aspectos claves y entrelazados en la configuración de la modernidad capitalista: la subsunción de todas las formas de trabajo al capital y la idea de raza como fundante de las relaciones sociales, en lo que el autor denomina colonialidad del poder. Posteriores investigaciones propusieron que existen otras colonialidades como la colonialidad del ser, la colonialidad del saber y la colonialidad de la naturaleza. “Desde la Conquista, las diferencias se plantearon no como un asunto de poder, sino como una cuestión asociada a la “naturaleza” superior de los europeos respecto de “los otros” (López Córdova, 2014, p. 100). Por lo que respecta a la colonialidad de la naturaleza Katherine Walsh (2007), al realizar una crítica a los dualismos cartesianos, también expone que estos han negado a la naturaleza

como cuerpo de la tierra, han eliminado las racionalidades indígenas y han soslayado que el ser humano es un ser vivo más dentro de dicha tierra-naturaleza. Incluso se expone que se ha creado un mito según el cual los saberes espirituales, chamánicos, indígenas, etc., son inferiores, subdesarrollados, arcaicos; vestigios de un pasado que el desarrollo, la educación, la asimilación y el progreso deben hacer desaparecer.

Pero antes del surgimiento de la red modernidad/colonialidad (Escobar, 2003), en Latinoamérica se cuenta con otros referentes teóricos que han sido críticos con las formas de entender la relación de la civilización occidental con la cultura. Con sus propuestas pedagógico-activistas (y si se quiere políticas y emancipatorias) Orlando Fals Borda expuso el concepto de “sentipensar” con la tierra. Según este concepto, a la hora de razonar no podemos caer en dualismos y asimetrías, sino que los procesos de análisis, interpretación y reflexión deben de ir de la mano del deseo, del corazón, de los sentimientos y de la raigambre con el medio en que vivimos. Para este autor, en cierto sentido precursor de la ecología de saberes desarrollada por Boaventura de Sousa Santos (2005, 2006), lo vivencial y lo racional van entrelazados desde una reflexión emanada del espacio local.

La ecología de saberes también sería una metodología novedosa que lucha contra las jerarquías, lo unilateral y las asimetrías a la hora de producir conocimiento. Su enfoque hacia lo diverso, lo múltiple y el diálogo tiene cada vez más acogida. Para lograrlo, conceptualiza una sociología de presencias y ausencias según la cual, históricamente hemos asistido a cinco monoculturas: del saber y del rigor, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante y la productivista. Esta última

trata sobre privilegiar la producción y primar el crecimiento económico como único objetivo racional; todo lo que no se sujete a esta lógica es declarado estéril si se trata de la naturaleza o improductivo si se trata de trabajo humano.

Frente a esta monocultura extractivista, Sousa Santos propone una ecología de las producciones (el plural es clave) que trataría de recuperar otros tipos de producción, cuestionando el desarrollo clásico y los modelos de acumulación y distribución predominantes. Al analizar comunidades indígenas y afro en Colombia, Quintero y Zamora (2017) ponen en práctica lo que Sousa Santos expone a nivel teórico, enfatizando el carácter participativo en la formación y reproducción del conocimiento y su utilización en la producción capitalista, no siendo utilizados los grupos minoritarios como meros objetos sino colocados en un plano de simetría con otros actores locales y globales. Al destacar “la importancia de reconocer la participación de las comunidades en la producción de conocimientos, no obstante, también existe la necesidad de garantizar que los beneficios generados por este ejercicio sean utilizados de manera justa, equitativa y concertada con todos los miembros de la comunidad”. (p. 54)

Desde el Caribe, además de Frantz Fanon, Aimé Césaire en su *Discurso sobre el colonialismo* (2006, p.13) comienza diciendo que “una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente”. Dichos problemas los centra en dos: el proletariado y el colonial. La cita es algo extensa, pero recoge las consecuencias de la empresa colonial, la ambición de su proyecto, la mentalidad del conquistador occidental y las repercusiones planetarias:

¿Qué es, en su principio, la colonización? Reconocer que ésta no es evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer retroceder las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, de la tiranía; ni expansión de *Dios*, ni extensión del *Derecho*; admitir de una vez por todas, sin voluntad de chistar por las consecuencias, que en la colonización el gesto decisivo es el del aventurero y el del pirata, el del tendero a lo grande y el del armador, el del buscador de oro y el del comerciante, el del apetito y el de la fuerza, con la maléfica sombra proyectada desde atrás por una forma de civilización que en un momento de su historia se siente obligada, endógenamente, a extender la competencia de sus economías antagonicas a escala mundial (Fanon, 2006, p. 14).

Y en esa extensión de competencias y crecimiento de escalas económicas planetarias incide una apropiación de los recursos. El propio Césaire, más adelante, (2006: 20) expone cómo se produce una cosificación, de vacío social, de culturas pisoteadas y de tierras confiscadas. Frente al pretendido progreso, el intelectual caribeño contrapone el desarraigo, la esclavitud y el servilismo de millones de seres humanos despojados en aras de dicho progreso colonizador.

Para cerrar este apartado se llama la atención sobre la propuesta realizada por lo que se ha denominado el perspectivismo amerindio, encabezada por Eduardo Viveiros de Castro y Phillipe Descola. Así, por ejemplo, Descola (2011) expondrá que el par naturaleza/cultura es una ficción, un artificio entroncado con el mecanicismo y el cientifismo de la modernidad. “La naturaleza no existe”³, no es autónoma, sino un constructo como la cultura o la sociedad, por ejemplo.

Varias propuestas expuestas hasta aquí centran sus análisis en comunidades locales,



pequeñas, campesinas, rurales y/o indígenas para realizar una crítica al modelo occidental. Los intelectuales criollos han percibido al indio como parte de la naturaleza, pero también como un niño al que es preciso no sólo proteger sino decirle lo que debe ser y hacer. Previo a esto, con la expansión colonial, los pobladores originarios se asimilaron a “naturaleza”. Posteriormente, en la época republicana y en décadas posteriores, según Villegas (2013) se produjo una idealización del pasado indígena que sirvió para realizar una crítica a los tiempos presentes, los cuales son vistos como una decadencia de la armonía primigenia y ancestral: “los ancestros de los actuales indígenas fueron vistos como capaces de crear grandes civilizaciones; por el contrario, los indígenas actuales sólo pueden ser caracterizados como perezosos, sucios, borrachos, incivilizados e iletrados” (p. 7).

Frente a esta visión denostadora de poblaciones asentadas en tierra latinoamericana desde hace milenios, surge la visibilización de diversas comunidades que con sus luchas, protestas, búsquedas de recursos y defensa de derechos han conseguido entrar en diferentes agendas políticas nacionales e internacionales. Su cosmovisión y espiritualidad es central en un acercamiento para comprender la naturaleza ya no bajo una perspectiva expoliadora y depredatoria, sino

en un plano holístico e integrador con el medio ambiente, y con los mundos animal, humano y espiritual.

Un ejemplo de esta visión es la propuesta llevada a cabo por los gobiernos progresistas de Ecuador y Bolivia en años recientes y se ha denominado Buen Vivir, como traducción del quechua *sumaq qamaña* y del aymara *sumak kawsay*. “El Buen Vivir es una alternativa orientada a tratar de rehacer la vida socioambiental a partir de la solidaridad humana y con la naturaleza, no solo en la actividad económica y productiva, sino en todas las dimensiones de la existencia social: el trabajo, el sexo, la autoridad colectiva, la subjetividad y la naturaleza” (Marañón: 2014, p. 41). En este sentido, las propuestas políticas que surgen en estos gobiernos progresistas oponen una resistencia a las contradicciones, irracionalidades y consecuencias perversas del capitalismo basado en el extractivismo y el despojo.

Por ejemplo, en la constitución de Ecuador, en su artículo 71, se refiere que: “La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos”.

CONCLUSIONES



Desde el punto de vista de Huanacuni (2010) el año 2009 supuso una brecha para dejar de lado la explotación de recursos y abrirse hacia una vida que respete el equilibrio de todas las formas de vida del planeta: “El 22 de abril del 2009, la Organización de Naciones Unidas (ONU) acogió la iniciativa impulsada por la delegación boliviana y de-

claró a esta fecha el día internacional de la Madre Tierra” (p. 9). Según el intelectual y activista boliviano, este hito permite generar una conciencia acerca de que la tierra no solo es un planeta más, sino que es nuestra madre tierra (Pachamama). Pero el camino hacia ese proceso de concientización y que no quede simplemente en enunciados polí-

ticos conmemorativos es arduo, para nada está finalizado y requiere una constante reconstrucción y reflexión acerca de las asimetrías y contradicciones manifestadas por más de 500 años de formación y auge del capitalismo, en su conceptualización de la utilidad de la naturaleza.

Según Ramón Grosfoguel (2016), “El problema con el concepto de ‘naturaleza’ es que sigue siendo un concepto colonial, porque la palabra está inscrita en el proyecto civilizatorio de la modernidad” (p. 129). Este autor argumenta cómo otras cosmovisiones diferentes a la occidental no conciben a la naturaleza como un objeto, sino como un sujeto que se interrelaciona con otros muchos, tanto humanos como no humanos; y enfatiza que dicho concepto de naturaleza implica una división entre lo humano que se percibe como sujeto frente a una cosificación de la naturaleza (objetivada), la cual se percibe como inerte y que “por consiguiente, sus formas de vida son inferiores a la humana y están inscritas en la lógica instrumental de medios-fines de la racionalidad occidental donde la ‘naturaleza’ se convierte en un medio para un fin” (p. 129).

Según estas cosmovisiones, el capitalismo necesita someter tanto a sus “otros” como a la naturaleza. Tanto es así que incluso en ocasiones naturaliza a sus otros, folclorizando, exotizando, esencializando.

La relación espiritual, animista con la naturaleza es propia de muchos pueblos, en particular, cazadores, recolectores y pescadores. Las montañas, los ríos, los animales, en fin, todo lo que para Occidente es externo y objeto de manipulación o explotación, en las culturas indígenas aparecen como viviente y en permanente relación de reciprocidad con el ser humano (Bengoa 2000: 137, cit. en Bedoya, 2015, p. 149).

Quizá uno de los puntos de arranque fundamentales sea concienciar acerca de las potencialidades de la diversidad, la interculturalidad y la transdisciplinariedad como ejes axiales frente a la ontopolítica de lo Uno (un territorio, a conquistar; una población, a expropiar; un estado, a controlar; una única forma económica globalizadora y globalizante: el capitalismo) desarrollada desde la modernidad occidental. Las últimas décadas, desde el famoso discurso del Presidente Truman en su toma de posesión en 1949, han sido los años del desarrollo, en donde se trataba de llevar a cabo un “trato justo” a áreas subdesarrolladas que no deberían sufrir las consecuencias de la desatención post segunda guerra mundial. Con ese discurso se inició una época de una enorme incidencia de tres factores (capital, tecnología, conocimiento experto) que han tenido devastadoras consecuencias, debido al asistencialismo, paternalismo o dejadez, dependiendo del caso y la situación, por parte de gobiernos occidentales y mercados globales en zonas pauperizadas precisamente por dicho desarrollo. Frente a estos procesos Escobar (2014) llama la atención acerca de las múltiples luchas que se dan en todo el orbe para defender paisajes y territorios, siendo dichas luchas motivadas y consecuencias de un modelo uniforme de entender el mundo: “Moderno/capitalista, secular, racional y liberal con su insistencia en la ilusión del “progreso” y el “desarrollo”” (p. 21, sus comillas). Según este autor, la medida de las acciones humanas hoy en día está basada, por una parte, en el consumo individual; y por otra, en la competitividad del mercado. Como consecuencia, la intervención de ciertas economías en varias zonas del planeta lleva a generar la idea de poder transportar modelos “exitosos” a otras zonas del orbe sin tener en cuenta factores demográficos, culturales y/o físicos. Este hecho ha resul-



tado perjudicial, ha aumentado el extractivismo y ha generado lo que Naomi Klein (2007) denomina “doctrinas del shock” creadas *ad hoc* en lugares a intervenir en aras de ese progreso deseado (disfrazado de justicia, democracia, libertad, etc.).

Cuando diferentes movimientos campesinos y/o indígenas entran en conflictos y demandas por sus tierras se contesta por parte de la sociedad envolvente que no se les puede conceder porque no son del todo indios (por ejemplo, porque usan teléfono móvil, porque asisten a escuelas bilingües, porque realizan trabajos en espacios ciudadanos, etc.). Pero construir la ciudadanía es a la vez una forma de construir la democracia, de ampliarla, ante lo cual observamos que los modelos de reciprocidad y sostenibilidad con el ambiente son más integradores por parte de las cosmovisiones de pueblos originarios que si nos basamos en el individualismo/desarrollismo occidental. Debido a la crítica y resistencias frente al sistema capitalista occidental, varias minorías étnicas aportan al debate actual formas sociales y económicas que no deben de ser ni excluyentes ni excluidas.

Ya que inicié este recorrido con la Grecia Clásica, fuente de la democracia, finalizo

con la importancia del referéndum en lo que a las problemáticas del planeta atañe:

El hombre primitivo ha vivido dos veces: una para sí mismo y la segunda para nosotros, en nuestra reconstrucción (...) Después de que los principios de nuestro propio orden social se hayan convertido en asunto de debate continuo, ha habido una tendencia a recurrir al primer hombre para que resuelva nuestras disputas por nosotros. Su voto en las próximas elecciones generales es solicitado con entusiasmo (Goody, 1994, p. 24).

Pero dicho voto (derecho político) no puede alejarse de otros derechos básicos como los comunitarios, los territoriales y los de vida digna en torno a sus territorios ancestrales. El despojo, usurpación y movilización al que han sido y son sometidos diversos grupos subalternos pone en tensión la acumulación capitalista con el respeto a la vida digna propugnado, cada vez más, en acuerdos internacionales y ratificado en diversas constituciones nacionales. La relación entre la cosificación a la que se ha sometido la naturaleza y la cosificación de poblaciones enteras -vistas como materia prima y mano de obra barata desde la modernidad occidental- hacen necesarias otras alternativas a la modernidad eurocéntrica como algunas de las aquí señaladas.

NOTAS



1. Visto en <http://www.mundoobrero.es/pl.php?id=1515&sec=3>, consultado 31/07/2019
2. Se puede observar este programa pedagógico y los textos que trata en el siguiente enlace: <https://artesliberales.uai.cl/core-curriculum/>
3. Entrevista de Gerard Coffrey a Descola en La Línea de Fuego, 16 de mayo de 2018. Consultado 29 de mayo de 2018: <https://lalineadefuego.info/2018/05/16/philippe-descola-y-los-achuar-la-naturaleza-no-existe-entrevista-de-gerard-coffrey/>

REFERENCIAS



- Acosta, A. (2015). Las ciencias sociales en el laberinto de la economía. *Polis* N° 41 (2015): 21-42.
- Agustín (Santo, Obispo de Hipona) (2004). *Ciudad de Dios*. Traducción: Santos Santa, M. del R. y Fuertes, M. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles (2017). *La política*. Santiago de Chile: Liberalia Ediciones. Edición especial “Programa Core UAI”.
- Arrojo, P. (2010). “El reto ético de la crisis global del agua”, en Acosta, A. y Martínez, E. (comp.) *Agua-Un Derecho Humano fundamental*. Quito: Abya Yala. pp. 281-328.
- Bedoya, V. A. M. (2015). Existencia equilibrada. Metáfora del Buen Vivir de los pueblos indígenas. *Polis: Revista Latinoamericana*, 14(40), 143-163.
- Castro-Gómez, S. (1993). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención’ del otro”. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En Escobar, A. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre
- Césaire, A. (2006). *Discursos sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- De Aquino, Santo (2017). *Suma de Teología (selección)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Descola, P. (2011). “Más allá de la naturaleza y la cultura”, en Montenegro, L. (Ed.) *Cultura y naturaleza*. Bogotá, Jardín Botánico José Celestino Mutis.
- Echeverría, B. (2008). El ethos barroco y los indios. *Revista de Filosofía “Sophia*, 2. Acceso: https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1260220574.elethos_barroco_y_los_indios_0.pdf
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2013). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. México D.F: Siglo XXI Editores.



- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Graeber, D. (2012). *En deuda*. Barcelona: Ariel.
- Goody J. (1994) *El Arado, La Espada y el Libro. La Estructura de la Historia Humana*. Barcelona: Editorial Península.
- Grosfoguel, R. 2016. Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lenkersdorf, C. (2010), *Diccionario español-tojolabal. Idioma mayense de Chiapas, 2*, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, México D.F., <<http://www.rebelion.org/docs/123767.pdf>>, 09 de abril de 2018.
- Locke, J. (2016). *Segundo tratado sobre el gobierno civil. Un ensayo sobre el verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil (selección)*. Santiago: Liberalia ediciones. Edición Programa CORE UAI.
- López Córdova, D. (2014). “La reciprocidad como lazo social fundamental entre las personas y con la naturaleza en una propuesta de transformación societal”. En Marañón, B. (coord., 2014) *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México D.F: UNAM.
- Maldonado, C. E. (2016). Pensar con la naturaleza. Una idea radical. *Uni-pluriversidad*, 16(2), 42-51
- Marañón B. (2014). “Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria”. En Id (coord., 2014) *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México D.F: UNAM.
- Marx, C. (1971) *El capital. Crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Negri, A. (2008) *Descartes político*. Madrid: Akal.
- Quintero Rodríguez, D. y Zamora, N. (2017). Una aproximación al concepto de apropiación social del conocimiento: desde los conocimientos tradicionales de las comunidades afrocolombianas e indígenas. *Uni-pluriversidad*, 17(1), 50-58.



- Quijano, A. (1999). “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en: S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, C. Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santafé de Bogotá: CEJA, p. 99-109.
- Sacavino, S. (2016). Tecidos feministas de Abya Yala: Feminismo Comunitário, Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural. *Uni-pluriversidad*, 16(2), 97-109.
- Santos, B. de Sousa (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- Santos, B. de Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventarla emancipación social: encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires, CLACSO.
- Smith, A. (2016). *La riqueza de las naciones(selección)*. Santiago: Liberalia ediciones. Edición Programa CORE UAI.
- Villegas, L. F. B. (2013). Ecuador siglos XIX y XX. República, ‘construcción’ del indio e imágenes contestadas. *Gazeta de Antropología*, 29(1): 1-23.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.
- Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Editorial.

ENTREVISTAS



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Formación en Ciencias Sociales y de los futuros profesores.
Un diálogo con el profesor Joan Pagés Blanch**

*Education in Social Science and of Prospective Teachers.
Interview with the Professor Joan Pagés Blanch*

*Ruth Elena Quiroz Posada**

 <https://orcid.org/0000-0003-2726-8288>

*Jhony Alexander Villa-Ochoa***

 <https://orcid.org/0000-0003-2950-1362>

Tipo de Artículo: Entrevistas

Doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.07

Cómo citar este artículo:

Quiroz Posada, R. E y Villa-Ochoa, J.A. (2019). Formación en Ciencias Sociales y de los futuros profesores Un diálogo con el profesor Joan Pagés Blanch. *Uni-pluriversidad*, 19(1) , 87-96. Doi: 10.17533/udea.unipluri.19.1.07



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 2019-08-10 • Aprobado: 2019-09-05

* Profesora Titular, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

E-mail: ruth.quiroz@udea.edu.co

** Profesor Titular, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Director de la Revista Uni-pluriversidad.

E-mail: jhony.villa@udea.edu.co



Resumen

Este artículo presenta algunas ideas del profesor Joan Pagés acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El documento contiene comentarios del profesor relacionados con la importancia de trabajar en una didáctica basada en la resolución de problemas sociales, que ayude a los estudiantes a construir conocimientos y procedimientos y, a su vez, favorezca otras alternativas críticas sobre la realidad social, así como el desarrollo de habilidades que organicen y seleccionen la información más pertinente para proponer soluciones. De ahí la importancia de cualificar la formación de los futuros profesores.

Palabras clave: formación del profesorado, didáctica de las Ciencias sociales, resolución de problemas sociales.

Abstract

This article presents some ideas about Social Sciences Teaching by the Professor Joan Pagés. The document contains his comments in relation to the importance of working on a teaching based on solving social problems. It helps students to build different knowledge and procedures and promotes also other critical alternatives on social reality, as well as the development of skills in order to organize and select the most appropriate information to propose solutions. Hence, the importance of qualifying the training of prospective teachers.

Keywords: Teacher Training, Social Sciences Teaching, Solving Social Problems.



INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en las distintas áreas del conocimiento se ha consolidado como un área de investigación en la que confluyen diversos enfoques, intereses y perspectivas teóricas. Por ejemplo, en la búsqueda de estrategias para la formación de profesores en humanidades, Pérez Guzmán (2018) utilizó las “experiencias auténticas de lectura”, es decir, espacios que permiten a los futuros profesores la posibilidad de experimentar “otras formas posibles de abordar la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela” (p.27), partiendo de un contexto concreto, de una situación real. Por su parte, Betancur, Vásquez Yepes y Vanegas Hurtado (2018) sugieren que los profesores de lenguaje deben tener experiencias en el desarrollo de prácticas socioculturales. Para ellos, por ejemplo, una comprensión de la lectura y la escritura necesariamente debe considerar el mundo de la digitalidad y las necesidades de formación respectivas.

En el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales, Pagés (1994) señala que “como la del resto de asignaturas, ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico” (p.38) y, por tanto, es conveniente “prestar atención a las posibilidades que ofrecen los currículos prescritos para mantener la actual situación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales o para intentar cambiarla y, a su vez, mantener o cambiar la formación del profesorado responsable de su implementación en la práctica” (p. 39).

Con motivo de la visita del profesor Pagés a la Universidad de Antioquia en julio de 2019 se preparó un diálogo relacionado con sus aportes a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la formación de profesores. A partir de esta entrevista, se elaboró este artículo en el cual se presentan algunas ideas del profesor frente al tema y la importancia de trabajar en una didáctica basada en la resolución de problemas sociales.

EL DIÁLOGO

Ruth Quiroz: Joan, manifestamos nuestro agradecimiento por estar en la Universidad de Antioquia y por aceptar esta entrevista. Eres nuestro amigo incondicional, colega universitario y excelente académico en los campos de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, la formación del profesorado y, por supuesto, la Educación. Queremos aprovechar tu visita para hablar acerca de tus visiones y avances en estos temas. Para comenzar quisiera que nos contextualizaras: ¿Quién es Joan Pagés y cuál es la obra que está haciendo?

Joan Pagés: ¡Es una pregunta de alto valor epistémico! ¡Es broma! Yo diría que

soy una persona que ha tenido suerte en la vida porque he podido hacer lo que me ha gustado; ahora mismo estoy acá en Medellín haciendo lo que me gusta, y lo que me gusta es formar profesores, intercambiar con profesores conocimientos para pensar conjuntamente la educación como el pilar fundamental en el desarrollo del país y del mundo. Hoy, mi interés está centrado en intentar convencer a las generaciones que me van a sustituir de que vale la pena hacer un esfuerzo y un sacrificio para dignificar la profesión docente, para “salvar las escuelas” en la medida que son salvables en una sociedad en la que la comunicación y la información ya

no pasan exclusivamente por la escuela sino por otros medios. Es necesario seguir creyendo y pensando en que la especie humana, si se educa, es una especie capaz de mejorar cualitativamente las condiciones de vida de este mundo y salvarlo y salvarse de los peligros que está sufriendo a causa del egoísmo de unos pocos que, a costa de enriquecerse, quieren acabar con el bienestar de todos.

Ruth Quiroz: ¿cuál dirías que ha sido tu mayor logro y tu mayor dificultad?

Joan Pagés: mi mayor logro ha sido conseguir, a través de la construcción de grupos, redes y comunidades académicas el hacer creíble la didáctica, como un campo de conocimiento universitario. Sé que esto no es exclusivamente un mérito mío; pero sí que creo que con otra gente hemos conseguido dignificar la didáctica y hacerla creíble. Seguramente, mi debilidad ha sido que no he conseguido hacer una buena transmisión a las generaciones del futuro. El problema que ahora tenemos es que profesores con mucha experiencia, que han investigado en el campo y que han hecho sus tesis doctorales, no pueden ser profesores universitarios, y no porque no conozcan la profesión sino porque no han publicado en una revista indexada, como si esto fuera lo más importante. Mi mayor preocupación es que no hemos sabido crear las condiciones para que aquellos docentes que tienen mucha experiencia, que han reflexionado, que han investigado, que son profesores de básica o de media, no puedan ser profesores universitarios y participar en la formación de las nuevas generaciones de docentes. La participación de los y de las docentes es fundamental en la construcción del campo.

Ruth Quiroz: sí, es verdad, ello es lamentable.

Joan Pagés: os pongo un ejemplo de un colega de mi Universidad, Joan Llusà. Un profesor al que formé como maestro, que trabajó en la enseñanza primaria, que luego hizo su Licenciatura en Historia, trabajó y sigue trabajando en la enseñanza secundaria, hizo su maestría y su tesis en el Doctorado en Educación, ha realizado pasantías en Chile y Argentina pero no lo han acreditado para poder optar a una plaza de profesor en didáctica de las ciencias sociales después de treinta años trabajando. ¿La razón? No ha publicado un artículo en inglés en una revista indexada ¡Es increíble! En cambio, un jovencito que no ha pisado un aula puede ser profesor porque tiene un artículo o dos en una revista indexada. Esto, creo, es un problema grave, luchamos mucho por conseguir un cuerpo único de enseñantes, pero hemos acabado con un cuerpo de enseñantes fragmentados en función de criterios políticos, que no responde a necesidades, contextuales, sociales o académicas.

Ruth Quiroz: ¿por qué trabajar con los profesores y en especial por qué ayudarnos a construir redes nacionales e iberoamericanas de grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Cuál es tu finalidad?

Joan Pagés: tengo la suerte de que me hice profesor en la práctica y mi modelo de formación fue un modelo de trabajo cooperativo. El hecho de participar en un movimiento de renovación pedagógica, del que aún soy miembro, me dio un sentido diferente de la docencia al de que aquellos que recibían una formación universitaria. En la universidad no me enseñaron a enseñar. Por tanto, yo me estrellé cuando empecé a trabajar en escuela porque nadie me había dado referencias de ningún tipo. Pero esto generó un aprendizaje que luego me ha parecido relevante, como me parece relevante lo que he



logrado resignificar en las relaciones entre la investigación, la práctica docente y la formación del profesorado.

Los problemas de la práctica docente son universales, son globales. Por consiguiente, yo puedo aprender de lo que ocurre en Colombia y un colombiano puede aprender de lo que ocurre en Europa. En la medida en que seamos capaces de crear sinergias y de crear un modelo global de formación de profesores, estaremos preparándonos para hacer frente al reto que supone a formación del profesorado del siglo XXI.

En mi opinión, los contenidos sociales, geográficos e históricos que se enseñan en prácticamente todo el mundo aún siguen claramente decantados por socializar a los y a las jóvenes ciudadanos en los valores derivados del estado nación. Estos contenidos ya no sirven ni siquiera para construir tu propia identidad y, desde luego, no sirven para comprender el mundo, las relaciones entre lo local y lo global y los problemas emergentes que exigen soluciones urgentes. Los contenidos que han de enseñar los y las docentes han de ayudar al alumnado a pensar críticamente y han de poner las bases para una cultura escolar contrahegemónica. La escuela ha de enseñar a pensar el mundo, a construir ideas propias sobre él y sobre la manera de actuar, de participar en él. Es probable que un pensamiento así construido no sea coincidente con las ideas de los gobiernos de turno. Esto es muy democrático en una sociedad diversa y plural, pero es peligroso para el sistema imperante. Mi idea de trabajar con los profesores de América Latina es que considero que aprendo de ustedes y espero poder enseñarles algo, además de fomentar la solidaridad, el trabajo en red y pensar desde un mundo global. No sé si seremos capaces de construir una -red-internacional docente. Yo desde luego no lo veré ya como docente.

A mis alumnos les digo: miren, hoy parece que solo el mundo es global económicamente, pero con la Revolución Industrial el movimiento obrero lo primero que hizo fue crear la Asociación Internacional de los Trabajadores o Primera Internacional, fundada en Londres. Su fin era la organización política del proletariado en Europa y el resto del mundo. Abrieron un foro para examinar problemas en común y proponer líneas de acción porque entendían que los problemas del capital eran globales y dijeron algo tan simple como “¡Agrupémonos todos en la lucha final del género humano es la consigna internacional!” ¿Por qué hemos perdido de vista ese referente? Al margen de que luego hubo peleas y de la Primera se pasó a la Segunda, de la Segunda se pasó a la Tercera y de la Tercera a no sé cuántas Cuartas. Siempre tendremos dificultades y desencuentros porque así somos los seres humanos. El diálogo ayudará a resolverlos. Pero ello no es razón para no intentar ponernos de acuerdo cuando los problemas son comunes. Y los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la formación ciudadana son comunes en todo el mundo. Por esta razón creo que es fundamental organizarnos y dar a conocer nuestro trabajo.

Es preciso defender la idea de un mundo global también desde la perspectiva de la educación, de que el ser humano tiene los mismos problemas y necesidades. Sabemos que los contextos, especialmente los sociales son distintos, pero las respuestas a estos problemas siempre serán más culturales que nacionales y nos ayudarán a defender la diversidad dentro del más absoluto respeto por la dignidad humana.

Ruth Quiroz: desde tu experiencia ¿Cuáles serían los nuevos retos de la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Joan Pagés: la Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina joven, faltan muchas más investigaciones y su *corpus* teórico y conceptual está en evolución. Falta una mejor formación en los profesores que ya ejercen y una preparación más clara de los que se forman para que puedan ejercer como prácticos reflexivos e intelectuales comprometidos.

Las modalidades más frecuentes de formación continuada del profesorado suelen ubicarse aún dentro del modelo curricular técnico y se caracterizan, en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por tener un carácter más informativo que formativo, y por poner más el énfasis en lo que debería hacer que en lo que ya está haciendo y en los problemas que realmente tiene. Es fundamental que los y las docentes sepan qué racionalidad mueve sus prácticas. Sin embargo, en la formación no se establecen con facilidad puentes entre la teoría y la práctica, no se ofrecen conocimientos teóricos desde la práctica ni tampoco conocimientos prácticos desde la teoría.

El reto fundamental de la Didáctica de las Ciencias Sociales es reflexionar y buscar alternativas sobre el uso social del conocimiento geográfico, histórico y social hoy. Considero que ahí hay un abismo entre lo que estamos investigando, enseñando y el mundo. En el caso de nuestra área está clarísimo ¿Cómo explicamos los fenómenos que ocurren en el mundo? ¿Cómo explicamos el brote del fascismo? ¿Cómo explicamos la pervivencia del machismo? ¿Cómo explicamos la existencia de la violencia de género? ¿Cómo explicamos la destrucción del medio ambiente? ¿Cómo explicamos el incremento de la siniestralidad? Un buen conocimiento escolar centrado en los problemas reales, en problemas sociales no nos permitiría perderlos. Creo que este es el reto ¿cómo cons-

truimos un *currículum* que obedezca a los problemas sociales relevantes y aquello que a la gente le pasa realmente en la vida? No solamente en ciencias sociales sino también en ciencias de la salud, en ciencias ambientales, en ciencias físicas, en todo. En el uso social del lenguaje y de las matemáticas.

Algo hacemos mal en las aulas de clase o no lo hacemos como deberíamos hacerlo. Me preocupa la deriva electoral que se está produciendo en el mundo. No parece que se elija a los y a las mejores para dirigir nuestros países si no a quienes más gritan y mejor manejan twitter. Hoy cuando estoy ya finalizando mi vida profesional, considero que uno de los puntos débiles de mi práctica es no haber conseguido que el 100% de los docentes que formé sean prácticos, reflexivos -¡una utopía, ya sé!- que eduquen a los y a las jóvenes ciudadanas para posicionarse crítica y creativamente ante los problemas del mundo y asuman su protagonismo con el orgullo de creer que otro mundo es posible.

Jhony A. Villa: como usted lo dijo, hay una necesidad de fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en problemas reales. Al respecto, usted mismo se pregunta ¿Cómo comprender cada uno de los aspectos anteriormente mencionados? Yo soy del área de Educación Matemática y nos preguntamos también frente a cuestiones como cuál es el sentido que tiene la Educación Matemática y, en general, la ciencia frente a los problemas de la sociedad; los llamados problemas “reales”. Dentro de su experiencia en la formación de profesores ¿Qué principios, prácticas o ideas estructuran un currículo para que atienda a esa necesidad de los problemas “reales”?

Joan Pagés: una clave principal es entender que las disciplinas escolares son medios y no fines en sí mismos. Yo no puedo



pensar que mis estudiantes sean historiadores porque me equivocaría. Mis estudiantes necesitan saber suficiente historia para entender la historicidad del presente, para saber de dónde vienen, dónde están y por qué están donde están y hacia dónde quieren ir. Pero esto no les habilita como historiadores, sino que les permite ubicarse en su mundo y tomar decisiones conscientes en él y lo mismo diría en matemáticas y en cualquier otra disciplina. Esto me exige un cambio. He de pensar un contenido que se centre en problemas y no en conocimientos disciplinares organizados en parcelas. Problemas de ámbito social como ¿Por qué los afrocolombianos no están representados en el curriculum de historia o por qué están infrarrepresentados? ¿Por qué la movilidad en las ciudades está llegando al colapso? ¿Por qué a medida que vamos construyendo en la montaña destruimos el patrimonio natural? Todos estos son contenidos realmente interesantes, mucho más que estudiar la colonia, estudiar la prehistoria o estudiar el mundo clásico; temas que no propongo dejar de lado sino al contrario. Si centramos la enseñanza en problemas sociales relevantes, uno podría estudiar, por ejemplo, cuál era la relación entre el ser humano con el medio, la sociedad con el medio en el mundo clásico, en Grecia o en Roma, en el mundo medieval, en la colonia y hoy. Es decir, problemas humanos de ayer, hoy y mañana.

Se puede hacer comparaciones muy ricas y se puede comprobar cómo el ser humano progresivamente, a medida que ha “avanzado”, ha ido destruyendo la naturaleza pero también ha descubierto medicinas para paliar y curar problemas de la salud o ha hecho posible mejorar las condiciones de vida. Es necesario enseñar conocimientos sociales críticos para frenar la destrucción y para proteger y conservar aquello que nos

ha permitido evolucionar y llegar a cotas de bienestar como el derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a la vivienda, cosas a las que no deberíamos renunciar. Hay una cosa en la que insisto mucho a mis alumnos: han de enseñar a los chicos y a las chicas que todo el mundo ríe, llora, nace, muere y se alimenta. Afortunadamente, como tenemos cultura, no reímos por las mismas cosas, no lloramos por las mismas cosas, nos alimentamos de cosas distintas, todo esto es cultura; y la cultura es lo esencial. La cultura no debe suponer discriminación para nadie: los afrocolombianos tienen su cultura, los indígenas tienen su cultura, los blancos de origen italiano o los de origen ucraniano tienen la suya y esto es riqueza; esto es cultura. Por ello, no hemos de compartir un estándar de ciudadanía, porque no existe, como no existe un modelo único de mujer o de hombre, somos hombres y mujeres de muchas maneras. Hemos de compartir, esto sí, unos mismos derechos y unos mismos deberes.

Jhony Villa: quisiera unir la pregunta que usted presentaba sobre una didáctica fundamentada en problemas reales con la formación del profesorado ¿Qué características o qué aspectos particulares tendría una formación de profesores vinculada, situada o fundamentada en problemas reales?

Joan Pagés: es una nueva forma de asumir la formación profesional docente. Sabemos que las disciplinas no se han construido como un arte para disfrutar de ellas. La matemática, la historia, la física, la química, la música, cualquier disciplina se construye porque dan respuestas a problemas humanos.

En el campo del ocio, en el campo de la salud, en el campo de la convivencia, en el campo del medio ambiente, en cualquier campo hay que llevar la teoría a la práctica,

y desde la práctica hay que construir teoría y eso es relativamente sencillo. No es fácil construir un currículo basado en problemas reales ¿Hace falta un currículo crítico ordenado como el *currículum* técnico en un mundo en el que los cambios son continuos? Creo que no. Hay que preparar a los futuros docentes con conocimientos disciplinares basados en aquellas teorías, en aquellos conceptos y en aquellos procedimientos más relevantes de las mismas, aplicables a cualquier situación del pasado, del presente y del futuro. Los y las docentes han de saber transferir aquello que han aprendido en la universidad a los problemas que interesan a sus estudiantes y a la sociedad: problemas ambientales, problemas de convivencia, problemas de movilidad, problemas de machismo, problemas de chovinismo. Han de saber muy bien lo que han de enseñar pero no han de pretender imponer lo que saben a su alumnado, sino que han de saber adaptarlo a los propósitos del momento y del grupo de alumnos con que trabajen.

Por ejemplo, el actual problema de Venezuela y las migraciones de venezolanos a Colombia: ¿Por qué se da?, ¿Por qué han llegado tantos venezolanos a Colombia?, ¿Por qué han aparecido brotes de chovinismo y se está acusando a los venezolanos de muchos de los problemas y de los conflictos de la sociedad colombiana? Siempre me han preocupado los problemas derivados del chovinismo y del nacionalismo más radical. Allá y acá. Recuerdo que en uno de mis primeros viajes a Caracas, trabajando también en formación docente, apareció en clase un problema relacionado con las relaciones entre las personas que viven en Colombia y las que viven en Venezuela. Alguien dijo: “los colombianos matan”, “los colombianos no son buenos vecinos” y uno que otro de estos estereotipos que se han construido con

la intención de dividir, de separar. Yo les dije: ¿Qué me dicen? ¿Qué diferencia hay entre el colombiano y el venezolano? Me parece que no hay muchas diferencias, que es más lo que les une que lo que les separa. Las diferencias entre ustedes, los venezolanos y los colombianos que las personas de origen europeo. Son mucho menores las diferencias entre ustedes y las poblaciones indígenas que habitan en sus países y que no siempre se sienten ni colombianas ni venezolanas. ¿Qué quiero decirles con ello?

Estamos hablando de Venezuela o Colombia, hablamos de un constructo creado a raíz de las independencias que interesaba fundamentalmente a las burguesías nacionales que crearon fronteras y nuevos países. No estamos hablando de problemas de minorías étnicas que ocupaban este territorio antes de la venida de los europeos; estamos hablando de la clase dirigente criolla que se independizó para explotar más y mejor los bienes naturales de cada territorio, y el caso más evidente no es ni siquiera Colombia y Venezuela, sino Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Salvador, Honduras, Guatemala, es decir Centroamérica. La fragmentación de un territorio ocupado anteriormente por poblaciones indígenas sin fronteras. Las fronteras están ahí, en todo el mundo ¿Por qué existen?, ¿desde cuándo existen? Hoy las fronteras separan fundamentalmente personas. No separan mercancías, dinero, drogas y muchas otras cosas que benefician a las minorías dirigentes de nuestros países y a quienes realmente dirigen el mundo.

Trabajamos con mis alumnos la evolución de Europa, la creación de la Unión Europea. Los europeos han dejado de matarse desde que los alemanes y los franceses se sentaron y decidieron que se acabaran las disputas y desaparecieran las fronteras. En la comunidad europea ya no hay fronteras



o si se requieren es para personas que vienen de otras partes, pero cuando tú estás en Europa puedes recorrer desde el Sur de España hasta el Norte de Suecia sin encontrar una sola frontera y sin que nadie te pida la documentación. Pero de repente, apareció el *brexit* y los intereses económicos de determinadas burguesías nacionales quieren deshacer aquello que no los beneficia suficientemente. Son ejemplos de problemas que la escuela no puede, ni debe, obviar.

El currículo crítico concede importancia a las aportaciones disciplinares como soporte, tanto para la construcción de conocimientos, como para el análisis de los problemas sociales reales. Plantea el carácter ideológico del currículo y de la práctica. No hace falta un temario tan detallado y minucioso como el actual si los y las docentes tienen una buena formación universitaria, si yo sé lo que es la historia, si yo sé lo que es la matemática y cómo he de aplicar los conceptos, los procedimientos y las habilidades para entender los problemas del mundo. Los

problemas están ahí. Trabajar problemas sociales en el aula es hacer una apuesta para que nuestro alumnado forme parte de una ciudadanía efectiva y participativa capaz de tomar decisiones argumentadas, críticas y propositivas. Este es el reto de la escuela del siglo XXI y de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia.

Ruth Quiroz: se trata de asumir los desafíos y buscar soluciones educativas de acuerdo con las necesidades, las prioridades y los contextos de los estudiantes. Además, tendrá que ser un trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Joan Pagés: sí, efectivamente.

Ruth Quiroz y Jhony Villa: Profesor Joan, le damos las gracias por esta entrevista y por los aportes tan generosos que ha hecho frente al conocimiento y al trabajo colaborativo y en red que ha impulsado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desde hace ya varios años.

CONSIDERACIONES FINALES

En sus respuestas más relevantes, el profesor Pagés no genera modelizaciones de la Didáctica sino que plantea dudas, problemas y cuestiones a debatir y a seguir estudiando frente a los contenidos a ser enseñados, pero también frente a la formación del profesorado que debe enfrentar una realidad educativa difícil, llena de conflictos sociales y de comunidades aún por construir. Desde sus múltiples trabajos de investigación, el profesor Pagés nos lleva a reflexionar acerca de la enseñanza y posibilita mejorar la práctica pedagógica, ampliando el conocimiento de los profesores al ofrecerles inicialmente perspectivas complementarias a las propias

y luego, a través de la divulgación de los resultados de otros informes o proyectos que él aporta para confrontar la práctica.

Al leer y escuchar al profesor Pagés siempre se evidencia coherencia entre “lo que dice y lo que hace”, pues propone claves de transformación del conocimiento social en relación con el currículo, la investigación, la formación del profesorado y la enseñanza de los problemas sociales, políticos y económicos que nos aquejan en los planos global y local, incluyendo observaciones de sus continuos viajes. En las valoraciones realizadas por los profesores que le conocemos y que participamos de sus seminarios,



diálogos y clases, lo reconocemos con admiración porque evidencia carisma en “el trato con el otro”, respeto “por la cultura” y “gran conocimiento” que procede de la

propia práctica, de sus experiencias como enseñante y de sus ideas sobre el mundo y la sociedad.

REFERENCIAS



Betancur, D., Vásquez Yepes, V. y Vanegas Hurtado, E. (2018). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. *Uni-pluriversidad*, 18(1), 25-35. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.uni-pluri.18.1.03>.

Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de Historia y la formación del profesorado. *Signo, Teoría y Práctica de la Educación* 13, 38-51. doi: <https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>.

Pérez Guzmán, J. (2018). La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social. *Uni-pluriversidad*, 18(1), 36-46. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.uni-pluri.18.1.04>.

DEBATES ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Avances en la teoría e investigación de la creatividad: Un manifiesto sociocultural^I

Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto

<i>Vlad Petre Glaveanu</i> ^I	 https://orcid.org/0000-0002-6029-6718
<i>Michael Hanchett Hanson</i> ^{II}	 https://orcid.org/0000-0003-2950-1362
<i>John Baer</i> ^{III}	 https://orcid.org/0000-0002-8758-0030
<i>Baptiste Barbot</i> ^{IV}	 https://orcid.org/0000-0002-5096-2596
<i>Edward P. Clapp</i> ^V	
<i>Giovanni Emanuele Corazza</i> ^{VI}	 https://orcid.org/0000-0002-6898-4515
<i>Beth Hennessey</i> ^{VII}	
<i>James C. Kaufman</i> ^{VIII}	 https://orcid.org/0000-0003-0595-2820
<i>Izabela Lebuda</i> ^{IX}	 https://orcid.org/0000-0002-4715-1928
<i>Todd Lubart</i> ^X	 https://orcid.org/0000-0002-8776-8797

I Webster University - Geneva Campus, Suiza. E-mail: glaveanu@webster.ch

II Teachers College of Columbia University. USA. E-mail: hanson@tc.columbia.edu

III Rider University. USA. E-mail: baer@rider.edu

IV Pace University. USA. E-mail: BBarbot@pace.edu

V Harvard University. USA. E-mail: edward_clapp@gse.harvard.edu

VI University of Bologna. Italia. E-mail: giovanni.corazza@unibo.it

VII Wellesley College. USA. E-mail: bhennessey@wellesley.edu

VIII University of Connecticut. USA. E-mail: james.kaufman@uconn.edu

IX Institute of Psychology, University of Wrocław, Wrocław, Polonia. E-mail: izalebuda@gmail.com

X Université Paris Descartes. Francia. E-mail: todd.lubart@parisdescartes.fr



- Alfonso Montuori*^{XI}  <https://orcid.org/0000-0002-6547-6339>
- Ingunn J. Ness*^{XII}  <https://orcid.org/0000-0001-7967-0434>
- Jonathan Plucker*^{XIII}  <https://orcid.org/0000-0002-5327-0851>
- Roni Reiter-Palmon*^{XIV}  <https://orcid.org/0000-0001-8259-4516>
- Zayda Sierra*^{XV}  <https://orcid.org/0000-0002-2432-2034>
- Dean Keith Simonton*^{XVI}  <https://orcid.org/0000-0002-7709-7977>
- Monica Souza Neves - Pereira*^{XVII}  <https://orcid.org/0000-0003-1901-6072>
- Robert J. Sternberg*^{XVIII}  <https://orcid.org/0000-0001-7191-5169>

Tipo de Artículo: Debate - Traducción

Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.07>

Cómo citar este artículo:

Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., Kaufman, J. C., Lebuda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Neves-Pereira, M. S. y Sternberg, R. J. (2019). Avances en la teoría e investigación de la creatividad: Un manifiesto sociocultural. *Uni-pluriversidad*, 19 (1), 97-106. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.07>



Recibido: 2019-08-10 • Aprobado: 2019-09-05

XI California Institute of Integral Studies. USA. E-mail: amontuori@ciis.edu

XII Bergen University. Noruega. E-mail: Ingunn.Ness@uib.no

XIII Johns Hopkins University. USA. E-mail: jonathan.plucker@uconn.edu

XIV University of Nebraska at Omaha. USA. E-mail: rreiter-palmon@unomaha.edu

XV Universidad de Antioquia. Colombia. E-mail: zsierra.udea@gmail.com

XVI University of California Davis. USA. E-mail: dksimonton@ucdavis.edu

XVII University of Brasilia. Brasil. E-mail: dksimonton@ucdavis.edu

XVIII Cornell University. USA. E-mail: rjs487@cornell.edu



Resumen

Este manifiesto, discutido por 20 académicos y académicas que representan diversas líneas de investigación sobre la creatividad, marca un cambio conceptual dentro de los estudios de este campo. Los enfoques socioculturales han hecho contribuciones sustanciales al concepto de creatividad en las últimas décadas y hoy pueden proporcionar un conjunto de propuestas para guiar nuestra comprensión de la investigación anterior y generar nuevas direcciones en investigación y práctica. Estas proposiciones son urgentemente necesarias en respuesta a la transición de una Sociedad de la Información a una Sociedad Post-Información. A través de las proposiciones descritas aquí, nuestro objetivo es construir un terreno común e invitar a la comunidad de investigadores y profesionales de la creatividad a reflexionar, estudiar y cultivar la creatividad como un fenómeno sociocultural.

Palabras clave: *creatividad, psicología sociocultural, manifiesto, contexto, cultura.*

Abstract

This manifesto, discussed by 20 scholars, representing diverse lines of creativity research, marks a conceptual shift within the field. Socio-cultural approaches have made substantial contributions to the concept of creativity over recent decades and today can provide a set of propositions to guide our understanding of past research and to generate new directions of inquiry and practice. These propositions are urgently needed in response to the transition from the Information Society to the Post-Information Society. Through the propositions outlined here, we aim to build common ground and invite the community of creativity researchers and practitioners to reflect up, study, and cultivate creativity as a socio-cultural phenomenon.

Keywords: *creativity, socio-cultural psychology, manifesto, context, culture*

Un manifiesto se define como una declaración escrita de creencias y objetivos. Tiene el propósito de marcar un cambio conceptual dentro de un campo y ser generativo en términos de direcciones de investigación. Nuestro objetivo aquí es aprovechar avances realizados en los estudios sobre la creatividad durante el siglo pasado y, sobre todo, las contribuciones aportadas por la investigación sociocultural. En particular, nuestro objetivo es construir un terreno común e invitar a la comunidad de investigadores y profesionales de la creatividad a reflexionar, estudiar y cultivar la creatividad como un fenómeno sociocultural.

Al mismo tiempo, este Manifiesto se escribe con un sentido de urgencia, como respuesta al ritmo acelerado en la transición de la Sociedad de la Información a la Sociedad Post-Información, donde la vida física coexistirá con múltiples formas de inteligencia artificial antropomorfa y no antropomorfa, y la creatividad se convertirá en una necesidad para la dignidad y la supervivencia de la especie humana. Un aspecto clave de esta respuesta será la atención académica a las orientaciones socio-relacionales, materiales, contextuales y del desarrollo humano que distintos investigadores han avanzado durante las últimas tres décadas. Los autores y autoras comparten estas orientaciones y supuestos articulados en este Manifiesto,

pero no todos se identifican como teóricos socioculturales. Incluimos psicólogos que exploran la teoría del desarrollo, las prácticas organizativas, los sistemas sociales y las diferencias individuales, entre otros. También hay especialistas fuera de la psicología. Sin embargo, todo el colectivo enfatiza la importancia de las proposiciones que se enumeran a continuación, que a menudo se avanzan desde la investigación sociocultural (incluso si no existe un “enfoque sociocultural” único y definitivo).

Las proposiciones presentadas en este Manifiesto no representan una lista exhaustiva, pero constituyen un sistema teórico generativo, abierto y emergente. Cualquier proposición por separado se puede pensar de manera diferente y generar conversaciones fructíferas entre investigadores. Sin embargo, cuando se toman juntas tienen el poder de transformar nuestra comprensión de quién, cómo, qué, cuándo, dónde y por qué las personas y las sociedades crean. “Romper” con cualquiera de estas orientaciones o complementarlas con otros puntos de vista no descalifica a la persona que investiga o a algún esfuerzo investigativo de ser (al menos en parte) sociocultural, así como sería igualmente problemático estar de acuerdo ciegamente con los puntos aquí presentados y usarlos como una casilla de verificación.

LA CREATIVIDAD ES A LA VEZ UN FENÓMENO PSICOLÓGICO, SOCIAL Y MATERIAL (FÍSICO Y REPRESENTADO)

Esta multidimensionalidad es importante porque creamos no como mentes aisladas sino como seres encarnados que participamos en un mundo socio-material. Incluso,

si un solo estudio o intervención no puede abordar todas estas dimensiones de manera simultánea, las preguntas, los métodos, el diseño general y la interpretación de los



hallazgos deberían considerar esta complejidad. Un desafío para el enfoque sociocultural es entretejer varias dimensiones que históricamente han sido estudiadas de forma aislada o incluso en oposición entre sí, y abordar las razones disciplinarias, filosóficas, culturales y políticas de estas oposiciones. La integración de múltiples dimensiones también requerirá abordar o, al menos, reconocer la complejidad de perspectivas

subyacentes a esas dimensiones, tales como el individualismo cultural y metodológico en los Estados Unidos y otros lugares (y las implicaciones políticas del individualismo versus “el colectivo”), la historia de la fragmentación disciplinaria, su separación y oposición (es decir, psicología versus sociología, lo individual versus lo social) y la posibilidad de adoptar nuevas perspectivas no opuestas entre sí.

LA CREATIVIDAD ES UNA ACCIÓN MEDIADA CULTURALMENTE

La creatividad y la cultura se entrelazan: la primera utiliza signos y herramientas que esta última pone a disposición para producir nuevos recursos culturales que han de facilitar futuros actos creativos. El lenguaje como un artefacto cultural juega un papel particularmente importante en la dinámica de la creatividad. La noción de “cultura” no se usa aquí de manera reificada (al equipararla con un grupo étnico o país) o de manera politizada (al usar supuestas diferencias para crear y legitimar jerarquías). En la tradición sociocultural, la cultura y la mente son interdependientes y se dan forma continuamente. La cultura no es externa a la persona ni

estática, sino que es constitutiva de la mente y de la sociedad al ofrecer los recursos simbólicos necesarios para percibir, pensar, recordar, imaginar y, en última instancia, crear. La noción de “acción creativa” trata de abarcar, en este contexto, lo psicológico, lo conductual y lo cultural. Ver a la creatividad como una forma de hacer o realizar algo no niega el papel desempeñado por el pensamiento creativo. Por el contrario, esta visión integra la cognición creativa y considera al pensamiento ideacional en sí mismo como una forma de “acción internalizada” con múltiples ecos y consecuencias comportamentales.

LA ACCIÓN CREATIVA ES EN TODO MOMENTO RELACIONAL

No existe una forma de creatividad humana que no se base en la interacción o el intercambio social directo, mediado o implícito. Incluso, cuando trabajamos en soledad, implícitamente desarrollamos y respondemos a las opiniones, conocimientos y expectativas de otras personas. Mientras crea, la persona puede convertirse de forma recurrente en su propia “audiencia” cuando se detiene y evalúa su proceso y resultados como lo harían los demás. Es importante tener en cuenta aquí que ello no implica decir que las personas siempre serán más creativas cuando trabajen juntas en colaboracio-

nes no explícitas. El elemento social no se debe romantizar: los conflictos personales, los estilos incompatibles y otros problemas pueden disminuir los esfuerzos creativos de la colaboración. Sin embargo, el desarrollo de la creatividad a lo largo de toda la vida no puede concebirse por fuera de las relaciones entre el ser y otras personas. Esto se expresa desde los primeros años en los episodios del juego infantil y continúa a través de la vida en la forma que colaboramos, competimos y confiamos en otros para la producción de novedades significativas.

LA CREACIÓN ES SIGNIFICATIVA

Los logros creativos no solo son nuevos y apropiados para una determinada tarea; pueden dar significado e incluso alegrar nuestra existencia y, como tales, son un distintivo clave de nuestra humanidad. Los actos creativos, en todos sus niveles de expresión y eminencia, ofrecen un legado que puede atenuar nuestra mortalidad inminente. Es importante recordar aquí que el valor de los actos creativos depende también de las perspectivas y posiciones sociales e históricas. La creatividad es un proceso que ha contribuido a la liberación y emancipación,

pero también a la opresión, la alienación y la destrucción ambiental. El valor y el significado de la creatividad deben entenderse de manera contextual, tanto reconociendo las realidades de intenciones benévolas y malévolas, así como las formas complejas y no anticipadas en que impactan al mundo. Al mismo tiempo, es imperativo reflexionar sobre cómo la creatividad puede contribuir al desarrollo y al cultivo de aquellos valores y virtudes que llevan a vivir vidas significativas, pacíficas, sostenibles y sabias.

LA CREATIVIDAD ES FUNDAMENTAL PARA LA SOCIEDAD

La innovación a gran escala puede llevar a cambios de paradigma que modifican nuestros mundos. Sin embargo, en todos los niveles, las interacciones creativas, espontáneas e improvisadas forman la base de la sociedad humana, desde la sociabilidad cotidiana hasta los momentos más intensos de cambio social. Más allá de los dominios “tradicionales” (socialmente reconocidos) de la creatividad, como la ciencia, la invención, el diseño o las artes, la sociedad en sí misma —esto es, el construir, mantener y renovar constantemente nuestra vida en comunidad—, debe considerarse como

un campo de creatividad. Esta observación nos hace ser más conscientes de la creatividad usualmente inadvertida que alimenta las interacciones sociales, las instituciones y los movimientos sociales. La creatividad no solo conduce al progreso social a través de notables invenciones y descubrimientos, sino que también está presente (si no principalmente) cambiando la forma en que las personas se relacionan con el mundo, los demás y consigo mismas, permitiéndoles ser más flexibles y abiertas hacia lo nuevo y, al menos en principio, frente a diferentes perspectivas.

LA CREATIVIDAD ES DINÁMICA EN SUS SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS

La comprensión y la práctica de la creatividad varían a lo largo del espacio y el tiempo, por lo que no podemos operar con una definición única y reduccionista de este fenómeno. La novedad y la originalidad, el valor y la pertinencia de la creatividad tienden a considerarse indicadores que varían según las culturas. Aún así, como con cualquier definición, este concepto también

se construye dentro de un tiempo histórico y un contexto geográfico determinados (en particular, a finales de la Modernidad en Occidente). Esta realidad no hace que nuestras conclusiones sean menos válidas, sino que nos anima a reconocer que los juicios sobre la creatividad son dependientes del contexto, y en consecuencia, explorar no solo lo que *es* creativo sino *por qué* llamamos a



algo o a alguien creativo (o no). Un enfoque dinámico de la creatividad también modifica la atención de quienes investigan hacia los

procesos que subyacen a la actividad creativa y su potencial para producir resultados que impactarán futuros posibles.

**LA CREATIVIDAD ES SITUADA PERO SU EXPRESIÓN
MUESTRA TANTO SIMILARIDADES COMO DIFERENCIAS A TRAVÉS DE
DISTINTAS SITUACIONES Y DOMINIOS**

La creatividad toma la forma de acción o actividad, y toda acción humana ocurre en un determinado contexto simbólico, social-institucional y material. Como resultado, la creatividad se constituye en gran medida por la situación y el dominio a través de los cuales se expresa y no por un principio bio-psicológico universal o innato. Esto es lo que hace, entre otras cosas, que los actos creativos sean únicos puesto que no hay dos personas o situaciones que sean completa-

mente iguales pues son a la vez difíciles de predecir. Al mismo tiempo, tanto los patrones culturales como las regularidades individuales en la expresión creativa nos permiten hacer modelos que sean transferibles a diferentes dominios de acción creativa y a diferentes contextos. Sin embargo, la generalización debe hacerse con gran cuidado, de manera tal que se reconozca la naturaleza situada de la acción creativa.

LA CREATIVIDAD REQUIERE ESPECIFICARSE

La investigación de la creatividad es intrínsecamente compleja, especialmente cuando se usan pruebas y otros instrumentos similares. Al informar sobre cualquier investigación debemos utilizar la noción de creatividad de manera crítica y reflexiva. Las proposiciones que se presentan aquí describen la creatividad como un fenómeno complejo para lo cual se deben identificar y estudiar muchas facetas. Si un estudio mide una faceta de la creatividad (como el pensamiento divergente o las creencias personales

creativas), debe nombrarse como tal y no equipararse con “la creatividad en sí misma”, incluso si este concepto se menciona como un referente más amplio. Debemos reconocer que siempre definimos y medimos la creatividad desde un determinado paradigma y disciplina. Podemos argumentar, epistemológicamente, a favor de nuestra propia elección pero debemos ser conscientes de que existen otros paradigmas y perspectivas disciplinarias.

**LA INVESTIGACIÓN DE LA CREATIVIDAD NECESITA CONSIDERAR LAS
DINÁMICAS DE PODER DENTRO DE NUESTRO ANÁLISIS Y
COMO CAMPO DE ESTUDIO**

Como mencionamos anteriormente, el trabajo creativo puede tener resultados complejos, positivos y negativos, dependiendo de la posición social. Como comunidad de académicos, debemos reconocer que la ma-

yoría de las publicaciones se producen en el marco de ciertas orientaciones filosóficas y/o espacios geográficos. La mayoría de las revistas sobre la creatividad están en inglés y quienes investigan tienden a provenir de



posiciones sociales privilegiadas según su raza, estatus socioeconómico y género. Estas disparidades deben hacernos reflexionar, como comunidad, sobre las dinámicas de poder que se encuentran en nuestro campo.

¿Cómo podemos desafiar visiones hegemónicas? ¿Cómo podemos incrementar activamente oportunidades que amplíen la participación?

EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA CREATIVIDAD REQUIERE TANTO METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS COMO CUALITATIVAS, AMBAS CON UNA FUERTE FUNDAMENTACIÓN

Aunque la cuantificación tiene un propósito importante, el estudio de la creatividad requiere una comprensión cualitativa de la experiencia, los significados y los procesos de creación. El solo uso de puntajes numéricos para medir la “creatividad” (o potencial creativo) de una persona, un producto o un proceso puede ser problemático, especialmente cuando estos puntajes no toman en cuenta a la persona en su conjunto y sus circunstancias de vida. Debemos distinguir

cómo se pueda cuantificar de manera significativa logros y comportamientos creativos (por ejemplo, la cantidad de premios o citas, la expresión de ciertos comportamientos, las calificaciones realizadas por jueces, los marcadores lingüísticos, etc.), mientras reflexionamos cuidadosamente sobre cómo interpretar estos números y no operar basados en el supuesto ciego de que al utilizar una forma de medición, ésta automáticamente hará que el campo sea más “científico”.

LA ANTIGUA LITERATURA DEBE REVISARSE Y NO ABANDONARSE

Cualquier investigación no “prescribe” en cinco años. Los estudios de la creatividad, como campo, necesitan ser más conscientes de sus propias raíces históricas, puntos ciegos y contribuciones olvidadas para colocar la investigación actual en un marco teórico más amplio. A la vez, tanto nuestro mundo como nuestra sofisticación metodológica está cambiando rápidamente. El he-

cho de que una idea o hipótesis no haya sido respaldada en el pasado no significa que esté muerta (y viceversa, no todas las concepciones o hipótesis pasadas son correctas simplemente porque se han formulado hace mucho tiempo). Una nueva perspectiva, ángulo o implementación puede potencialmente revivir conceptos descartados tiempos atrás.

QUIENES INVESTIGAN LA CREATIVIDAD TIENEN UNA RESPONSABILIDAD SOCIAL

La investigación no se lleva a cabo en el vacío, nuestra manera de investigar determina la forma en que representamos la agencia individual, la sociedad y la cultura - por tanto, somos corresponsables de construir sociedades más inclusivas, tolerantes y sos-

tenibles a través de nuestro trabajo. Dichas responsabilidades se extienden a las preguntas que hacemos y los debates en los que participamos. Aquí, nuevamente, es crucial usar el concepto de creatividad de manera crítica y reflexiva. Descubrir nueva informa-



ción por el bien de la ciencia en sí misma es un objetivo digno, pero aquí proponemos que las contribuciones que involucran directamente a contextos escolares u organizaciones e inciden en mejorar la vida de niñas, niños, adultos y personas mayores, resaltando las fortalezas de grupos subrepresentados, necesitan ser reconocidas y fomentadas activamente. Dado que la aplicación de cualquier idea creativa afecta a grupos diversos de manera diferente, nuestro trabajo no debe ser solo la sustentación de distintos enfoques sino, lo más importante, contribuir con clarificar debates sobre las posibilidades del trabajo creativo y su impacto. La participación social también ayuda a disipar mitos y estereotipos sobre la creatividad al proporcionar información al público sobre la utilidad, efectos y ubicuidad de la creatividad.

Las proposiciones perfiladas anteriormente guían el trabajo de este grupo de autores. Aquí, sin embargo, puede presentarse el peligro de que, al ser expresadas en oraciones cortas, cada punto parezca ser concluyente. Los numerales anteriores también pueden abordarse en gran medida como preguntas o temas abiertos para un mayor debate – a modo de provocaciones entre autoras y autores para pensar más profundamente y desarrollar nuevos métodos de investigación. También constituyen una invitación a estudiosos de la creatividad de distintas tendencias para unirse a esta exploración.

Las propuestas sustanciales -que hacen de éste un Manifiesto y, en particular, uno sociocultural- se refieren a la importancia de los contextos sociohistóricos y materiales en las acciones creativas y la distribución de los aspectos sociales, materiales y temporales del trabajo creativo. Este Manifiesto representa así un llamado a ir más allá de enfocarse en el individuo solo y aislado de su contexto social, material y cultural. Lo

anterior no es un rechazo a la investigación sobre las personas, en particular la investigación sobre las diferencias individuales, sino, más bien, una invitación a integrar y (re)interpretar sus conceptos, métodos y hallazgos dentro de un marco sociocultural más amplio.

Las dinámicas del poder son un ejemplo de preguntas que abre el marco sociocultural. Los modelos socioculturales han venido evidenciando desde hace tiempo que la creatividad obedece a criterios sociales, lo que indica que las dinámicas de poder social están en juego. Algunos autores han discutido explícitamente lo significativo del poder en lo que se considera creativo a nivel social, local y -en especial- educativo. En la última década también ha aumentado el interés por los peligros de la creatividad (a veces llamado su “lado oscuro”) y la ética de la creatividad. Sin embargo, apenas este tipo de investigación está empezando. Queda mucho por hacerse, particularmente con relación a los grupos marginados u oprimidos dentro de una sociedad. Una pregunta importante al respecto sería, ¿cómo pueden coexistir diversas teorías, prácticas y pedagogías de la creatividad y reconocerse en sus propios términos y en su propio derecho?

Incluso, propuestas más establecidas como es la mediación social de las acciones creativas requieren una mayor investigación bajo el marco sociocultural. ¿Cómo la mediación del lenguaje existente, las ideas, los valores y las prácticas afectan el trabajo creativo en diferentes dominios? ¿Cuál es el papel desempeñado por el concepto que tienen las personas de sí mismas en tal mediación? Y tal vez lo más importante, ¿cuál es el impacto del concepto de creatividad en sí mismo sobre la percepción, el desarrollo y el comportamiento?



Para finalizar, este grupo de investigadoras e investigadores tiene como objetivo emprender una discusión más sustancial sobre teoría y epistemología, metodología y práctica, ética y política dentro de los estudios sobre creatividad. Es una comunidad que se convoca para conversar, no instruir;

acoger, no rechazar; construir, no derribar. Otras personas son bienvenidas a unirse, responder y debatir, puesto que, ¿qué puede ser más sociocultural que fomentar diferentes perspectivas y aprender de las tensiones entre ellas?

NOTA DEL EDITOR DE LA PUBLICACIÓN EN INGLÉS

Este comentario o discusión surgió por invitación del editor (R. Beghetto) y el editor asociado (M. Karwowski) de *The Journal of Creative Behavior* y fue revisado internamente por ambos. El autor principal compartió una versión anterior de esta discusión, solicitando la colaboración de otros investigadores de la creatividad, incluidos quienes figuran como coautores. El editor (R. Beghetto) y el editor asociado (M. Karwowski) también proporcionaron sugerencias a una versión anterior.

NOTA

1. Comentario o discusión aceptado para publicación originalmente en inglés en *The Journal of Creative Behavior* © 2019 Creative Education Foundation DOI: 10.1002/jocb.395. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jocb.395>. Publicación autorizada en Español para la Revista Uni-pluriversidad. Licencia: 4653101471868 del 20 de agosto de 2019 por John Wiley and Sons. Traducido al español por Zayda Sierra.