



*Casos y experiencias  
significativas en torno  
a la **EDUCACIÓN** y la  
**MOVILIDAD SOCIAL**  
en las regiones*

## **CASOS Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA MOVILIDAD SOCIAL EN LAS REGIONES**

©Andrea Martínez Bolívar - Angélica Montes Montoya - Alba Yolima Gómez, Alba Zulay Cárdenas Escobar -Alix Pacheco Turizo, Carlos Alberto Gomez Cano - Danny Leonel Suesca Niño - Diego Rondón - Elinda Brugés González, Elkin Lorenzo Rojas Mestra - Florentino Antonio Rico Calvano - Geraldine Roncancio Obando - Iván Daniel Pacheco Durango - Irlena Ahumada Villafañe - Jairo Miguel Torres Oviedo -Jenny Vargas Guataquirá - Jenny Rebolledo M. - Jorge Velásquez Crespo - Katia Dumar Abisambra - Lorena Cardona Alarcón - Liliana Paola Muñoz Gómez - Mabel Helena Mercado Peñaloza - María Cecilia Aroca Díaz - María Consuelo Moreno Orrego - María Claudia Peñas Aranda - María Helena Ramírez Cabanzo - María Isabel Franco Mejía - María Angélica Robles de Vega - Margarita Rosa Pérez Carvajal -Marly Johana Bahamón Muñetón - Paola Alcázar Hernández - Pedro Rebolledo Palomino - Rafael Dúran Rodríguez - Rubén Antonio Fontalvo Peralta - Sonia Andrea Falla Barrantes - Tatiana Martínez Simanca - Verenice Sánchez Castillo - Victor Hugo Marín Fiorino - Yolima Alarcón Vásquez.

**Centro de Investigación:** CIISO

**Grupo de Investigación:** Educación, Ciencias Sociales y Humanas.

**Director:** Patricia Martínez Barrios.

*Casos y experiencias  
significativas en torno  
a la **EDUCACIÓN** y la  
**MOVILIDAD SOCIAL**  
en las regiones*

Casos y experiencias significativas en torno a la Educación y la Movilidad Social en las regiones / Andrea Martínez Bolívar [y otros 38] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2019.

262 páginas; gráficas, figuras y tablas a color;

ISBN: 978-958-5533-89-9 (Pdf descargable)

1. Educación superior 2. Sociología de la educación 3. Movilidad social 4. Educación intercultural I. Martínez Bolívar, Andrea II. Montes Montoya, Angélica III. Gómez, Alba Yolima IV. Cárdenas Escobar, Alba Zulay V. Pacheco Turizo, Alix VI. Gómez Cano, Carlos Alberto VII. Suesca Niño, Danny Leonel VIII. Rondón, Diego IX. Brúgés González, Elinda X. Rojas Mestra, Elkin Lorenzo XI. Rico Calvano, Florentino Antonio XII. Roncancio Obando, Geraldine XIII. Pacheco Durango, Iván Daniel XIV. Ahumada Villafañe, Irlena XV. Torres Oviedo, Jairo Miguel XVI. Vargas Guataquirá, Jenny XVII. Rebolledo M., Jenny XVIII. Velásquez Crespo, Jorge XIX. Dumar Abisambra, Katia XX. Cardona Alarcón, Lorena XXI. Muñoz Gómez, Liliana Paola XXII. Mercado Peñalosa, Mabel Helena XXIII. Aroca Díaz, María Cecilia XXIV. Moreno Orrego, María Consuelo XXV. Peñas Aranda, María Claudia XXVI. Ramírez Cabanzo, María Helena XXVII. Franco Mejía, María Isabel XXVIII. Robles de Vega, María Angélica XIX. Margarita Rosa Pérez Carvajal XXX. Bahamón Muñetón, Marly Johana XXXI. Alcázar Hernández, Paola XXXII. Rebolledo Palomino, Pedro XXXIII. Dúran Rodríguez, Rafael XXXIV. Fontalvo Peralta, Rubén Antonio XXXV. Falla Barrantes, Sonia Andrea XXXVI. Simanca, Tatiana Martínez XXXVII. Sánchez Castillo, Verence XXXVIII. Marín Fiorino, Víctor Hugo XXXIX. Alarcón Vásquez, Yolima XL. Universidad Simón Bolívar. Centro de Investigación CIISO. Grupo de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas XLI. Título

370.115 C34117 cm

2019 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Producido en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

[dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co](mailto:dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co)

Barranquilla - Cúcuta

#### Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

[info@editorialmejoras.co](mailto:info@editorialmejoras.co)

[www.editorialmejoras.co](http://www.editorialmejoras.co)

Junio de 2019

Barranquilla

*Made in Colombia*

---

#### Cómo citar este libro:

Martínez Bolívar, A., Montes Montoya, A., Yolima Gómez, A., Cárdenas Escobar, A.Z., Pacheco Turizo, A., Gómez Cano, C.A., ... Alarcón Vásquez, Y. (2019). *Casos y experiencias significativas en torno a la Educación y la Movilidad Social en las regiones*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

# Contenido

---

<b>Introducción</b> .....	9
Casos regionales exitosos en el ámbito de la Educación y Movilidad Social regional.....	11
<b>C A P Í T U L O I</b>	
<b>Experiencias en la praxis</b> .....	13
La Inclusión y la Movilidad Social en la Universidad Simón Bolívar .....	15
Córdoba transformada: Por una región sostenible.....	21
El desafío de una educación inclusiva e incluyente en Colombia, desde las regiones.....	27
La complejidad curricular universitaria y los imperativos movilizadores del tiempo.....	35
Talleres de pensamiento Colombia por venir y reflexión versión II de los talleres de pensamiento .....	41
Mochilas de herramientas para caminar .....	45
Regionalización de la Educación Superior Una experiencia exitosa de equidad e inclusión social .....	57

<i>La importancia de la regionalización de la educación superior para superar barreras de movilidad social</i> .....	60
<i>El caso de la Universidad del Atlántico</i> .....	61
<b>Inclusión y Movilidad Social:</b>	
El Caso de Uniminuto .....	65
<b>Inclusión y Movilidad Social desde el desarrollo del ser:</b>	
Colegio Mayor de Bolívar .....	71
Uninorte Incluyente .....	77
<b>Educación Superior Inclusiva e Intercultural:</b>	
Experiencias con las IES para la Movilidad y la Equidad .....	83
Prácticas de las Universidades en responsabilidad social territorial .....	89
Índice de Progreso Social –IPS .....	97
<b>Educación y Movilidad Social:</b>	
Una Universidad social e incluyente .....	103
<b>Referencias</b> .....	107

## C A P Í T U L O   I I

<b>Reflexiones y Casos de Estudio</b> .....	115
Apropiación del territorio natural a partir de una ciudad pensada para los jóvenes en el Colegio Psicopedagógico La Acacia .....	117
<i>Introducción</i> .....	119
<i>Cosmovisión, naturaleza y territorio</i> .....	121
<i>Mayordomía y Evangelización</i> .....	121
<i>Territorio y Territorialidad</i> .....	122
<i>Sustentabilidad Como Opción de Vida</i> .....	124
<b>Zonas Naturales de la Ciudad de Bogotá</b> .....	126
<i>Conclusiones</i> .....	127
<i>referencias</i> .....	128
El plan de vida indígena Zenú, una oportunidad en el posconflicto para el departamento de Sucre .....	131
<i>Introducción</i> .....	132
<i>Metodología</i> .....	134
<i>Resultados</i> .....	134

<i>Emprendimiento Y Cooperativismo</i> .....	137
<i>Medioambiente y saneamiento básico</i> .....	138
<i>Discusión y Conclusión</i> .....	140
<i>referencias</i> .....	141
La experiencia educativa en la comunidad Embera Katio de Frontino, Antioquia, Colombia .....	145
<i>Introducción</i> .....	147
<i>Referentes</i> .....	148
<i>Referencias</i> .....	160
Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales en el Ciclo Moomate de la Escuela Etnoeducativa Issa Oristunna .....	163
<i>Introducción</i> .....	164
<i>Fundamento teórico</i> .....	166
<i>Metodología</i> .....	174
<i>Resultados</i> .....	177
<i>Conclusiones generales</i> .....	180
<i>Referencias</i> .....	183
Salud mental en universitarios víctima de conflicto armado: un reto para la educación y la movilidad social .....	187
<i>Introducción</i> .....	188
<i>Fundamento teórico</i> .....	189
<i>Metodología</i> .....	192
<i>Resultados</i> .....	194
<i>Conclusiones y discusión</i> .....	199
<i>Referencias</i> .....	200
La pedagogía crítica una propuesta para universitarios víctimas del conflicto armado desde la investigación acción .....	203
<i>Introducción</i> .....	205
<i>Fundamentación teórica</i> .....	205
<i>Metodología</i> .....	208
<i>Resultados parciales</i> .....	209
<i>Conclusiones y discusión</i> .....	216
<i>Referencias</i> .....	217

La salud y educación, soporte de la movilidad social.....	221
<i>Concepto de movilidad</i> .....	221
<i>Movilidad en la salud</i> .....	228
<i>Conclusiones</i> .....	231
<i>referencias</i> .....	233
El trabajo de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la Responsabilidad Social: .....	235
<i>Introducción</i> .....	236
<i>Fundamento Teórico</i> .....	237
<i>Pasos a seguir</i> .....	239
<i>Resultados</i> .....	240
<i>Conclusiones y discusión</i> .....	241
<i>Referencias</i> .....	243
Percepción de la problemática del territorio y las acciones que ayudan a combatirla: una lectura desde las familias VIP vs. las instituciones" .....	245
<i>Introducción</i> .....	246
<i>Fundamento teórico</i> .....	247
<i>Metodología</i> .....	249
<i>El método</i> .....	250
<i>Resultados</i> .....	250
<i>Estrategias eficientes identificadas:</i> .....	258
<i>Conclusiones y discusión</i> .....	260
<i>Referencias</i> .....	261

# Introducción

---

La Universidad Simón Bolívar, en el marco de los dos eventos del Foro Internacional de Educación y Movilidad Social, llevados a cabo en las instalaciones de la Universidad durante el año 2018, presenta a continuación un dossier que contiene algunos ejemplos, estudios y modelos de experiencias significativas a seguir, que se han llevado a cabo en Universidades y Empresas con compromiso social, el cual hace parte de una serie de textos enfocados al tema de la educación y la movilidad Social, entre los que se encuentra el Libro: *Desafíos de la Educación y la Movilidad Social en Latinoamérica* y el texto *Casos y Experiencias Casos y Experiencias Significativas en Torno a la Educación y la Movilidad Social Desde las Políticas Publicas, la Innovación y el Emprendimiento*. En este espacio se buscan compartir algunas experiencias exitosas que han incorporado de manera intencional el tema de la calidad en sus políticas administrativas y Proyectos Educativos Institucionales, asumiéndolo como eje transversal de su gestión, y mostrando impactos reales en el ámbito académico y administrativo, para la correcta transformación de las personas y sus comunidades. Así mismo se presentarán algunas experiencias piloto en la aplicación del Índice de Inclusión Social a nivel de instituciones de educación superior.

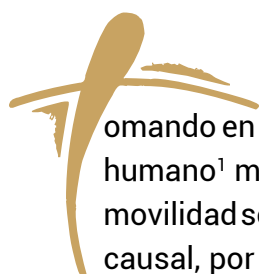
Sin lugar a dudas el tema de la movilidad social es tan importante que ha sido incluida dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en la agenda 2030, debido a que es consi-

derado un asunto de preocupación mundial, que involucra a todos los países (desarrollados y en vía de desarrollo). De igual forma fue el eje principal de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 que se realizó en Córdoba, Argentina, en el marco de los 100 años del gran alzamiento de la Universidad de Córdoba en la lucha por la autonomía universitaria y pública. Entidades importantes como la OCDE, la OEA, la CEPAL y las Naciones Unidas tienen como referente trascendental de estudio el tema de poder concretar sociedades y democracias firmes en base al acceso igualitario de todos, y a las oportunidades que se tienen a nivel social; el cual es pertinente tanto para países subdesarrollados como desarrollados.

Los últimos análisis dan cuenta de que Colombia se encuentra entre los 8 países más inequitativos del mundo, solamente superado por 7 países africanos y por Haití, en el hemisferio occidental. Quizá un estigma aún peor que el narcotráfico y la violencia sea el hecho de que no todos los colombianos tengan las mismas oportunidades desde el mismo momento que nacen, para desarrollar, desenvolver sus vidas y poderlas vivir con dignidad, como merece cualquier ser humano.

El objetivo final es poder contar con los instrumentos adecuados para asumir posturas firmes a la hora de acompañar al Ministerio de Educación con sus políticas de desarrollo del sector educativo, en orden de lograr apalancar al país hacia el desarrollo, la consolidación de oportunidades y la apertura de una sociedad más democrática y más equitativa que la que tenemos hoy en día. Para que Colombia, América Latina y en la sociedad en general se alcance a vislumbrar la trascendencia de la búsqueda de la equidad y de la creación de oportunidades igualitarias, se necesita de este tipo de ejercicios por parte de los investigadores y académicos, en virtud de que ese camino en proceso de construcción no se edifique con ojos cerrados, sino con la luz que provee la academia.

# Casos regionales exitosos en el ámbito de la Educación y Movilidad Social regional



Tomando en consideración que, aun cuando las teorías de capital humano<sup>1</sup> muestran una correlación estrecha entre educación y movilidad social, si esta fórmula no es analizada de manera multi-causal, por sí sola resulta insuficiente para romper la estratificación social heredada. En este sentido, resultan necesarios los trabajos académicos y reflexiones en torno a los desafíos, barreras, disparidades y oportunidad de la educación para la inclusión social a nivel regional desde una perspectiva multidimensional.

En esta sección justamente aparecen determinadas experiencias significativas en lo correspondiente a la educación y movilidad social a nivel regional. Como es bien sabido, América Latina y el Caribe, conforman una de las regiones más desiguales del mundo.

1 Se hace referencia a todos los enfoques teóricos generados a partir de la Teoría del Capital Humano de Schulz (1983) y Becker (1983), cuyo enfoque es la educación como medio para el progreso social y económico.



En el caso de Colombia, por ejemplo, la inequidad ha persistido de forma notable por más de tres décadas, lo cual refleja bajos índices de movilidad, que por supuesto resultan heterogéneos, dependiendo de los diversos esfuerzos manifestados hasta la fecha; relativismo que así mismo evidencia que las políticas públicas no garantizan, de forma equitativa, la reducción de la desigualdad tan anhelada por la población.

No obstante, a pesar de los resultados de los índices, a lo largo de estas tres décadas también se han realizado esfuerzos interesantes que reflejan posibilidades promisorias a futuro, los cuales con sus particularidades y/o características propias permiten que, desde la práctica, podamos entender en qué sentido la educación puede aportar para la transformación de nuestra sociedad, y cuyos resultados, por supuesto, dan cuenta de una correcta alineación con las políticas públicas existentes en materia de inclusión y movilidad social, además de los primeros pasos hacia el progreso anhelado, desde un esfuerzo multidimensional, fundamentado antes que cualquier otra cosa en el desarrollo social y el acceso igualitario de las oportunidades de desarrollo.

C A P Í T U L O I

---

# Experiencias en la praxis

En esta sección se presentan experiencias significativas en el ámbito de la Educación y Movilidad Social a nivel regional. Los textos publicados a continuación evidencian las prácticas institucionales llevadas a cabo en el marco de políticas de inclusión, equidad e interculturalidad, además de los procesos de Movilidad Social en Colombia y en Latinoamérica, de trascendencia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas de 2030. En particular apuntan a dilucidar sobre la *praxis* adelantada en el área temática de interés, complementando las perspectivas conceptuales o teóricas construidas al respecto.

# La Inclusión y la Movilidad Social en la Universidad Simón Bolívar

Por: **Sonia Falla Barrantes**

*Universidad Simón Bolívar, Colombia*

La presente exposición gravita en torno al ejercicio que la Universidad Simón Bolívar (IES acreditada ya, con 45 años de funcionamiento) realiza para la formación de estudiantes que respondan a las necesidades primordiales y/o claves de una sociedad solidaria, justa, sostenible e incluyente.

Desde la noción de inclusión, voy a mostrar cómo esta Universidad, con 77 programas actualmente, una población estudiantil de cerca de 15 mil estudiantes y más de 50 mil egresados, orienta todo su quehacer, desde una misión que se revisa y replantea (como es bien sabido tuvo una última revisión el año pasado), precisamente para la generación de la actualización de la plataforma estratégica.

Como el compromiso de la Universidad Simón Bolívar es justamente con el desarrollo y el entorno social, político, cultural y económico, el tema de la inclusión desde la educación superior se evidencia en una educación con equidad, fundamentada en los valores e idearios del



libertador Simón Bolívar, encaminados precisamente a la formación de ciudadanos cultos, éticos y solidarios.

No obstante, la Universidad además valora y respeta la identidad, la cultura y el ancestro, lo cual es clave para la comprensión de lo que hacemos en torno a la inclusión, y se refleja en características diversas que son tenidas en cuenta por los estudiantes, administrativos y profesores de la Institución. En el marco del diligenciamiento de una encuesta que permitiera caracterizarnos y describir cuál es la población que tiene la Universidad como comunidad, tanto en Barranquilla como en Cúcuta, pudimos connotar cuales son los grupos que el Ministerio de Educación Nacional ha priorizado y con base en esto vamos a orientar todo nuestro plan de acción de educación superior inclusiva.

Justamente, el horizonte de la Universidad se basa en una comprensión pedagógica del quehacer de la Universidad, con un sustento epistemológico liderado desde el departamento de Pedagogía, que aproximadamente en 1998 generó lo que es el Horizonte Pedagógico Socio Crítico, orientado a la formación de seres humanos con una comprensión de si mismos como sujetos con derechos pero también con deberes.

Se trata entonces de que haya una relación horizontal democrática entre estudiantes, profesores, funcionarios administrativos, e individuos de servicios generales, que nos permita la capacidad de ser dialogantes, de estar en disenso y de tener la posibilidad de tomar decisiones propias, validando la postura del otro aunque sea diferente; ejercicio por tanto de respeto, de derecho de igualdad, y que se convierte, por supuesto, en una práctica de la inclusión. Esta última, desde nuestra perspectiva, se convierte en un medio de generación de oportunidades, de cambio para los profesores, estudiantes y administrativos; y por tanto se trata de un concepto que no solamente es entendido en materia de necesidades, sino también en términos de oportunidades de cambio.

De igual forma, se evidencia la inclusión en el porcentaje tan alto que hay de mujeres en la Universidad, a nivel administrativo, de profesores y de estudiantes, lo cual se evidencia en una revisión que se



hizo precisamente en el marco del proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional en 2014, 2015, 2016. A la luz de nuevas posturas del Ministerio de Educación Nacional (en torno a la educación superior inclusiva) sobre la generación de documentos de enfoque e identidad de género, hemos podido validar e implementar cambios en los lineamientos de la política de educación superior inclusiva de la Universidad.

Las políticas de inclusión se ven evidenciadas en procesos de admisión abiertos y flexibles, en la implementación del Programa Institucional de Excelencia Académica PIEA<sup>1</sup>, y en los currículos a partir de la revisión de lineamientos de gestión curricular que se generaron en el año 2017 desde un eje transversal orientado principalmente a la inclusión, partiendo de la caracterización de la población tanto en la Universidad como fuera de ella.

Por ejemplo, través de grupos de investigación como “Muévete Caribe”, hemos laborado con el Departamento del Atlántico, haciendo alianzas con la Gobernación del Atlántico para la realización de trabajos sobre discapacidad, en el marco de convenios entre los que se encuentra uno con la Universidad Autónoma de Manizales para la oferta de la maestría en Discapacidad, donde se han formado profesores de la Universidad, que finalmente son el grupo base para generar la política de educación superior inclusiva en actividades con grupos étnicos de Bienestar Universitario, en la vinculación a la Red Nacional de Universidades hacia la discapacidad, en la creación interna del Comité de Educación Superior Inclusiva (en el que hay diferentes estamentos de la Universidad), en los trabajos de extensión y proyección social hacia las comunidades menos favorecidas, y por supuesto, en la medición del índice de educación superior inclusiva que solamente 17 Universidades en Colombia han realizado.

---

1 “El Programa Institucional de Excelencia Académica -PIEA- es la unidad de la Vicerrectoría Académica encargada de articular, coordinar y evaluar las acciones de los diferentes servicios de apoyo académico, emocional y socioeconómico para fortalecer la formación integral y contribuir a la permanencia y la graduación estudiantil” (Universidad Simón Bolívar, s.f., párr. 1).



De igual forma tenemos 2 grandes grupos poblacionales que atender. Estamos trabajando para incluir a los adultos mayores en la educación, y para que su formación continúe y no quede en carreras técnicas y tecnológicas.

En nuestro caso el 20,7 % de nuestros estudiantes son menores de 17 años en el primer momento de ingreso, el 22 % son mayores de 22, muchos son padres de familia que trabajan, y un 30 % posee un trabajo formal, cifra que puede ser mucho mayor si contamos los empleos no formales, lo cual indica que seguramente no tienen el mismo tiempo para estudiar que pudiera tener un joven recién egresado del colegio. Unos tienen la madurez, pero no tienen el tiempo para estudiar, y los otros, recién salidos del colegio, con una matrícula que pagan sus padres, tienen toda la disponibilidad pero no la madurez.

Así mismo, hemos orientado el ejercicio de la Universidad a la diversidad (de los colegios, de la ciudad de procedencia, entre otros). El 40 % de nuestros estudiantes proviene de ciudades distintas a Barranquilla y Cúcuta; solo el 60 % podría tener la tranquilidad de que viven con su familia en su propia casa. El resto vive pensionado o en familias que los acoge, pero que no necesariamente son su familia base.

Ahora bien, como parte de los resultados del ejercicio de caracterización de la población (incluyendo Barranquilla y Cúcuta), encontramos que el 2 % de los miembros de la Universidad (profesores, estudiantes y administrativos), se identifican como población de habitantes de frontera en Barranquilla; obviamente en Cúcuta, eso crece en un 26 %. De igual forma, el 17 % de nuestros estudiantes proviene de una familia monoparental liderada por la madre (es decir el estudiante no cuenta con el apoyo de su grupo parental completo), y en Cúcuta esta cifra crece a un 22 %. Justamente, un indicador clave para el estudio de la deserción es precisamente el nivel de educación superior de la madre. Teniendo en cuenta que en el 33 % de los estudiantes, ni el papá ni la mamá tiene formación profesional, se podría decir que la deserción en la Simón Bolívar debería ser muy alta, pero no está en el 8,6 %, meta que nos habíamos puesto para



la etapa de la reacreditación y que hemos podido superar gracias a una cantidad de ejercicios como el PIEA, que trabaja con todos los estudiantes, identificando sus condiciones diversas, para orientarlos a sus procesos de apoyo.

En este sentido, invitamos a los padres a que hagan acompañamiento a los estudiantes en el primer semestre, que pregunten la situación académica de sus hijos, que los acompañen, pero que así mismo los dejen crecer en libertad. Se trata de una situación que nos ha generado muchas empatías con los papás, mucho relacionamiento; incluso ya ubican geográficamente la Universidad y saben dónde están sus hijos.

Aprovecho también para mostrar el trabajo de extensión que se hace en la Universidad, al interior y por fuera de ella; en torno al tema de la inclusión y la movilidad social, apoyamos como misión institucional a las comunidades menos favorecidas, y por eso, desde que se creó la Institución, se han generado programas de trabajo con comunidades, algunas de las cuales ya no están siendo intervenidas, porque han podido salir adelante y están calificadas para que sigan su labor autónomamente. Algunos de los ejercicios que hacemos actualmente son: la "Universidad al Barrio", la articulación con la Educación Media (de manera no formal), y obviamente los de ampliación de cobertura con el SENA.

Por último, en consideración a nuestros egresados (50.075 actualmente), tenemos una bolsa de empleo que se encarga de acompañarlos en la formación posterior a la graduación; obviamente con unos descuentos para los procesos de matrícula en los posgrados, pero también en materia de descuentos para que gocen de servicios en el sector externo a la Universidad. De esta bolsa de empleos se han conseguido 545 empresas inscritas, pero además una cantidad grande de oportunidades registradas, y la participación de muchos de nuestros egresados con sus hojas de vida y actualización permanente. En este sentido, funcionamos como una comunidad en la que todos vamos nutriendo esas posibilidades de solicitud de vacantes; lo dirigimos todo a la Oficina de Intermediación Laboral y desde allí se hace el contacto con los egresados.



# Córdoba transformada:

## Por una región sostenible

**Por: Jairo Miguel Torres Oviedo, Tatiana Martínez Simanca, Elkin Lorenzo Rojas Mestra, Elinda Brugés González, Iván Daniel Pacheco Durango, Jorge Velásquez Crespo**

*Universidad de Córdoba, Colombia*



ente a los grandes problemas del territorio, la Universidad de Córdoba se propone un modelo de proyección social, que tiene como antecedente lo que se ha construido en el escenario del posconflicto en el marco del Plan Paz Córdoba<sup>1</sup>. El mismo obedece a un Plan Visionario al año 2030 de lo que Córdoba debía resolver, si quería ser un Departamento viable, apoyado en la participación de todos los actores.

Por tanto, todos los insumos que generó el Plan Paz Córdoba, en términos de iniciativas y proyectos, los construimos o los anclamos aquí en este Modelo que se llama “Córdoba Transformada”. Con este pretendemos generar la mayor sinergia posible con toda la

<sup>1</sup> Se trata de una estrategia de construcción de paz que lidera la Universidad de Córdoba desde el año 2016. “El Plan paz Córdoba consiste en la priorización de la inversión social en este Departamento proyectada al 2030, una vez se implementen los acuerdos entre las Farc y el Gobierno. Contempla entre otros proyectos: la erradicación del analfabetismo, la atención y nutrición a la primera infancia, seguridad alimentaria en cada una de las subregiones, lucha contra la pobreza, optimización del uso de la tierra y cobertura universitaria con la participación de las 30 alcaldías del Departamento” (García, 2016, párr. 5).



institucionalidad pública y privada del Departamento, en función de cuáles son sus problemas y cómo podemos intervenirlos.

Con este modelo se busca precisamente movilidad social y/o transformación social. En términos generales, hacemos un llamado a un proceso de convergencia social donde las entidades del Estado, la empresa privada y las instituciones de educación superior se sumen a un gran esfuerzo por lograr una Córdoba transformada, mediante la ejecución de programas de proyectos y el impulso de políticas públicas con la intención visionaria de construir el Departamento que todos soñamos.

La idea es que todo lo que se contruya aquí se convierta en derroteros de los planes de crecimiento, tanto a nivel municipal como del Plan de Desarrollo Departamental. Es decir, que esté pensado y soportado sobre unas bases sólidas, en este caso sobre unos fundamentos científicos brindados por la Universidad de Córdoba.

El primer paso que dimos fue la firma de un gran acuerdo con toda la dirigencia política del Departamento, lo cual es un hecho sin precedentes. Nunca se había llevado a cabo en la historia, que todos los Representante a la Cámara y los Senadores se reunieran en la Universidad y firmaran ese convenio en función de los problemas que nos afectan. Nos hemos reunido con todas las Universidades de la región, con el sector productivo, y por decirlo así, con todos los actores del desarrollo en el marco de ese propósito, que es liderado por nuestra Institución.

En este sentido, la movilización social plantea la necesidad de una forma de educación, que debe desarrollar las potencialidades de cualquier grupo localmente desmovilizado, en virtud de una conciencia que avance hacia las contradicciones que están en las raíces de la sociedad.

Por supuesto, el fundamento esencial parte de un diagnóstico sobre el estado del Departamento, que nos lleva a tomar unas decisiones y unas acciones en función de transformar esa realidad: Córdoba tiene 1.788.507 habitantes distribuidos entre la zona urbana y la zona rura, en la cabecera municipal y el resto del Departamento. Cuando miramos los datos, y comparamos a Córdoba, en general,



con el total nacional, se puede llegar a notar, por ejemplo, que en los años 2016 y 2017 casi que duplicaba el promedio nacional en términos de pobreza. Si en este último el nivel de vulnerabilidad, en términos generales, es de 27,8 %, en Córdoba es del 46,6 %, superado por La Guajira y Chocó que están en 62,8 %, en materia de pobreza monetaria (la cual tiene que ver con ingreso).

Se trata entonces de un dato alarmante desde el punto de vista nacional, pues requiere una mirada, una intervención, y si no lo hace la Universidad, entonces ¿quien más lo puede hacer, con toda la autoridad y consistencia que amerita el caso?

En cuanto a pobreza extrema el promedio nacional está en 7,3 %; y en Córdoba está alrededor de 12,9 %. En términos generales, los Departamentos del Caribe estamos muy abajo en los indicadores de desarrollo humano. En lo que respecta a la pobreza multidimensional también estamos graves. El 93,2 % de la población rural en Córdoba vive en estado de vulnerabilidad. La mayor pobreza se afianza en la zona rural por razones obvias: no hay acceso a servicios de ningún tipo, hay marginalidad, no hay educación, ni salud, entre otras cosas, se trata de una de las zonas más golpeadas por el conflicto.

Al respecto, en Córdoba un 75,5 %, es decir 237.856 hogares tienen un bajo logro educativo, un 37.6 %, o sea 118.526 hogares o familias no saben leer ni escribir (analfabetismo), la tasa de dependencia económica es del 61,9 % que se traduce en 195.111 hogares, el nivel de empleo informal es del 96,9 % es decir 305.000 hogares, la inasistencia escolar es del 10,6 %, lo que equivale a 33.560 familias donde los niños no asisten a la escuela, la dimensión salud sin aseguramiento en salud es del 60,5 % de la población o sea 190.000 hogares con barreras de acceso a servicios de salud o al acceso a servicios públicos domiciliarios. Así se mide la pobreza multidimensional.

En cuanto a la educación preescolar, ecundaria y Media, el panorama no es el mejor cuando lo compáramos con el promedio nacional, y qué decir, por ejemplo de la educación superior, cuya tasa de cobertura bruta en educación superior es del 22,43 %, y la tasa de transición inmediata de educación superior es del 22,7 %, mientras que la tasa de cobertura bruta en el país corresponde al 49,4 %. Entonces ahí estamos también en un rezago inmenso en acceso a la educación



superior, teniendo en cuenta que la única Universidad pública en el Departamento de Córdoba es la Universidad de Córdoba.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que Colombia cuenta con 342 instituciones de educación superior; Bogotá, Cali, Medellín abarcan el 52 % del total de la oferta. Bogotá concentra 114 Universidades o sea que el 33 % del total del país está concentrado allí, dato que reafirma la tesis del excesivo centralismo y la forma como está pensado el país, dejando a los Departamentos más afectados por el conflicto solamente con una y tres universidades.

En lo que corresponde al empleo, Córdoba es una región sin un aparato productivo sólido, consistente, que pueda absorber la fuerza de trabajo. Lo que ha hecho la Universidad al respecto es convocar a los actores del desarrollo local y plantearles la necesidad de realizar un trabajo en conjunto. Por tanto, hemos venido emprendiendo una serie de alternativas creativas; una de ellas tiene que ver con el tema del bilingüismo. Tenemos el Centro de Idiomas de la Universidad de Córdoba, que en este momento cuenta con 3.500 estudiantes y hace presencia en 14 de los 30 municipios de Córdoba; y así mismo entramos a los barrios del sur con un programa totalmente gratuito.

Los estudiantes del último semestre del programa de inglés realizan su práctica pedagógica en las comunidades; hemos hecho un convenio con la Universidad de Cambridge<sup>2</sup>, quien nos regala todos los textos y con eso compartimos todos los recursos y formas de desarrollo disponibles. Por supuesto, estamos midiendo eso, esperamos un impacto sobre todo en primaria donde no se enseña inglés (Diario La Piragua, 2016). Por tanto, estamos articulando y llamando a la institucionalidad a que apoye esa iniciativa.

Otro dato es lo que tiene que ver con el Producto Interno Bruto. En términos de competitividad estamos en el puesto 21 entre 26 Departamentos comparados; no somos una región competitiva en el escenario nacional. Es un dato que muestra una realidad, que justifica por qué tenemos que liderar un modelo de intervención y

---

2 Reconocida Universidad del Reino Unido, encargada de preparar exámenes de gran importancia dentro del mundo académico como por ejemplo el IELTS (International English Language Testing System) (véase Cambridge Assessment English, s.f.).



un modelo de movilización social en el que la ciencia se articule con la institucionalidad y logre los impactos requeridos.

La metodología implementada tiene que ver con un diagnóstico que consiste, en términos generales, en reuniones participativas con actores, alianzas y acuerdos de entendimiento, y construcción y ejecución de proyectos, pensados en conjunto con otros actores que necesitan procesos de gestión frente al gobierno nacional, para que se conviertan en realidad.

Así estamos pensando el modelo principalmente, cuyos objetivos principales son: contribuir al desarrollo y aportar el conocimiento desde la Universidad. Los proyectos que tenemos ya definidos son: primera infancia, educación, competitividad, ciencia y tecnología, innovación cultura y deporte, y sostenibilidad ambiental, los cuales deben tener toda la sinergia posible para que puedan ser gestionados y concretados, en orden de que se comiencen a llevar a cabo las transformaciones y que así mismo puedan ser sostenibles en el tiempo. Esta es nuestra misión prospectiva.

Por eso esto tiene que anclarse a los planes de desarrollo, tanto a nivel municipal como departamental. Resumiendo, se trata de la capacidad instalada de la Universidad, puesta al servicio del territorio, tratando de generar las mayores sinergias posibles. Nuestros proyectos están enfocados a primera infancia con el bilingüismo; al tema de pensamiento científico y creativo a futuro, que consiste en estrategias de formación y capacitación del personal a cargo de los niños y niñas, primera escuela, formación y acompañamiento a las familias como primeros educadores.

Algunos de nuestros aliados son: la Alcaldía, la Gobernación, los congresistas, las alcaldías de los municipios, las instituciones de educación superior, las entidades públicas, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); todos estos son los actores que hacen parte de este modelo y con los cuales pensamos ejecutar estas iniciativas que acabo de mencionar. Con estas alianzas y esta visión, la Universidad está buscando generar lo que nunca había podido el departamento en toda su historia: unir a toda la dirigencia política en función de estos propósitos, que constituyen el sentir del Departamento de Córdoba.



# El desafío de una educación inclusiva e incluyente en Colombia, desde las regiones

Por: Alba Zulay Cárdenas Escobar, María Cecilia Aroca, Alix Pacheco Turizo  
*Universidad Tecnológica de Bolívar, SENA BOLIVAR, Universidad de Cartagena.*



Antes que nada, voy a compartir una experiencia con cobertura nacional desde la mirada de la Región Caribe colombiana, enfocada a las posibilidades que ofrecen las políticas públicas para el fomento, promoción y conformación de alianzas público-privadas, que desde la educación superior permiten movilizar procesos de mejora en la educación de niveles inferiores, entendidos como educación básica primaria, secundaria y media.

Esta experiencia del CIER norte<sup>1</sup> estuvo liderada y operada por la Universidad Tecnológica de Bolívar, e incluso una parte de su equipo

1 “El Centro de Innovación Educativa Regional Norte, es la alianza de voluntades de 12 entidades de las cuales 6 son Secretarías de Educación y 6 instituciones de educación superior, así: Secretarías de Educación de Cartagena, Bolívar, Atlántico, Sincelejo, Córdoba y San Andrés y Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico-ITSA, Corporación Politécnica Nacional de Colombia, Fundación Universitaria Colombo Internacional -Unicolombo, Universidad de Cartagena y Universidad Tecnológica de Bolívar, esta última operadora del Centro de Innovación Educativa Regional Norte” (Colombia Aprende, 2016, párr. 1).



hizo parte activa de la Dirección del Centro de Innovación. En lo personal, me correspondió el rol de la Dirección de ese Centro, junto a diferentes colegas de estas dos entidades locales, que hicieron parte de la alianza para los procesos de investigación y desarrollo masivo de contenidos educativos digitales.

Desde el punto de vista del desarrollo regional, uno de los autores en los cuales basamos la sistematización de esta experiencia fue Adolfo Meisel, director del Banco de la República, cuyo aporte teórico al respecto aparece resumido en la página web del libro "Educación y desarrollo regional en Colombia" de julio del 2014 de la siguiente manera:

"la inversión en educación conlleva a importantes beneficios tanto individuales como colectivos. Invertir en educación permite aumentar los salarios, favorece la movilidad social, reduce la desigualdad. La inversión en la calidad educativa implica mayores retornos sociales y económicos, la inversión en educación es una de las formas más eficaces para incentivar el crecimiento y el desarrollo económico" (Banco de la República de Colombia, s.f., párr. 1).

Lo cual se ve plasmado en los resultados que este proyecto arrojó al país. Desde el punto de vista de las alianzas público-privadas Mestre y otros (2016), indicaron que

la educación no puede ser solo el compromiso del sistema educativo colombiano. Se trata de una responsabilidad de los diferentes actores de la sociedad en general, incluido el sector productivo con el cual se pueden crear alianzas para desarrollar proyectos que beneficien a las comunidades para ayudar al mejoramiento de su calidad de vida a través de la educación, contribuyendo así al desarrollo y a la competitividad regional y nacional (p.1308-1309).

Este proyecto justamente da cuenta de cómo a través de la vinculación del sector productivo, del sector estatal aunado al sector universitario (la academia), pudimos de alguna manera impactar todas las regiones del país.

En la Fundación Copesca (2013) las alianzas público-privadas para el desarrollo de lo social han cobrado especial importancia, no solo en el ámbito de la cooperación internacional, sino también en el ámbito internacional, en el marco de la lucha contra la pobreza, la inequidad



y la exclusión. De alguna manera, en la medida en que todos confluyamos como sociedad, a través de una visión compartida de largo aliento, podremos realmente generar procesos certeros de transformación social.

En este siendo, de forma más específica, me gustaría explicar como se dio origen a los Centros de Innovación Educativos Regionales.

Los Centros de Innovación Educativos Regionales (CIER) nacen en el 2006, cuando se firma un entendimiento entre los gobiernos de Colombia y de Corea del Sur. Luego se hace un préstamo de carácter internacional en el marco de la emisión de la política pública a través del CONPES 3507 y 3582 (Departamento Nacional De Planeación, s.f.; Minciencias, 2009), que desde el Departamento Nacional de Planeación ofrece los lineamientos al gobierno colombiano para tramitar un préstamo de carácter internacional por parte del gobierno de Corea del Sur a nuestro país, con la condición de que hubiera la posibilidad de acompañamiento y de transferencia de conocimientos del país coreano a nuestra nación.

En el 2010 se firma el acuerdo del crédito con el Eximbank<sup>2</sup> de Corea del Sur por 30 años, el cual Colombia aún está pagando. En el 2011 y hasta el 2013, se dan los procesos de selección, no solo de la firma que iba a operar el proyecto en el país, sino también de las diferentes entidades que harían parte del liderazgo de estos centros en las diferentes regiones de Colombia, y de la empresa consultora coreana que haría la interventoría del proyecto.

La Universidad Tecnológica de Bolívar (Seccional Norte), la Universidad del Valle (Seccional Sur) la Universidad Nacional de Colombia (Seccional Centro), la Universidad UPB (Seccional Occidente) y la Universidad de los Llanos (Seccional Oriente). Esas fueron las 5 Universidades que operaron los 5 CIER. Cada uno de estos CIER fueron producto de la conformación de alianzas público-privadas temporales, en donde las secretarías de Educación y las universi-

---

2 Se trata de “El banco de comercio exterior de Corea del Sur (Korea Eximbank) ofrece servicios de crédito y garantía a las empresas coreanas que realizan inversiones fuera de sus fronteras. También ofrece apoyo financiero para el desarrollo de proyectos alrededor del mundo” (Bnamericas, s.f., párr. 2).



dades de esos territorios, y las identidades gremiales o del sector productivo, hicieron parte de estas asociaciones. Más adelante se abordará un poco más el tema de cómo quedó conformada la CIER de la región norte.

En el 2016 finaliza el proyecto luego de 30 meses de ejecución, y de la siguiente forma quedó conformado el sistema de innovación educativa nacional promovido por este: todos orbitábamos alrededor del Centro de Innovación Educativa Nacional que se encontraba bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional. Los 5 CIER estaban ubicados en las 5 regiones naturales del país y alrededor de cada uno gravitaban: 1. determinados *stake holders*<sup>3</sup>, 2. las instituciones educativas impactadas, 3. 50 oficiales seleccionadas por el mismo Ministerio de Educación, 4. las entidades del sector público vinculadas, como es el caso de las secretarías de Educación, 5. las universidades públicas y privadas involucradas, y 6. las escuelas oficiales beneficiadas.

En el caso del CIER norte, que impactó a toda la región Caribe, como ya se ha mencionado, la Universidad Tecnológica de Bolívar fue la operadora, estableciendo vínculos con la Universidad de Cartagena, la Fundación Universitaria Colombo Internacional (Unicolombo), el ITSA del Departamento del Atlántico, las secretarías de educación de Cartagena, Atlántico, Sincelejo, Córdoba, Bolívar y San Andrés.

¿Qué resultados se obtuvieron a través del proyecto? El CONPES determinó que la finalidad de los centros de innovación era la promoción del cierre de brechas educativas intra e inter regionales, y justamente los mecanismos para ello eran la formación docente, el desarrollo de contenidos educativos digitales, la implementación y ejecución de programas de investigación con sus proyectos de investigación, y una infraestructura que contara con su respectivo personal capacitado.

En cuanto a formación docente, el proyecto tuvo como meta llegar a 16 mil docentes en todo el territorio nacional, bajo un programa

---

3 Se refiere a “Cualquier individuo o grupo que puede afectar o ser afectado por el logro de los objetivos de una organización” (Freeman, 1984, citado en Rivera & Malaver, 2011, p.22).



que diseñó el gobierno colombiano de la mano de los coreanos llamado CREATE, el cual básicamente estuvo enfocado en ayudar a desarrollar tanto las competencias profesionales docentes perfiladas por el Ministerio de Educación Nacional, como las de diseño e investigación que aun no estaban perfiladas. La meta se superó y logramos formar a más de 20 mil docentes en todo el territorio nacional; en el caso de la región Caribe a 3.835 maestros, superando así los objetivos que se habían fijado contractualmente.

Hoy en día el país cuenta con un gran repositorio que está bajo el liderazgo de Ministerio de Educación Nacional. Entre todos los CIER logramos producir 55 mil recursos educativos, superando la meta de 33 mil, que nos habían fijado el acuerdo. Esos 55 mil recursos, de alguna manera, lograron digitalizar toda la malla curricular, desde primero de primaria hasta once grado, de las áreas más importantes de formación: matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. En el portal de Colombia Aprende, cualquiera puede acceder a este tipo de documentos abiertos, gratuitos bajo licencia, que protocolizan el estudio de cada uno de los niveles de formación mencionados. En el portal, los docentes y estudiantes encuentran guías que pueden adaptar, imprimir y trabajar inclusive tanto en modalidad *off-line* como en modalidad *on-line*.

Así quedó renovado el portal de Colombia Aprende. Parte de la transferencia de conocimientos de los coreanos fue precisamente hacer más amigable este portal, al cual toda la comunidad académica puede acceder (y no solamente las escuelas oficiales del país), ya que se trata de un portal hecho por y para los colombianos.

Cabe mencionar además que, dentro de los resultados, entre todos los CIER se ejecutaron 5 programas de investigación, cada uno de los cuales desarrolló en su interior un aproximado de 4 y 5 proyectos de investigación liderados por los grupos de las universidades que hacían parte de cada una de las alianzas.

En el caso del CIER norte el programa de investigación se denominó "Construyendo buenas prácticas en el uso educativo de TIC en las escuelas innovadoras del Caribe colombiano que impactan la calidad educativa de la región" (Centro de Innovación Educativa



Regional Norte, (2016, p. 6). Como producto del programa se emitió un libro publicado por la entidad operadora, además de diversas ediciones tecnológicas y algunas cartillas que se pueden localizar en versión digital a través del portal Colombia Aprende (disponibles para toda la comunidad académica del país).

Los coreanos fueron los que hicieron la instalación de esta infraestructura, que está localizada en cada una de las sedes originales de los centros de innovación. En el caso del Caribe colombiano, en las instalaciones de la Universidad de Cartagena, en el caso de CIER sur, en la Universidad del Valle, en el caso de occidente, en el municipio de Envigado, en el caso de oriente, dentro de las instalaciones de la Universidad de los Llanos.

Además de lo anterior, 50 escuelas oficiales del país fueron dotadas de recursos educativos digitales. En el caso del Caribe colombiano, estas “escuelas innovadoras” estaban distribuidas entre los departamentos de Bolívar y del Atlántico. Al respecto se beneficiaron 3 escuelas oficiales ubicadas por fuera del casco principal, y en el caso de San Andrés Islas, 2 instituciones.

De alguna manera llegamos a cubrir parte de los 5 Departamentos que conforman la región Caribe. El proyecto estaba cobijado en total para 30 meses, los primeros 15 para lograr las metas señaladas, y los restantes para demostrar a los patrocinadores de Corea que éramos capaces de sostener los centros de innovación, generando iniciativas propias alrededor de estos grandes temas de investigación, formación docente y contenidos digitales.

Lo que hicimos al respecto, o en otros términos, nuestra estrategia central de sostenibilidad, desde la región norte, fue promover una educación inclusiva, desde las Universidades, para la formación de estos niños, desde primero hasta once grado.

Guiándolos un poco por lo determinado por la UNESCO (2005), la educación inclusiva ha sido entendida como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas



y las comunidades, y en la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

La educación inclusiva implica cambios y modificaciones en los enfoques, en las estructuras y en las estrategias, con una visión comú, que incluye a todos los niños en edad escolar, y la convicción implícita de que es responsabilidad del sistema regularlos y educarlos. Entendimos desde el CIER norte que lo más común que tenemos los seres humanos es que somos diferentes. No podemos seguir educando para una población regular, tenemos que entrar a formar esa diversidad que nos caracteriza. En Colombia pertenecemos a micro países, no tanto por nuestras diferencias culturales, como por las geográficas, entonces la población objetivo para el CIER norte fueron esos niños y jóvenes de sectores sociales tradicionalmente excluidos, que encuentran barreras de aprendizaje por su condición física y por hallar se desescolarizados.

Siguiendo un orden, fuimos hasta La Guajira e hicimos un piloto para que la población de niños wayuu pudiera tener acceso a contenidos educativos que se sintonizaran con su propia cultura (es decir que entendieran su contexto). De igual forma, adaptamos para los docentes el Crea TIC de los coreanos a un Crea TIC<sup>4</sup> que pudiera abordar estas diferencias culturales de nuestro país.

Al final del proyecto lamentablemente solo sobreviven 3 CIER: el del sur, el del norte y el de occidente, e irónicamente los colombianos seguimos pagando ese préstamo.

En el CIER norte quedamos pendientes de la producción audiovisual accesible de los 33 planes de estudios, de primero a segundo, en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Consideramos que los contenidos de los planes de estudios deben ser trabajados con audio-descripción en las principales lenguas indígenas, además de contar con lenguaje de señas colombiano y subtítulos en español para poder llegar a la población con discapacidad.

---

4 Se trata de un espacio de formación virtual y presencial que tiene como objetivo mejorar las competencias en el uso de las TIC para la enseñanza (véase CREA-TIC, s.f.).



De igual forma, estamos pendientes de diseñar recursos educativos digitales para el repositorio del portal Colombia Aprende con realidad aumentada, para que, en momentos de posconflicto, se puedan abordar contenidos, de primero a once grado, en Ciencias Sociales, Ciudadanía y Paz.

Todo esto, por supuesto, pensando en si no formamos a nuestros docentes para poder trabajar este tipo de contenidos transversalizados por tecnología, se pierde el esfuerzo de crear grandes repositorios de contenidos digitales.

Me gustaría terminar con estos párrafos de Carneiro (2008), en donde de alguna manera se nos invita a entender precisamente que lo más común que tenemos los seres humanos es que somos diferentes, y que debemos educar para que cada niño redescubra su vocación vital desde su contexto.

Educar es ayudar a las personas a transformarse, a realizar su potencial máximo, a liberarse de trabas y grilletes que impiden el florecer natural de los talentos de cada persona. Educar es proporcionar a cada uno la posibilidad de escribir bien y en libertad su libro de la vida. Es importante volver a centrar el propósito fundamental de la educación en el desarrollo integral de la persona en la realización plena de cada vocación individual en el valor de la *Paideia*, que según la tradición helenística griega es sinónimo a la vez de educación y de cultura; nuestro legado humanista nos obliga a eso.

En medio de tanto ruido es conveniente no olvidar lo simple y lo obvio que al final educamos a las personas con el objeto de hacerlas más felices, de ayudarlas a saborear la magia de la vida.

Llevarlas a descubrir también el tesoro que existe en el misterio de todas las personas que están al alcance de un abrazo y que no hay camino de educación sin una correlativa humanización.

# La complejidad curricular universitaria y los imperativos movilizados del tiempo

Por: Rubén Fontalvo

*Universidad Simón Bolívar, Colombia.*

Una buena pregunta en torno al tema de la educación y la movilidad social sería ¿qué es lo que queremos movilizar? Lo que voy a presentar es el resultado de un trabajo de investigación adelantado al interior de la Universidad Simón Bolívar en torno al tema del currículo y, en particular, sobre lo que necesitan las universidades para responder a los imperativos movilizados de nuestro tiempo educativo.

Primero que todo, lo principal a tener en cuenta es que el currículo del plan de estudios ya se movilizó; ahora mismo estamos en el proceso de construir currículos acerca de las grandes necesidades sociales, para a partir de allí edificar los caminos frente a estos grandes problemas. En lo personal, me parece que eso es de importante, porque cambia la visión de currículo, de algo prescrito y preestablecido, a todo lo que posibilita que se hagan diferentes cosas en ese camino; es decir, a que se convierta en algo mucho más activo, y en proceso, para poder dar cuenta de esos grandes desafíos.



El currículo al dejar de ser un problema del plan de estudios, ya no debe ser elaborado solamente por algunos expertos; pues se trata de un problema de las dialógicas frente a las necesidades; por eso creo que todo lo que se viene moviendo en los diversos modos de producción, de las relaciones Empresa-Estado-Ciudadanía, etc., es lo que está ahí adelante.

Justamente, en el marco de una actividad que desarrollamos por 5 años, denominada "La Jornada Epistemológica" con estudiantes de diferentes disciplinas, hemos podido establecer un diálogo entre profesores y alumnos sobre cómo construir y relacionar conocimientos, que así mismo hemos propuesto en la jornada "Diálogos con la Complejidad", adelantada por el departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, y en el marco del "Pensatorio Guardianes de la Condición Humana"; siento este último un homenaje a un maestro de origen chileno que estuvo con nosotros, y con el cual abordamos el tema de la complejidad y la propuesta de un grupo de investigación sobre la formación ambiental, liderado por colegas y compañeros de los programas de Trabajo Social, Derecho, Psicología, etc.

En medio de estos diálogos, precisamente, surgió una inquietud particular: ¿para qué la educación? A lo cual se puede responder que existe una ingente necesidad de repensar la educación en un planeta cambiante, así como de replantearla como bien común universal o mundial, y de reinventarla para abrir caminos a la metamorfosis del mundo.

Por tanto, me pregunto ¿por qué no se miran cuáles son las características y los imperativos de este tiempo en el que vivimos? Se trata de una época en la que todos sentimos la crisis, metamorfosis, cambio, transformación, transmutación, etc. Es en este tiempo en el que nos estamos moviendo, y por tanto la educación que planteamos para la época debe velar por cómo avanzamos.

A este punto resulta fundamental establecer una relación entre los 3 tiempos existentes:



El tiempo geológico, el de esta tierra cambiante, para la cual nos planteamos un desarrollo sostenible, ambiental, etc. A su vez se trata del tiempo del imperativo del cosmos y del imperativo ecológico también. Al respecto, personalmente considero que tenemos que seguir trabajando mucho porque es el tiempo de la creación natural, el cual indica cómo se va evolucionando. Estamos en un contexto, en un planeta que está también modificándose y cambiando; sin este tiempo no podríamos estar presentes los humanos, realizando actividades, como lo es este escrito, por ejemplo.

El otro es el tiempo histórico; hay un imperativo que pudiéramos llamar antropológico en él. Se trata de una etapa de la creación cultural, pero también es un tiempo de la interculturalidad, que siempre está moviéndose; es el tiempo de los diálogos culturales. Así mismo está el de los individuos, de las personas en sus temporalidades, el cual podríamos catalogar como el imperativo biosociológico, el de la creación.

Por otra parte, se encuentra otro tiempo diferente y es el educativo, que es el de los aprendizajes que llevamos a cabo en diferentes espacios: virtuales, conectados, desconectados, en la cafetería, en la biblioteca.

En este sentido, hay que tener en cuenta que existen diferentes dimensiones epistemológicas y que cada sujeto está en una dinámica de conocimiento diferente. Los estudiantes, por ejemplo, muestran su propio ritmo de conocimiento, pero en general se trata de un tiempo de construcción antropológico, así como también pedagógico y político.

La pregunta entonces sería ¿cuál es el papel del tiempo pedagógico? A lo cual se puede responder que debe estar relacionado con la dinámica de la vida. Cada sujeto está en un interactuar con otros y también en un cosmos. No obstante, un problema interesante a tratar provendría del hecho de que como seres humanos andamos en un presente temporal que tiene tres aristas. Hay un presente potencial que está en cada uno, fértil, simplemente para que lo estimulemos, pero hay un presente que está emergiendo, que a veces no lo vemos, y así mismo hay uno que hemos negado, y es



el presente que yo diría ausencial, lo cual por supuesto nos lleva a pensar que hay saberes de mucha importancia que están por fuera del currículo. Hay acciones que están ocurriendo, aprendizajes que se están dando, pero la realidad indica que nos negamos a traerlos a la construcción de currículo.

En el marco de lo expresado, si ubicamos una nueva manera de percibir el tiempo, podríamos pensar en un nuevo enfoque de la educación que vaya acorde con las dinámicas de un planeta cambiante. Considero entonces que lo que venimos haciendo tiene que confluir en cuál es la dinámica de este planeta, y pienso que muy a pesar de los desarrollos de la ingeniería y las tecnologías, estamos en la etapa que algunos geólogos pensadores han caracterizado como el tiempo antropoceno, o el tiempo de una nueva era geológica, con una actual capa de la esfera de la Tierra que contiene todo lo que hemos hecho los humanos.

En este sentido, se está caracterizando que todo lo que ha realizado el ser humano en este planeta, ciertamente ya ha dejado una huella que hoy se recoge en un concepto: el antropoceno<sup>1</sup>. Ciertamente hay mucho de lo que está en el planeta actualmente que no obedece a su propia evolución, sino a lo que hacemos los humanos con todas las tecnologías, los modelos, etc., es decir todo lo que hemos agregado.

Por eso considero que, frente a eso, estamos ante una circunstancia muy fértil para plantearnos que, en este antropoceno, existe una nueva capa de la esfera de esta vida en la que estamos, el cuál es la tecnosfera; sistema complejo que combina, entre los humanos, los productos que generamos, dentro del cual está la tecnología (Sloterdijk, 2018).

Como es bien sabido, Estados Unidos aprobó grandes presupuestos para crear una especie de base en la Luna para hacer máquinas, y de ahí poder trasladarnos a Marte porque se considera que en un

---

1 El término se ha creado para designar las repercusiones que tienen en el clima y la biodiversidad tanto la rápida acumulación de gases de efecto de invernadero como los daños irreversibles ocasionados por el consumo excesivo de recursos naturales (véase UNESCO, s.f.).



planeta finito como la tierra, con un desarrollo ilimitado, en algún momento ya contaremos con los recursos para vivir, por lo cual algunas generaciones irán emigrando paulatinamente del planeta. En resumen esta tecnosfera es esa capa en la que, de una u otra manera, nos movemos y participamos todos, y en esta esfera precisamente se encuentra otra, la noosfera, que es la nuestra, la de las ideas, la del pensamiento, las construcciones.

Es de recalcar que mucho de lo que hacemos hoy se encuentra ocupando un espacio en esta noosfera. Por ejemplo, en la actualidad no es suficiente conservar información en una memoria o en un computador, puesto que tenemos que introducirla y mantenerla en un espacio llamado la nube; lo cual implica la ocupación de un nuevo territorio. Ya pasamos del uso que hemos hecho del suelo y del agua, y estamos usando el aire no solamente para respirar, sino también para guardar nuestros datos (Sloterdijk, 2018).

La UNESCO (2005) plantea la educación como un bien común mundial y ha mencionado que el tema del desarrollo sostenible es de preocupación esencial, pero para ello debemos reafirmar una visión humanista y formular políticas en la educación en un mundo complejo. Existen dos factores importantes en juego; buscamos progresar e insistimos en la educación como bien común, por lo que tenemos que mirar cómo reinventamos a la academia para avanzar y abrir caminos a estas transformaciones. En otras palabras, para que se de la metamorfosis es preciso cambiar de vías y proponer algunos nuevos ejes, como por ejemplo, hacer más visibles el tema del planeta cambiante y el de la bioética.

En la actualidad pudiéramos pensar que los currículos deberían organizarse alrededor de la relación de los distintos sistemas de la vida para que cada estudiante se ubique y aprenda a dimensionar los conocimientos frente a lo biológico, lo social, lo cognitivo, lo ecológico y lo tecnológico.

Para culminar me gustaría expresar que la gran vía no tiene puertas; miles de caminos convocan, desembocan y seguramente nos llevan a diversas apuestas. Los diferentes currículos han de ser esas opciones heterogéneas para la vida.



# Talleres de pensamiento Colombia por venir y reflexión versión II de los talleres de pensamiento

Por: Angélica Montes

*Fondation Maison des Sciences de L'homme, Francia*

os colombianos en el extranjero somos los que llaman la diáspora<sup>1</sup>. Cuando se piensa en este termino usualmente se piensa en las remesas, en el dinero que envían los extranjeros para la mamá, para el abuelo, para el hermano. Dicha diáspora está compuesta por alrededor de 5 millones de colombianos y colombianas; está constituida por hombres, mujeres, que se dedican al emprendimiento empresarial, a la enseñanza, a las artes o a los empleos diversos y variados (Montes, 2018). Y en medio de esas diversidades, durante los Acuerdos de Paz en el 2012, todos los que hacemos parte de ella nos movilizamos, pero lamentablemente los medios de comunicación colombianos no dieron cuenta de ello (Gobierno Nacional de Colombia, 2016).

En mi caso particular vivo en París; el año pasado lanzamos con la Dra. Patricia Martínez esta iniciativa en el marco de la Cátedra

<sup>1</sup> Término que viene de la palabra compuesta griega *diaspeirein*, que significa: diseminar, diáspora vendria haciendo alusión a la dispersión de una población (véase Hypergeo, s.f.).



José Consuegra Higgins<sup>2</sup>, donde me di cuenta que había una invisibilización del trabajo de la diáspora. Mientras aquí se marchaba y se polarizaba el país, los que hacíamos parte de la diáspora (esos 5 millones de colombianos) realizábamos festivales por la paz en Francia, Berlín, Madrid, Chile, Argentina, Brasilia. Hicimos por tanto muchas actividades de visibilización del conflicto y aún los seguimos haciendo.

Personalmente considero que la mejor manera para retribuir al país la enseñanza pública (me formé en la Universidad de Cartagena), es hacer cosas como las que me he decidido hacer, esto que se llama los Talleres del Pensamiento Colombia Porvenir.

Al respecto me gustaría comentar que existe un concepto que se llama heterotopía, que no es ni el deseo de la utopía, ni el abandono de la utopía. Esta noción del pensador Michel Foucault, consiste más bien en los lugares preñados de imaginarios (Castro, 2004). Por ejemplo, los teatros son lugares que existen donde el imaginar es posible, el cine, igualmente, las universidades también son espacios en los que se pueden construir imaginarios; Y precisamente “Colombia Porvenir” corresponde a una heterotopía construida por una diáspora de Colombia en Francia, que este año tiene como invitada de honor a Isabel Franco, de la diáspora colombiana en Chile.

Isabel Franco es una socióloga colombiana formada en la Universidad Nacional, politóloga de la Universidad Javeriana con una maestría en Teoría del Estado. Se trata de una mujer con una amplia experiencia, que ha recorrido 11 países latinoamericanos, donde ha trabajado en temas de infancia, pobreza, explotación sexual y desarrollo comunitario para una fundación de impacto notable en latinoamericana y en Chile, llamada Fundación América Solidaria. Actualmente se encuentra laborando en la Fundación Origen<sup>3</sup> de

2 Encuentro académico y diálogo sobre las premisas de los pilares ideológicos fundamentales, de la institución y de sus principios fundacionales, llevados a cabo en la Universidad Simón Bolívar.

3 Fundación Origen es una fundación educacional sin fines de lucro que desde el año 1991 se encuentra desarrollando modelos holísticos de transformación social (véase Fundación Origen, s.f.).



Chile, enfocada a temas de agroecología, donde ocupa el cargo de directora de Sostenibilidad y Comunicaciones estratégicas.

En el marco de lo anterior, ¿por qué resulta importante mencionarla? Porque esta heterotopía que se llama “Colombia Porvenir” busca justamente que los miembros de la diáspora vengan al país y a las regiones para que se dé ese compartir de experiencias, capacidades, etc., y qué mejor manera que desde las universidades.

En el marco de conceptos como la diversidad, la pluralidad y la responsabilidad social universitaria, Colombia Porvenir se enmarca, en el tema de la responsabilidad social universitaria, porque lo que buscamos es que las Universidades –en este caso “la costa” y el gran Caribe– tengan a bien acoger esta iniciativa enfocada en identificar los miembros de la diáspora colombiana en algún país determinado, a los cuales se invita para que apoyen o asesoren proyectos específicos en las comunidades. Esto es una manera de tener en cuenta ese recurso humano que se forma y se aleja de Colombia, pero que vuelve para contribuir a la nación.

En lo personal llevo 17 años fuera del país y no hay año en que no regrese, o en el que no esté pensando trabajar y desarrollar actividades en la educación y en las comunidades (como sucede con Isabel, quien aceptó inmediatamente la oferta de participar en Colombia Porvenir). Justamente eso es lo que se busca: participar y llevar un mensaje a la juventud en particular, trabajar por el país, y retribuir un poco lo que la universidad pública nos ha ofrecido en su momento.



# Mochilas de herramientas para caminar

Por: María Isabel Franco Mejía  
*Fundación Origen de Chile, Chile*



Antes que nada, me gustaría hablar un poco de mi vida. Como ustedes empecé la universidad muy joven, me gradué en los años noventa del colegio y vengo de una provincia de Colombia; soy llanera y llegué a Bogotá muy jovencita para ir a la universidad. Estudié un pregrado en sociología y también en ciencias políticas. Esas 2 carreras han sido las herramientas para el desarrollo personal y laboral que he tenido. Seguramente tendría una vida muy distinta si no hubiese tenido acceso a la Universidad, a la educación formal. Obviamente agradezco infinitamente el esfuerzo de mi familia que, con mucho trabajo y amor, financiaron el que yo pudiera vivir y estudiar en Bogotá. Porque también como muchos otros profesionales provengo de una familia promedio colombiana. No tengo ningún apellido de élite, no me gradué de un colegio de renombre, vengo de una provincia, estudié en un colegio público y además estudié los 4 primeros semestres en la Universidad Javeriana con un crédito del ICETEX.



En esa época justamente existía una figura que se llamaba el codeudor solidario<sup>1</sup>. Después de estudiar 4 semestres con el ICETEX, rápidamente entendí que era mejor estudiar de día y trabajar de noche que seguir con esa deuda, que no iba a ser del todo solidaria con el deudor. No lo cuento por nada distinto, sino para dar a entender el hecho de que también sé lo que es “guerrearse” la universidad, pero al final “sí se puede” y ese es justamente el mensaje de Colombia Porvenir.

Esa situación por supuesto también me obligó a trabajar en asistencias investigativas de diversos proyectos socio-demográficos desde muy joven, lo cual también se convirtió en una manera de complementar la carrera de sociología y de ciencias políticas, que estudié en la Universidad Nacional y en la Universidad Javeriana respectivamente. De hecho lograr pasar el examen de ingreso en la Universidad Nacional y la entrevista en la Javeriana fue en sí mismo un logro.

Competir en los años noventa contra quienes se habían graduado de colegios de élite en Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla no era fácil. Podría haberme quedado en Villavicencio de donde soy, en mi mundo local, en mi paraíso verde inmenso y haber estudiado en las dos universidades que existían allá en esa época, donde se graduaron mi papá y mi mamá. Pero no existía la sociología ni la ciencia Política que era lo que quería estudiar. Así que, por primera vez, a los 15 años, empaqué mi primera mochila con mucha energía, la llené de la crianza de mi familia —por fortuna tuve una familia medio gitana y viajera, típica familia promedio colombiana, en la que la idea perfecta de las vacaciones es viajar por carretera—, y me fuí a Bogotá. Por fortuna para mí, entre más difícil fuera el camino mejor eran las vacaciones.

Han pasado ya muchos años desde que me gradué, y más años aun desde que empecé a trabajar y a ejercer mi profesión. Si hoy en día volviese a elegir estudiar un pregrado no dudaría un momento en escoger geografía. El contexto, el territorio, quiénes, cómo se componen y cómo se teje lo es todo. Nada se puede entender sin la

---

1 Referido a la persona que ocupa el mismo lugar que el deudor principal.



comprensión del territorio. Lo que comemos, como nos vestimos, los horarios, el ocio, el tipo de trabajo, las relaciones que se tejen, todo depende 100 % del territorio.

Esa capacidad y habilidad aprendida, moldeada en mi caso en la universidad y particularmente, como bien lo dijo la doctora Angélica Montes, en la universidad pública colombiana, ha sido fundamental, pues me ha permitido poder empatizar y por tanto crear vínculos, lograr articulaciones efectivas, tejer redes, etc. para levantar proyectos de desarrollo en distintos países, lo cual por supuesto implica caminar, salir, untarse, y leer literalmente el territorio.

Cuando se tiene la oportunidad de hacer lo anterior en varios países y en territorios compartidos o fragmentados, dependiendo de la coyuntura sociopolítica, aparece la oportunidad de comprender escalas y dimensiones distintas. Ese ha sido mi caso, esa ha sido mi oportunidad, pero hay que caminar, leer, aprender y sobre todo desaprender.

Para viajar y para moverse, la mochila es fundamental, por eso lo que yo comparto de forma muy básica se llama "Mochila de Herramientas para Caminar" porque todos usamos la mochila desde que salimos de casa y en mi caso nunca la he dejado de usar. Esta se carga precisamente de lo que uno necesita para estar en este territorio. La noción actual de desarrollo aborda el territorio no solamente como un espacio natural, sino también como un espacio que soporta las relaciones del ser humano con la naturaleza, relaciones del ser humano con su comunidad y su historia, relaciones de poder y de producción.

Desde ese enfoque se asume el desarrollo como una propiedad emergente que adquiere gran relevancia en los comportamientos, las costumbres y las tradiciones, así como en los procesos de participación ciudadana y asociatividad de los estudiantes que reclaman el derecho a la construcción de su propia imagen, en el marco de una universalidad deshistorizada del progreso y la homogenización que impone la modernización, como bien lo señalan Martín Barbero & Ochoa Gautier (2005).



Hace unas semanas, antes de viajar de Chile a Colombia, estaba hablando con un compañero de trabajo, educador, rector de dos colegios, uno público-técnico y otro privado científico-humanista, y me recordó una noción a propósito de la movilidad social, que trajo a colación José Gimeno Sacristán, un pedagogo español que hablaba de los objetivos incumplidos de la modernidad (Gimeno Sacristán, 2011).

En Colombia Porvenir creemos que la educación es uno de los fundamentos de mayor relevancia para romper los ciclos de pobreza, desigualdad y exclusión; sin embargo, no se trata de educación solo por educación, eso ya todos lo sabemos, sino de educación de calidad y experiencias. La cantidad de experiencias que uno pueda tener, la riqueza de las mismas, la cantidad de colores, sabores, texturas e imágenes que uno vaya absorbiendo, esa sed de experiencias con la que va llenando uno la mochila y el hecho de que se use acorde a la situación propicia, es lo que brinda las herramientas para caminar.

Tener la posibilidad de un segundo o tercer idioma, de pertenecer a grupos con causas que propicien la movilidad, que lleven a formar asociatividad, y que conduzcan a la posibilidad de enriquecer y ampliar las perspectivas individuales con conversaciones, comidas, olores; eso hace la diferencia. En la inmensa diversidad que significa Colombia, esa posibilidad de generar experiencias puede ser infinita, e incluso la tenemos aquí en nuestras manos. Pero para ello hay que moverse, aprender, repensar y no solo quedarnos con lo establecido, con lo que se nos dijo que así es.

En Colombia –por ejemplo– deberíamos estar mucho más orgullosos y orgullosas de nuestros mestizajes. Deberíamos usarlo en el mejor sentido de la palabra, aún más de lo que se usa. Ser mestiza o mestizo es en sí mismo una ventaja, una oportunidad. No es lo que históricamente nos enseñaron (una barrera o un impedimento) en una sociedad basada en el clasismo y el racismo, que necesitaba que la persona común pensara que ser mestizos era algo malo. A ellos (al poder) les servía y hoy no estamos conformes, ese modelo no ha sido exitoso.



Al respecto, la UNICEF (2016) publicó un informe en el que demostró que, a nivel global, uno de cada tres niños y niñas, entre los 5 y 17 años, no reciben educación, es decir, cerca de 300 millones de niños en el mundo no se están educando, siendo los más vulnerables los que residen en países afectados por conflictos y desastres. Por lo cual nos preguntamos, ¿se romperá entonces el ciclo de la pobreza? ¿la movilidad social será entonces otro de los objetivos incumplidos de la modernidad?, ¿qué vamos a hacer entonces como sociedad con la movilidad de este país, en esta Colombia que sí ha vivido la guerra y el conflicto?

Como medida preventiva, la UNICEF (2016), teniendo en cuenta que la población de jóvenes entre 10 y 19 años aumentará a 1300 millones en 12 años, pide a los gobiernos invertir más en educación de calidad, que les permita a los jóvenes que están en zonas vulnerables aprender en un entorno seguro. De igual forma les solicita asegurarles la enseñanza desde preescolar hasta la educación superior.

Por tanto, ¿qué hay que solucionar primero? El informe de la OXFAM International (2017): "Una Economía para el 99 %", establece que tan solo unos 8 hombres poseen la misma riqueza que 3.600 millones de personas, la mitad más pobre de la humanidad. Según los datos de este estudio la riqueza en el mundo asciende a 255 billones y el 45,6 % está en manos del 1 % de la población mundial. La pregunta entonces es, ¿debemos formarnos para seguir enriqueciendo a unos pocos, o para, desde lo local, desde el territorio, actuar globalmente y hacer de nuestro trabajo, no solo una fuerza a vender, sino un motor de desarrollo más incluyente, más conectado y sobre todo más digno?

Más allá de los números, el problema de la desigualdad se refleja en la pérdida de poder adquisitivo de las clases medias, en la poca calidad de vida de los sectores más pobres y sobre todo en el aumento de las necesidades básicas insatisfechas de las poblaciones que viven en situaciones de vulnerabilidad extrema.

Todavía hay millones de personas en el mundo sin acceso a los servicios de salud ni a la educación. Existen datos del Programa



Mundial de Alimentos de la ONU (s.f.) que sostienen que 795 millones de personas todavía no tienen suficiente comida para llevar una vida saludable y activa. Por eso personas como yo, o cualquiera de los que trabajamos en el área de la sociedad civil o de las fundaciones, no lo hacemos porque creemos que no hay nada mejor que hacer, o porque nos sobra el tiempo; lo hacemos porque 795 millones de personas en el mundo todavía no comen, por eso lo hacemos.

Además de esto, el desafío actual reconocido por la UNESCO (2015) es la preservación de la diversidad cultural. El carácter multiétnico y pluricultural de los diversos territorios de América Latina y el Caribe debe animar el desenvolvimiento de las instituciones, normas y estrategias correspondientes. Quienes estamos interesados en el tema de la educación y la movilidad social tenemos –además de la posibilidad– la responsabilidad de desafiar lo establecido. Se trata de un llamado a la misión academia de abrir la cabeza y los ojos a otras miradas.

Así mismo creo que existen ideas establecidas; que son las que en gran parte nos llevan a la corrupción, el cual es el gran problema, no solo de Colombia, sino de muchos países de la región. No hay que seguirlo escondiendo porque se trata de algo incómodo, la realidad indica que son verdades incómodas que nos saltan a la cara. En un país como Colombia, inmensamente rico en todo; no hay nada que no tengamos, pero no lo apreciamos, o en otras palabras, tenemos tanto que no lo apreciamos.

En cierto sentido, somos inmensamente ricos e inmensamente desiguales Colombia y toda Latino América y el Caribe. Y precisamente por eso son simplemente inaceptables las cifras de indigencia y de pobreza en nuestro país. Por supuesto las estructuras del Estado se deben modificar. El servicio público debe ser exactamente eso, servicio y público, y no la manera de escalar, de triunfar, o de llenarse los bolsillos. Esta justamente se trata de otra idea establecida, que también podemos y debemos cambiar como sociedad colombiana.

El éxito definido por cuánto se produce, se gana y se consume, no es el éxito. El planeta no lo aguanta más. Una vez más esa fórmula



establecida falla. Quienes sostienen que no hay nada de malo con este sistema hipercapitalista y explotador de todos y de todas, no han entendido el cómo y porqué llegamos a los muy invocados Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2018).

Precisamente, los ODS, los Objetivos de Desarrollo Sostenible no implican solamente el cumplimiento de los objetivos, sino también, como bien señalaba la señora Alicia Bárcenas, Secretaria General de la CEPAL (s.f.)<sup>2</sup>, un cambio profundo en la manera en que establecemos nuestras relaciones. No se trata de ideas románticas, ni de ideas utópicas. Cumplir con los trazados de los ODS es uno de los imperativos en estos tiempos.

Como sociedad, como especie, no nos podemos dar el lujo de fallar esta vez. 5 millones de colombianos y colombianas vivimos hoy en día fuera de Colombia. Ejercemos oficios y profesiones, establecemos relaciones afectivas, laborales, académicas, y tengo la certeza de que ninguno de esos 5 millones olvidamos de dónde somos, de dónde venimos. Las cifras de divisas que llegan a Colombia lo demuestran también.

En Chile, donde actualmente resido, vivimos 1.119.267 extranjeros, y el 13 %, o en otras palabras un aproximado de 105 mil, somos de Colombia; en este sentido, somos la segunda colonia emigrante más numerosa de extranjeros en Chile luego de la colonia peruana. Chile es un país de un poco menos de 18 millones de habitantes. ¿La migración genera tensiones? Obviamente sí. Incomoda cuando no se está preparado. Naturalmente la migración genera rechazo. Sobre todo en los sectores que han tenido menos acceso a bienes y servicios, así como a una educación de calidad, pues se sienten amenazados.

¿La movilidad social puede llegar a ser incómoda? Seguramente sí.

---

2 Se trata de “una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas y su sede está en Santiago de Chile. Se fundó para contribuir al desarrollo económico de América Latina, coordinar las acciones encaminadas a su promoción y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo. Posteriormente, su labor se amplió a los países del Caribe y se incorporó el objetivo de promover el desarrollo social” (CEPAL, s.f., párr. 2).



A diferencia del 1 % de la población mundial, el 99 % restante no estamos tan cómodos. No es extraño encontrar en Chile, así como en muchos otros países, compatriotas que se dedican a labores de servicio y atención al público. Tenemos fama de saber recibir y atender personas, de tener buenas maneras y ser recursivos. Como colombiana me enorgullece cuando escucho hablar de lo bien que le ha hecho a la industria de servicio de Chile, la llegada de nosotros los colombianos.

Millones de colombianos y colombianas se han enriquecido de experiencias diversas: las labores y servicios en industrias como el turismo, por ejemplo, en todas sus vertientes, en distintos países del mundo. En unos años más cuando logremos como país abrirnos al turismo, seguro que los extranjeros y extranjeras tendrán que tener mucho que venir a enseñarnos.

Así mismo, como colombiana me entristece cuando se escuchan noticias que dan cuenta del carácter violento, al que usualmente se asocia al país. Por ejemplo, de los 5 casos de feminicidio reportados en Chile en el 2016, 4 fueron cometidos por hombres colombianos. ¿Saben cuánto cuesta abrirse camino laboral, social y profesional en otro país, cuando nuestros rasgos más violentos son las características que nos identifican? Por decir menos, da dolor y rabia de patria, porque sí, somos una sociedad profundamente machista y patriarcal, como la mayoría de las sociedades latinoamericanas y del Caribe.

Pero además somos una sociedad fundada en la violencia, y esa también es una realidad que podemos modificar, a pesar de que se trata de una realidad que es difícil de dejar de percibir. Sería muy complicado que no fuésemos violentos y violentas porque creo que no hay un día de nuestras vidas en que no hayamos desayunado, almorzado, cenado, oyendo noticias sobre muertes, masacres, bombas, atentados, secuestros, robos, torturas, violaciones, peleas, robos y atracos; situación en que la que mínimo llevamos 3 generaciones. Cosa que no suele pasar con tal cantidad de velocidad e intensidad a menos que se trate de un país declarado en guerra.



Justamente salir y conocer permite contrastar, apreciar, extrañar y también depurar. En Haití hace un par de años, trabajando para un proyecto de reconstrucción de una escuela que alberga 650 niñas posterremoto, debíamos ir con un compañero uruguayo a hacer un trámite en una oficina de gobierno en Puerto Príncipe. Era medio día, hacía un sol y un calor desesperante, y la fila para entrar a la oficina daba la vuelta a la cuadra. Le dije a mi colega uruguayo: “ni a bala hago la fila a esta hora, vámonos”. Mi colega uruguayo me vio con ojos de espanto y me dijo, “¿tú de verdad crees que hay armas involucradas en todo esto?” El de verdad esperaba una respuesta de mí. Así de interiorizada tenemos la violencia, pero también la supervivencia. Al 100 % de los casi 50 millones de colombianos y colombianas, sobre todo de quienes somos de regiones, el concepto de resiliencia se nos queda corto. No aprendimos cómo se llamaban los libros, pero los pusimos en práctica todos los días.

Esta Colombia de hoy, con la paz que debemos construir entre todas y todos, empezando por el lenguaje mismo, nos desafía y nos obliga de muy diversas maneras. Siendo colombiana y viviendo la diáspora por esta época, no pocas veces un se encuentra en la posición de contar y tratar de explicar lo que pasa aquí en el país. Y no es tarea fácil. Es una cadena de acontecimientos históricos complejos, profundos y dolorosos.

Por eso el esperar que la sola firma de los acuerdos de paz lo resuelva todo es virtualmente imposible; hay todo un camino por construir y un tejido como país por reconstruir, y seguro todos tenemos algo que aportar (Gobierno Nacional de Colombia, 2016), lo cual por supuesto implica a los 5 millones de colombianas y colombianos que vivimos por diversas razones fuera de Colombia.

El tiempo y la dedicación que implica la academia no es poco. Por ejemplo, dar la talla en un programa de maestría al que llegué con una beca, donde debo armar grupos de estudio con personas de otras realidades y continentes como Asia, África y Europa, te lleva además a reconocer que las dificultades están en todos los lugares, así como las tensiones y desafíos.



También existe la posibilidad de percibir que para cualquier persona de cualquier latitud, la educación es la clave de la movilidad social; ahora bien, el mundo cambia y cada vez cambia a velocidades más y más escalofriantes, y en medio de todas esas permutaciones, la academia, donde se imparte la educación formal, también necesita brindarle el peso y valor a la educación técnica y tecnológica. Allí, en la profesionalización de los oficios, también están las claves de la movilidad social y del desarrollo.

No es solo válido el título de la universidad más costosa, porque cualquiera puede preguntar a quienes hayan tenido la oportunidad de estudiar en las llamadas “universidades de élite” y lo que pesa allí son las experiencias y las relaciones que se puedan llegar a construir.

Sin embargo, el cómo y desde dónde uno ejerza su profesión no depende necesariamente de la universidad, sino de las calidades humanas: de los rasgos más notorios de nosotras y nosotros los colombianos, que son la modalidad, la sonrisa, el disfrutar lo que hacemos, saludar, despedirnos, saludar en el ascensor, en la calle, y son precisamente esas calidades las que, a una gran porción de compatriotas en el extranjero, los lleva a trabajar en la industria del servicio. Y ¿donde se aprendió? En la casa, en la crianza.

He aquí una anécdota al respecto. Estaba en Monterrey, en el norte de México, diseñando el andamiaje de las alianzas intersectoriales necesarias para implantar un proyecto de reconstrucción de tejido por un terremoto en el sur, y en la noche le pregunté a mi colega mexicana si podíamos salir a caminar un poco por la ciudad; ya que había leído en alguna parte que su centro histórico era muy interesante. Mi compañera con un poco de recelo me acompañó a caminar, se podía sentir la tensión, la pulsión, las luces de las patrullas de la policía por las esquinas, las motos, las personas que cierran las puertas de sus casas temprano y los orificios de los balazos en las fachadas de muchos de los edificios públicos de la ciudad.

Al poco de andar, mi amiga me preguntó si me daba miedo, y me vi a mí misma respondiendo: “No sé si miedo, casi me siento en casa”. Triste, ¿no? Sí es triste, pero para bien o para mal, haber crecido y



ejercido mi profesión previamente en Colombia me da otro tipo de herramientas. Se vuelve carne en situaciones como esas, aunque duela y te deje pensando.

Mientras escribía este texto no pude dejar de pensar en muchas y muchos de mis amigas, amigos, primos, hermanos y demás que andan por fuera de Colombia con historias y matices de origen muy similares a las que acabo de compartir con ustedes, los cuales y las cuales se han abierto caminos profesionales laborales y sociales simplemente admirables. Ellos y ellas decidieron también llenar sus mochilas de herramientas de empatía, de valor de experiencias y se lanzaron. Son todas y todos unos valientes, pero ninguno olvida de dónde venimos, ninguno de nosotros olvidamos de dónde proviene la fuerza. Todas quisiéramos volver en algún momento o poder quedarnos para aportar, para crecer, para sumar a esta Colombia, a este porvenir. La pregunta es ¿de qué van a llenar ustedes sus mochilas?



# Regionalización de la Educación Superior

## Una experiencia exitosa de equidad e inclusión social

Por: **Andrea Martínez**

*Universidad del Atlántico, Colombia*



continúa voy a tratar de demostrar en dos aspectos fundamentales de mi experiencia de la Universidad del Atlántico en el área de regionalización de la educación superior, que si efectivamente queremos construir un país equitativo, debemos trabajar en la regionalización de la educación superior. Es completamente cierto que la población rural ha sido excluida y debemos pensar en estrategias eficientes, diferenciadas para ella. Y desde la Universidad del Atlántico hemos trazado como ruta la regionalización de la educación superior sin ser esta la única ruta; efectivamente tenemos un nuevo criterio de admisión y toda una política de inclusión, no solamente enfocada a la población con discapacidad, a la población víctima, a las etnias, deportistas, artistas, sino también a los municipios, que suelen ser considerados, de quinta y sexta categoría.

A continuación voy a enfocarme en mostrar el trabajo de la Universidad del Atlántico al respecto, y los aspectos que se tienen que tener en cuenta para que se dé esa regionalización.



La regionalización de la educación superior es una estrategia para la construcción de un país más incluyente, lo que se constituye en el primer paso para lograr la movilidad social. Los avances significativos que ha logrado la Universidad del Atlántico a través de su política de regionalización de la educación superior así lo demuestran. Para ilustrarlo, el presente artículo se enfocará en la importancia de la regionalización de la educación superior para ayudar a superar las barreras de movilidad social, y en las condiciones necesarias para un proceso de regionalización a partir de las lecciones aprendidas por la Universidad del Atlántico.

Pese a los avances logrados durante la última década en Colombia en materia de acceso a la educación superior (incluyendo la formación técnica, tecnológica, además por supuesto de la profesional), al lograrse un aumento de la cobertura de 21,2 puntos porcentuales, pasando de 31,6 % en el 2007 a 52,8 % en el 2017<sup>3</sup>, las disparidades en términos regionales siguen siendo muy acentuadas, y la diferencia es aún mayor entre las zonas rurales y urbanas. De hecho, lo que sucede en el Departamento del Atlántico y sus Departamentos vecinos así lo demuestran. Mientras que el Departamento del Atlántico está por encima de la media nacional con una cobertura de educación superior del 59,5 % a 2017, Magdalena se encuentra muy por debajo, registrando una tasa de 37,1 %, al igual que Bolívar que registra una tasa de cobertura de educación superior de 29,9 %.

Este panorama es aún más desalentador cuando se analizan los resultados por municipio, utilizando el indicador de la tasa de absorción inmediata o de tránsito inmediato a la educación superior, que da cuenta de la proporción de bachilleres que ingresan a programas de educación superior el año siguiente a la culminación de la Educación Media. En el caso de la región del Canal del Dique, los resultados de este indicador demuestran la inequidad entre las grandes ciudades y las zonas metropolitanas con relación a los municipios, a pesar de que la articulación directa del Canal del Dique con ciudades como Barranquilla y Cartagena debería facilitar el acceso a la educación.

3 Ministerio de Educación Nacional, Sistema Nacional de Información de Educación Superior - SNIES, Fecha de Consulta: Octubre de 2018.



En el del Departamento de Atlántico, incluyendo el área metropolitana de Barranquilla, el porcentaje total de jóvenes que se Matriculan a una Institución de Educación Superior una vez obtienen su título de bachiller es del 41,5 % a corte de 2016. Sin embargo, dentro del mismo Departamento existen municipios como Repelón que solo alcanza el 11,7 %, o Santa Lucía que apenas llega al 13,2 %. Es decir, de cada 100 bachilleres en Repelón, solo 11 incian sus estudios de educación superior.

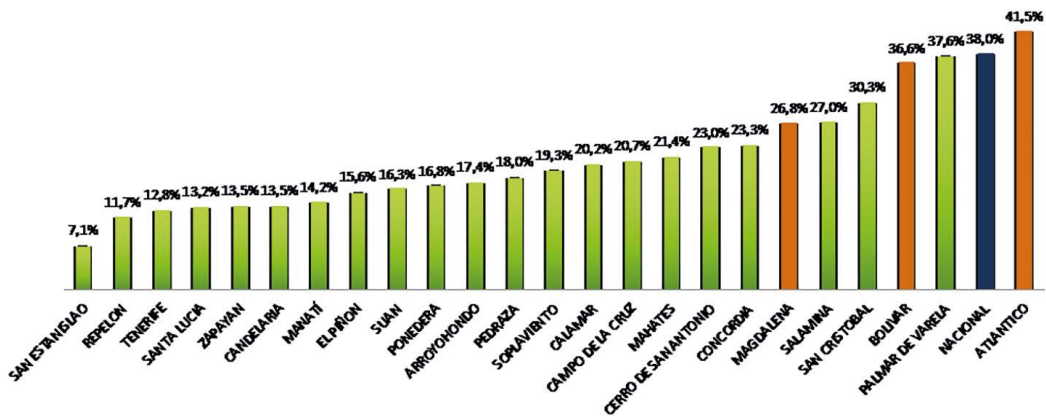


Figura 1. Tasa de tránsito inmediato 2016

Fuente: MEN – SNIES y Proyección DANE.

Esta situación obedece a diferentes factores, entre ellos: (i) causas estructurales de deficiencia en la calidad de la educación básica y secundaria en los territorios municipales que limitan la posibilidad de acceso a la educación superior de los estudiantes de las zonas rurales. (ii) La concentración de las instituciones de educación superior en las grandes ciudades (iii) El desfinanciamiento de la educación superior y la insuficiente oferta de cupos de las Universidades públicas en las zonas rurales, frente a la alta demanda de la población cuyas condiciones económicas no le permiten aspirar a la educación superior privada o pública que se ofrecen en las ciudades. (iv) El desinterés de la población rural de acceder a la educación superior, al convertirse sus propios imaginarios en barreras para el ingreso a la educación superior.



## **LA IMPORTANCIA DE LA REGIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA SUPERAR BARRERAS DE MOVILIDAD SOCIAL**

Los hallazgos de la Misión para la Transformación del Campo de 2015, dan cuenta de que el 24 % de los jóvenes entre 17 y 24 años en áreas rurales no estudian, ni trabajan, ni están buscando empleo; evidenciando la correlación entre pobreza, bajo logro educativo y calidad del empleo. Frente a esto, es necesario que el gobierno nacional aborde el diseño de políticas públicas diferenciadas que atiendan las necesidades de la población por fuera de las grandes urbes y zonas metropolitana, así como fortalecer a las Instituciones de Educación Superior para que, en el marco de su autonomía, puedan dar respuesta a la demanda y características de esta población. Este paso no se puede obviar si pretendemos construir un país más equitativo y con alta movilidad social, en donde las condiciones socioeconómicas no sean barreras para el desarrollo humano del individuo, pues existe una correlación directa entre el capital humano y la movilidad social.

Como estrategia promovida por el Gobierno Nacional de regionalización de la educación superior, se destaca la creación e implementación a partir de 2003 de los Centros Regionales de la Educación Superior (CERES), operados por una Institución de Educación Superior, y dotados de una infraestructura tecnológica con equipos de cómputo de última tecnología, y acceso a conectividad.

No obstante, las sedes regionales hoy se consideran como una estrategia más eficiente y pertinente pues responden a las necesidades de toda una Región y promueven la descentralización, no solo académica, sino también de otras funciones sustanciales como son la investigación y la extensión social. Este concepto de sedes regionales en el país no es nuevo; instituciones como la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia llevan décadas de desarrollo institucional que hoy las consolidan como líderes y referentes a nivel nacional sobre los procesos de regionalización motivadas en el compromiso con el desarrollo integral en todos los territorios.

En ese sentido, a diferencia de los CERES, las sedes regionales están pensadas para tener un impacto que desborde los límites



geográficos a partir del reconocimiento de una identidad social y un potencial económico a fin de permitir desarrollar ventajas competitivas. Por tanto, la regionalización de la educación superior no debe ser vista como una estrategia de acceso a la educación superior exclusivamente, sino como una estrategia catalizadora del desarrollo regional.

## **EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO**

En el Departamento del Atlántico se acoge la estrategia promovida por el Gobierno Nacional de desconcentración de la oferta académica en el 2006, cuando se constituyen alianzas interinstitucionales entre el sector privado, los entes territoriales y la academia para la creación de los (CERES) Atlántico. En el Departamento del Atlántico, esta experiencia fue abanderada por el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico (ITSA), entidad que no solo promovió la apertura de (CERES) en Sabanalarga, Galapa, Sabanagrande, Baranoa, Luruaco y Suan; sino que lideró la apertura del (CERES) de Codazzi en el Departamento del Cesar y en Albania, La Guajira, donde el (ITSA) además fungió como la IES operadora. Pese a que el (ITSA) era el operador administrativo, la Universidad del Atlántico era responsable de llevar su oferta académica a los (CERES) de Suan, Sabanalarga y Sabanagrande.

A partir del desarrollo de los CERES, se creó en el 2013 la política de regionalización de la Universidad del Atlántico reconociéndola como:

Un proceso que permite generar condiciones de acceso y permanencia a la educación superior a través de mecanismos de concertación y planificación entre las instituciones del orden nacional, entidades territoriales, instituciones de educación superior, y demás actores regionales, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas, geográficas, culturales, geógrafas que permitan promover el desarrollo equilibrado de las regiones (Universidad del Atlántico, s.f.b, párr. 1).



Para esta fecha, desde la Gobernación del Atlántico ya se venía impulsando la transición de los (CERES) a sedes regionales. A diferencia de los procesos de la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia, la primera sede regional de la Universidad del Atlántico, ubicada en el municipio de Suan, desbordaría los límites del Departamento y tendría un impacto positivo en todos los municipios aledaños al Canal del Dique, incluyendo a los municipios del Departamento de Magdalena y Bolívar. La población de estos 21 municipios se encuentra a mínimo dos horas de las grandes ciudades en donde se concentra la oferta de educación superior y comparten la identidad dada por la proximidad con el río Magdalena.

**Tabla 1.**

<b>MODELO CERES</b>	<b>MODELO SEDES REGIONALES</b>
<b>ÁMBITO DE ACCIÓN MUNICIPAL DENTRO DEL UN DEPARTAMENTO.</b>	<b>ÁMBITO DE ACCIÓN REGIONAL, PERMITE LLEGAR A MAYOR POBLACIÓN Y POR ENDE HACER UNA MAYOR INVERSIÓN EN INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y ALISTAMIENTO INSTITUCIONAL</b>
Infraestructuras pequeñas, pocas aulas especializadas	Infraestructura de primer nivel con capacidad para atender a los estudiantes de toda una región garantizando el cumplimiento de condiciones de calidad
Desconcentración de la oferta académica, principalmente de carácter técnico y tecnológico	Desconcentración de la oferta académica de nivel universitario y de los servicios de extensión, investigación y bienestar
Corresponsabilidad entre las diferentes IES y entes territoriales; se basa en alianzas construidas entre diferentes actores.	Universidad del Atlántico define la política de regionalización, es responsable del funcionamiento de la Sede, aunque confluyan diferentes fuentes de financiación y otras IES puedan utilizar los espacios

**Fuente:** Elaboración propia.

En el 2016 entra en funcionamiento la sede regional sur del Departamento del Atlántico con 83 estudiantes y 5 programas de pregrado. 2 años después, la sede ya cuenta con 564 estudiantes y 11 programas activos. Adicionalmente, el CERES en Sabanagrande aún sigue en funcionamiento; cuenta con el programa de profesionalización en Licenciatura en Música en extensión en San Andrés y Valledupar, y se encuentra en construcción otra sede regional ubicada en el



municipio de Sabanalarga. Como IES de carácter público, la Universidad del Atlántico ha entendido que debe responder a las actuales dinámicas del desarrollo regional con eficiencia y eficacia, en la misión de hacer de la educación superior un factor efectivo en la articulación a los procesos de desarrollo, de garantizar la circulación y generación de conocimiento socialmente útil, y de participar en la formación de capacidades para que los actores regionales construyan sus propios proyectos colectivos de desarrollo.

De esta experiencia, se destacan varias buenas prácticas que han permitido la consolidación de este proceso en un período tan corto, como son:

Se debe garantizar el cumplimiento de las condiciones de calidad en la región, y por tanto se necesita de un proceso de ajuste y desarrollo institucional que permita a la Universidad responder a las nuevas demandas que emanan de la región. El esfuerzo financiero e institucional se justifica en el alto impacto en sectores excluidos de la población.

La Universidad no se limita a desconcentrar la oferta académica. Busca además ser catalizadora de procesos de desarrollo regional a través de la investigación y la extensión social.

La oferta académica debe ser pertinente a la vocación y la proyección de la región, de manera que funja como catalizadora del desarrollo regional. Una sede regional se basa en la comunidad y como tal debe satisfacer las necesidades de una región geográfica determinada, donde su actividad debe estar centrada en el desarrollo de programas acordes a la zona, y, en segunda instancia, al contexto de las necesidades académicas y profesionales globales.

Diseño de estrategias pedagógicas de flexibilidad que permitan responder a las características y necesidades propias de la población, sin que esto signifique un detrimento de la calidad. No se trata de imponer métodos formativos, ni culturales, sino de desarrollar una estructura académica de acuerdo a las necesidades de la región y de la comunidad. Los proyectos



educativos deben incentivar el arraigo, la identidad, la convivencia y el sentido social del joven rural. Eso implica ampliar la capacidad para leer el entorno y reconocer las apuestas de competitividad de la región.

La sostenibilidad del proceso, lo cual solo es posible con la concurrencia de toda la población. Los actores territoriales, el sector privado y el gobierno departamental y local deben participar y aportar al proceso de regionalización de la educación superior en beneficio de sus comunidades.

La Regionalización de la Educación Superior, promovida desde el Departamento del Atlántico como estrategia para generar oportunidades de acceso a la educación superior de alta calidad y donde se reconocen las condiciones regionales, de desarrollo económico y social, es una realidad y está en marcha, con un impacto de inclusión, que permite a los jóvenes cambiar el imaginario de su proyecto de vida, al considerar que la educación superior es posible y que gracias a ella se les facilita un mejor estar familiar y social.

# Inclusión y Movilidad Social:

## El Caso de Uniminuto

Por: Margarita Pérez

*Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*

La presentación que voy a realizar contempla a Uniminuto como una Institución de Inclusión Social, que lleva como misión institucional "ofrecer educación superior de alta calidad y pertinente, formando excelentes seres humanos, profesionales competentes, éticamente orientados y comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible, sino también con la potestad de contribuir, con nuestro compromiso y nuestro testimonio, a la construcción de una sociedad fraterna, justa, reconciliada y en paz"; compromiso social que se evidencia en el hecho de que, para Uniminuto, la inclusión es mucho más que un mecanismo de gestión y administración para la integración de las personas 'marginadas' a un determinado entramado social. Se trata de la puesta en marcha de un proceso educativo que busca articular acciones pedagógicas, políticas, éticas y económicas que, vistas en conjunto, aportan a la superación de las múltiples formas de exclusión social.

Antes de proseguir, cabe señalar que estamos de acuerdo con la opinión de que, a través de una educación de calidad, abierta, inclu-



yente, es posible lograr la transformación social y el desarrollo pleno de las potencialidades humanas y territoriales, por lo que no compartimos el hecho de que hoy todavía existen características que no permiten a muchos jóvenes acceder a la educación superior.

Primero que todo, recordemos que Uniminuto hace parte de la Obra Minuto de Dios, y se trata de institución de educación superior que cumplió 25 años el año pasado, por lo que a continuación voy retomar algunos aspectos que hacen parte de su misionalidad social:

Primero, el pensamiento y la praxis del padre Rafael García Hereros, un sacerdote que se caracterizó en el país por ser innovador, un comunicador, un gestor y un educador social. Segundo, estamos guiados por la espiritualidad Eudista<sup>1</sup>, es decir, por la misericordia del evangelio, por la formación de obreros del evangelio y por el propósito de la organización del Minuto de Dios, entendido como el desarrollo integral de las personas y de las comunidades.

Hay aquí ciertos aspectos que también quisiera rescatar de nuestra misión institucional y es que estamos comprometidos con la formación de líderes innovadores con responsabilidad social y con una labor investigativa situada y aplicada, pensada para resolver los problemas sociales del país; un acceso para todos a la educación superior con una constitución de nuestra población estudiantil a la que se le brinde una educación pertinente local y regional, que responda a las necesidades concretas de los territorios; y una gestión de recursos que nos permita ser más eficientes y más pertinentes para la región.

En este sentido, hay algunos elementos de nuestra misión institucional que nos dan esas características de ser una institución inclusiva. Estamos comprometidos con ese ofrecimiento de educación superior de alta calidad, pertinente, pero también con esa formación que hacemos de los estudiantes para que ellos mismos puedan transformar sus territorios. ¿Cuáles son esas características que hacen a Uniminuto una institución de educación superior

---

1 Se trata de una rama del cristianismo propuesta por San Juan Eudes que profesa servicio a la humanidad y un compromiso a nivel espiritual y social con el género humano, sin distinción de sexo, raza o cultura, con opción preferencial por los pobres (véase Murillo, 2015).



inclusiva? Primero, estamos llegando a 64 puntos de la geografía colombiana en 27 departamentos, muchos de ellos donde se ha vivido de manera directa el conflicto armado del país, sitios apartados y con un alto porcentaje de población campesina.

Segundo, el número de nuestros estudiantes. En este momento contamos con un total de 131.201; somos la institución de educación superior más grande del país en número de alumnos matriculados. Este crecimiento también nos ha permitido dos tipos de metodologías: la presencial y la virtual y a distancia (Pérez, 2018).

Tercero, los estratos socioeconómicos a los que estamos orientados: el 74 % de nuestros estudiantes hacen parte de los estratos socioeconómicos 1 y 2 (Pérez, 2018), en una nación donde la educación superior ha estado reservada a los estratos socioeconómicos altos, y se encuentra presente con mayor oferta en las ciudades principales. Hoy Uniminuto llega a esos estratos socioeconómicos bajos, en ciudades intermedias y a través de Centros Regionales en las ciudades más apartadas, que permiten el acceso a los estratos 1 y 2. Aquí justamente se evidencia una estrategia amplia de financiación. Por ejemplo, en el 2017 se entregaron alrededor de 134 mil millones de pesos en becas, subsidios y descuentos, además del hecho de que Uniminuto tiene una cooperativa que también nos ha permitido colocar en el 2016 alrededor de 85 mil créditos que corresponden a 120 mil millones de pesos. Esas dos estrategias justamente permiten que los jóvenes de estratos 1 y 2 se mantengan en la educación.

Cuarta, la población, específicamente la distribución por género. De nuestros estudiantes el 71 % son mujeres, en un país donde históricamente las diferencias de género entre hombres y mujeres imperan como un factor de exclusión a la educación superior. En Uniminuto ese 71 % se convierte en un potencial para la construcción de la paz, en unos territorios donde los núcleos familiares han sido fracturados a causa de la violencia armada. Por tanto, este vendría siendo un punto fundamental para una institución inclusiva.

Pero también se puede decir que hemos avanzado en identificar la población por etnias. Para 2018 tenemos 1.401 estudiantes afroco-



lombianos, 457 indígenas y 54 raizales; los últimos más que todo en las sedes del sur del país.

En este sentido, resulta importante que también nos preguntemos si ese número de estudiantes que ingresan tienen éxito y se pueden graduar. Actualmente tenemos un total de 65 mil graduados, de los cuales el 55 % son programas profesionales universitarios, un 17 % de las Tecnologías y un 21 % de las especializaciones. En cuanto a los niveles de deserción, para el segundo periodo de 2017 se registraba un promedio de deserción del 10 %, inferior al promedio de deserción nacional, que según SPADIES, para ese semestre oscilaba entre el 12 % y 13 %.

También somos muy fieles a la lectura del Observatorio Laboral para la Educación, que nos facilita el Ministerio de Educación, donde hemos encontrado que los graduados de Uniminuto reflejan una tasa promedio de empleabilidad del 70 % para programas de pregrado, y del 80 % para posgrado. El salario promedio para un egresado promedio es de \$1.317.585, mientras que para un posgraduado es de \$2.248.219.

Así mismo, contamos con un programa especial de Atención Integral al Estudiante para ayudar superar esas deficiencias con que ingresan cuando vienen de la educación media; entonces tenemos un programa para el acompañamiento y el desarrollo, en orden de que puedan avanzar en sus conocimientos de lecto-escritura, matemáticas y una segunda lengua. Esto obviamente implica más esfuerzos pedagógicos para que estos estudiantes vayan avanzando en ese proceso, a través de diversos convenios gubernamentales y a partir de nuestra proyección social.

También hemos logrado llegar a personas desvinculadas del conflicto armado o que han estado privadas de la libertad, las cuáles encuentran una opción de formación en Uniminuto. En este sentido, tenemos diversos procesos en los Centros Penitenciarios, pero también contamos con muchos jóvenes que, a partir de diversos apoyos gubernamentales a razón de que han sido desvinculados del conflicto armado, pueden estar hoy en Uniminuto; el 5 % de nuestros



estudiantes con alguna discapacidad física y cognitiva, encuentran en Uniminuto una posibilidad de formación.

Ahora bien, el Modelo Educativo está basado en algunos ejes principales. Como en todas las Universidades, se propone una formación en competencias profesionales, enfocadas al desarrollo humano (algo muy común en las instituciones de educación superior), pero además nos basamos en un eje que consideramos fundamental, y es la formación en responsabilidad social de nuestros estudiantes; digamos que eso nos hace muy diferentes como institución de educación superior y nos ha llevado a delimitar una concepción que tenemos de responsabilidad social universitaria.

En Uniminuto la responsabilidad social está presente en su modelo educativo y es un área de formación, pero también un pilar ético y político. La entendemos como un proceso dirigido a la transformación de estructuras de injusticia y desigualdad y por lo tanto todas nuestras funciones sustantivas, no solamente las de proyección, están orientadas a trabajar por esa responsabilidad social universitaria, y en ese sentido tanto la docencia como la investigación y la proyección social están orientadas a alcanzar ese fin.

El área de la formación de responsabilidad social tiene como propósito que los estudiantes adquieran unas experiencias pedagógicas que promuevan una reflexión crítica de las diversas realidades sociales. Para Uniminuto esa formación es fundamental, aunque no se trata solo de que conozcan esa realidad crítica y su relación con los problemas de América Latina, sino que también puedan agenciar unas acciones de gran transformación social. En este orden de ideas, del plan de estudios los estudiantes toman de manera obligatoria dos materias, una teórica y otra práctica, donde se analizan todos esos elementos conceptuales frente a las realidades económicas sociales políticas en América Latina, en particular el cómo inciden en nuestro territorio. Sin embargo, también viene un segundo momento, que consiste en la vinculación de los estudiantes para apoyar a las comunidades, y a las organizaciones sociales de los territorios en los que hacemos presencia.



Agenciamos con los estudiantes diversos procesos de desarrollo local, enfocados al fortalecimiento de organizaciones comunitarias. Creemos profundamente que solo desde el desarrollo local, desde la base, desde la creación de la capacidad en esas organizaciones, podremos lograr avanzar en la superación de la pobreza en los territorios donde Uniminuto tiene cobertura.

Para terminar, cabe enfatizar que para Uniminuto la inclusión va más allá de determinados mecanismos de gestión y administración, y en este sentido, no hubieramos podido avanzar sin diferentes tipos de metodologías. Consideramos que se debe apostar por un proceso educativo que articule acciones pedagógicas, políticas, éticas y económicas, que en su conjunto puedan aportar a la superación de las múltiples exclusiones que se evidencian en nuestra realidad.

# Inclusión y Movilidad Social desde el desarrollo del ser:

## Colegio Mayor de Bolívar

Por: **Katya Dumar**

*Clinica de lo Social, Colombia*

Como representante de la Institución Colegio Mayor de Bolívar, me gustaría comenzar señalando que vengo de Cartagena, donde tenemos un programa denominado La Clínica de lo Social. Muchas personas se preguntan ¿por qué una clínica? La respuesta estriba en que la clínica no es solo para los enfermos físicos, sino también para la sociedad porque está enferma, y por eso precisamente le hemos dado ese nombre a este proyecto. Se trata de un programa que está funcionando, desde el año 2012, como resultado de una investigación realizada en el marco de la unidad de un programa de promoción social y articulación con el área de investigación, y la línea de desarrollo comunitario del Colegio Mayor de Bolívar.

El objetivo de este programa es ayudar a mejorar el tejido social de Cartagena desde el desarrollo del ser humano. Anteriormente muchos autores entraban a las comunidades realizando proyectos de desarrollo comunitario, pero en nuestro caso quisimos hacerlo



desde la formación del ser humano porque estamos convencidos de que si ayudamos a un ser humano a desarrollarse como persona, también estamos ayudando a la comunidad. Cartagena es una ciudad muy grande y quisimos tomar la localidad 2 de la Ciénaga de la Virgen que está ubicada en los barrios Colombiatón, Bicentario, Villa de Aranjuez, El Portal de la Cordialidad, La India y Bicentenario. Comunidad a la que primero hicimos un diagnóstico de reinserción y desplazamiento forzado. En ella confluyen una gran diversidad de culturas porque hay personas de todos los Departamentos del país, y pues se trata de una comunidad bastante violenta, donde evidencian casos de violencia intrafamiliar, hurtos, robos, violencia juvenil, etc.

Como nos fue un poco difícil entrar a trabajar con los líderes porque tienen una cultura de liderazgo individualista, nos las ingeniamos y empezamos a trabajar con los niños, haciendo deporte. Tenemos una escuela de deporte autodenominada El Club Polideportivo Calamar, donde tenemos 400 niños que practican el fútbol y 100 niñas que están en patinaje. Incluso un patinador de Colombia que está trabajando en el Circo del Sol en Las Vegas conoció el proyecto y nos ha donado 30 pares de patines equipados con todo lo necesario, y así mismo el Instituto de Deportes de Cartagena (IDER) nos ha facilitado los entrenadores, por lo cual a la fecha contamos con 3 entrenadores del IDER en la parte deportiva; 2 de fútbol y 1 de patinaje; esto lo hacemos todas las semanas de lunes a sábado.

En este sentido, cómo los niños quieren practicar este deporte, hemos cambiado el hábito de pasar el tiempo libre en las calles, a que lo dediquen al deporte. No obstante, no nos interesa mucho que el niño sea un gran futbolista o la niña una gran patinadora, sino bajar los índices de violencia.

Al principio, los niños llegaban armados con armas hechas por ellos mismos, con cuchillas Gillette, con navajas e incluso se ingeniaban muchas otras para llevar al campo de deporte, lo cual es lógico porque en su casa y en el entorno conviven con la violencia, y por eso están acostumbrados a ir protegidos. Sin embargo, desde que comenzamos este trabajo ya no van armados, son amigos entre



ellos, los varones son más caballerosos con las niñas, y por tanto hemos logrado disminuir los índices culturales de machismo<sup>1</sup>.

También hemos trabajado con las familia de esos niños, capacitandolas, porque la idea es unificar las normas de convivencia; no podemos dárles instrucciones a los niños, que en casa van a vulnerar porque operan bajo una normatividad diferente. Por tanto, lo mismo que les decimos a los niños, también se los decimos a los adultos responsables en estas comunidades, a los cuales tambien capacitamos porque sus lideres tienden a ser individualistas; como estamos en la academia, hicimos una investigación que demostró una cultura individualista de liderazgo y por esta razón hicimos una capacitación de un diplomado para líderes, en orden de intentar reducir el hecho de que sean siempre los mismos; así mismo realizamos capacitaciones a jóvenes que nunca han sido líderes, pero que ahora pueden aspirar a pertenecer a las Juntas de Acción Comunal. También en la parte de familia hacemos llamado a los padres y a las madres porque existe una cultura de que la familia es la mujer y no el hombre. Por eso damos muchas capacitaciones a los padres para que puedan integrarse en esta formación.

Con todo buscamos potencializar el desarrollo del ser humano de esos niños para que no se conviertan en pandilleros más adelante; es de tener en cuenta que en estas comunidades las pandillas predominan. Hicimos un estudio para encontrar la razón de por qué habia tantos jóvenes vinculados a este tipo de actos delictivos, y el resultado, en términos generales, oscillaba en torno a sus pocas oportunidades de desarrollo. Cabe recalcar que se trata de jóvenes que terminaron el bachillerato y que no han tenido oportunidad de asistir a la universidad.

Por este hecho, el Colegio Mayor de Bolívar hizo una extensión del programa de promoción social hacia la comunidad. Dos docentes

---

1 De acuerdo al programa Cartagena Cómo Vamos, en Cartagena un 94 % de víctimas de violencia de pareja son mujeres. En el año 2017, se reportaron 1.015 casos de violencia contra la mujer según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, seccional Bolívar.



se desplazaron a los barrios, y hasta la fecha ya se han graduado<sup>15</sup> jóvenes en Tecnología en Promoción Social<sup>2</sup>.

Así mismo buscamos que estos niños cuenten con habilidades para que sean ciudadanos del futuro, de un nuevo mundo; que sean creativos, que tengan capacidades de adaptación, etc. En este momento en Colombia estamos viviendo unas nuevas etapas y queremos que estos niños o estos jóvenes se adapten a estos cambios con dignidad; que tengan talento, que sepan comunicarse y que cuenten con alguna formación cultural.

Al respecto, hemos podido trabajar con niños y jóvenes a los que les gusta pintar, e incluso ya pueden dibujar rostros humanos. Ni ellos mismos sabían que tenían esa habilidad, pero justamente a través de estas capacitaciones y todo el acompañamiento que les hacemos han evolucionado.

Por tanto, trabajamos el desarrollo del ser a través de la metodología de la IAP, de la investigación, acción participación<sup>3</sup> porque no queremos estar toda la vida en esas comunidades, se trata más bien de compartir un tiempo con ellos para que aprendan, y ya después puedan gestionar y desarrollar sus propios programas —porque también nos hemos dado cuenta que en las comunidades poco saben gestionar—. Por eso dedicamos tiempo para que ellos mismos hagan sus gestiones ante el Estado o ante diversas empresas privadas, para que sus comunidades sigan en esa línea de desarrollo.

También tenemos una investigación en el barrio, en redes de cooperación para que todos ganen y la comunidad sea la más beneficiada.

---

2 Se trata de una de las carreras tecnológicas que ofrece este centro educativo (véase Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, s.f.).

3 El método de la investigación-acción participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Al igual que otros enfoques participativos, la IAP proporciona a las comunidades y a las agencias de desarrollo un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora (Eizagirre & Zabala, s.f., párr. 2).



También hemos realizado un trabajo de investigación en el barrio, en redes de cooperación para que todos ganen y que la comunidad sea la más beneficiada. En esa red hemos encontrado muchas instituciones que trabajan en las comunidades, tratándose de fundaciones y organizaciones intermitentes que “llegan, hacen un trabajo, se retiran y no vuelven más”. En nuestro caso hemos decidido que este programa tenga una estabilidad. Alquilamos y operamos desde una casa en el barrio Colombiatón; siempre nos ven todas las personas de la comunidad y hay espacios para los niños en su tiempo libre; La idea es que cuando no tengamos actividades vayan a la casa, se reposen, se sienten en las sillas y hagan uso de la biblioteca. Espacio que cuenta con el apoyo de estudiantes en práctica de universidades nacionales e internacionales. Hasta la fecha, 3 instituciones de cooperación internacional nos han dado becas de profesionales europeos que han venido también a apoyarnos.

Otros proyectos son el Club Polideportivo Cultural y el Comunitario Calamarí. Tenemos uno de Turismo Comunitario que considero va a ser de gran impacto en Cartagena. Hicimos el diagnóstico, estamos en la ruta y nos hemos propuesto que, en el mes de agosto, estaríamos llevando los primeros turistas a esa comunidad, lo cual nos tiene llenos de expectativas; contamos con un grupo de 60 señoras capacitadas para emprender. Lo que buscamos es que los turistas las visiten, por lo que hemos ideado una ruta, que incluye en el aprendizaje de platos culinarios típicos de la Región como el Sancocho, por ejemplo. En este sentido, ya tenemos detectadas la comunidad, la ruta turística y en el mes de agosto vamos a llevar unos turistas canadienses; va a ser nuestro primer experimento.

Por otra parte, tenemos otro programa de formación para todos los padres de niños y niñas de toda esta comunidad: uno de emprendimiento apoyado por el SENA. Incluso ya una señora –con el apoyo del SENA– tiene una panadería, a la que le estamos comprando las galletas y los panes, que son la merienda que brindamos a los niños.

En este sentido, este vendría siendo un ejemplo de que los miembros de las comunidades se está dando cuenta de que son capaces y lo




pueden lograr a través de este programa y del apoyo del Colegio Mayor de Bolívar.

Por último, sobre el tema del voluntariado y apadrinamiento, cabe mencionar que se trata de un programa del que no tenemos fondos fijos. Hasta la fecha nos las hemos ingeniado para conseguir personas voluntarias, que no solamente aporten dinero, sino también conocimientos. Si una persona quiere dirigir alguna conferencia, charla, o capacitación, con todo gusto lo aceptamos, porque de esa forma está apoyando nuestro proyecto.

# Uninorte Incluyente

Por: Paola Alcázar

*Universidad del Norte, Colombia*

 Como directora de Extensión de la Universidad del Norte, el tema que se va a tratar a continuación, es uno de gran valía, en términos estratégicos, para la Universidad donde trabajo, además de un compromiso de corresponsabilidad.

Sin lugar a dudas con los temas relacionados a la inclusión, tenemos una deuda histórica enorme. No obstante, como deben ser parte de nuestras agendas, más allá de los compromisos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y como tenemos esta responsabilidad histórica, estamos tratando de ponernos al día.

Primero que todo, cabe mencionar que una universidad especial no es una universidad para personas especiales, sino aquella que acepta a todas las personas sin importar su condición económica, física, color de piel, o incluso cómo vienen caminando.

En lo personal, soy mamá de un joven y un preadolescente (el mayor tiene 20 años y el menor 12), que vino a mi familia, hace doce años, con algo que no esperaba; todos hijos vienen con un pliego



de peticiones —las que son mamás y papás me entienden— porque todos los días nos piden algo. Mi hijo menor justamente vino solicitando un mundo incluyente, porque es ciego y no me lo esperaba. En mi familia nunca hubo personas con discapacidad, entonces esta última tocó las puertas de mi casa sin avisarme, así como les pasa a muchas familias.

Al respecto, muchas veces me preguntan: ¿si tu hijo no fuera ciego hablarías de la inclusión? En seguida respondo que seguramente no, pero posiblemente la vida me hubiera puesto a hablar de otra cosa, porque a todos nos pone a dialogar sobre de algo, que en mi caso es el tema de la inclusión. Por tanto, desde hace 2 años me comprometí con Samuel (mi hijo) en trabajar por un mundo incluyente, por eso a cualquier lugar a donde llego a trabajar, voy con mi maleta de inclusión a interceder por un mundo más incluyente.

Ahora bien, trabajé en una empresa privada, una multinacional en la que empecé a abordar el tema, y desde hace 6 años ingresé a la Universidad del Norte, en el cargo de directora de Extensión, donde he podido colaborar con el programa “Uninorte Incluyente”. La experiencia ha sido maravillosa porque, desde que empezamos a tratar el tema, muchos estudiantes con discapacidad que no se atrevían a tocar las puertas de la universidad, empezaron a buscarnos para decirnos: *“queremos estudiar aquí en la Universidad del Norte, pero soy ciego; yo soy sordo; tengo Síndrome de Down, soy un joven con Autismo, estoy en silla de ruedas; yo no puedo caminar, ¿será que aquí puedo estudiar?”*. En síntesis, eso es lo que hemos hecho en esta universidad desde hace 6 años: abrirles las puertas a estudiantes con discapacidad y decirles *“sí eres capaz y sí puedes estudiar”*.

En torno al tema de la discapacidad en el mundo, sabemos que constituye el 10 % de la población, y aunque pareciera que fueran pocos, en verdad no lo son; se trata de una población importante por las que hay que trabajar. Solamente en Barranquilla estamos hablando de 65.188 personas con discapacidad, y en la Universidad del Norte hay más de 86 personas en dicha condición (Telescopi, 2017), los cuales hasta ahora han sido los 86 valientes que han aceptado su discapacidad y han dicho: *“aquí estamos”*,



porque sabemos de más funcionarios y más familias con parientes con algún tipo de deficiencia, pero estamos trabajando en ello.

El trabajo en este sentido se enfoca en: 1. Sensibilizar, lo cual es fácil porque cualquier persona tiene la capacidad de narrar un cuento triste, y al llorar se evidencia la sensibilización. 2. Concientizar también, porque todos estamos de acuerdo en que es importante que hagamos algo por la inclusión, pero lo más difícil es 3. Edificar un infraestructura pertinente de movilización, en el sentido de que haya más rampas y más parqueaderos para la población con discapacidad, de ser cuidadosos de no instalar artefactos como mapas, por ejemplo, en medio de una rampa, de construir baños y cajeros incluyentes, edificios con ascensores, auditorios con rampas, etc.

Esto implica que trabajemos en conjunto con las 3 misiones de la Universidad: el profesor tiene que ser capaz de dictar clases que sean accesibles, es decir, que puedan ser entendidas por todos. En lo personal, soy periodista de formación, por ejemplo, y bien es sabido que se debe escribir una noticia para que le entienda todo el mundo; el jardinero, el ejecutivo, el profesor, el vendedor de bollos. En otras palabras, todos tienen que entendernos cuando somos periodistas y así mismo se deben ser las clases; tienen que entenderlas todos los estudiantes, sin importar la condición a la que pertenezcan. Por tanto, estamos formando a los profesores para que aprendan a hacer clases accesibles.

De igual forma contamos con un área en la Universidad que se llama el CEDU<sup>1</sup> (Centro de Excelencia Docente), en el cual se ofrecen cursos para que los profesores aprendan a hacer clases incluyentes y accesibles; y tenemos ejemplos maravillosos, como el del profesor Julián Navarro, quien hizo una innovación, el Musibraille<sup>2</sup>,

- 1 Centro que acompaña a sus docentes en sus procesos de innovación pedagógica, brindándole las herramientas y los recursos necesarios para construir ambientes centrados en el aprendizaje de los estudiantes (véase CEDU, s.f.).
- 2 El profesor Julian Navarro “creó un tablero imantado con fichas metálicas que representan las notas musicales en este sistema de puntos. Con el mecanismo, al que denominó Kit Navarro, el estudiante con discapacidad visual puede escribir melodías en braille y ser mostradas en tinta. Las piezas están simbolizadas de las dos formas para que un profesor vidente y un estudiante con ceguera lo usen al tiempo” (vease Grupo Prensa Uninorte, 2017, párr. 5).



para enseñar música en el pentagrama a los estudiantes ciegos del programa de Música.

En lo concerniente al área de la investigación, también motivamos a los estudiantes de pregrado y posgrado a que realicen propuestas en temas de inclusión. Uno de nuestros estudiantes, Francisco Quintero, un joven ciego formado en psicología se ganó una Beca Colciencias, y en este momento está en Madrid (España) haciendo su Doctorado. En este sentido, se trata de demostrar que todos tienen las mismas capacidades, y así tenemos varios ejemplos de cómo estamos promoviendo la investigación. Al principio había muchas dudas al respecto, pero 6 años después ha sido verdaderamente satisfactorio que cada vez más sean los profesores que se suman a este tema, más no podíamos quedarnos únicamente con el tema de docencia e investigación, también era necesario realizar extensión.

Por eso, como directora de Extensión quise llevar el tema por fuera de la Universidad del Norte, y trabajar a través de consultorías y capacitaciones, en diferentes espacios de la ciudad, para sensibilizar a la ciudadanía en Barranquilla sobre lo que significa una ciudad incluyente. Ahora bien, actualmente estamos formando a los maestros, a partir del último decreto que obliga a los colegios a recibir estudiantes con discapacidad, para el diseño de ambientes educativos accesibles e incluyentes. En este orden de ideas estamos generando competencias al respecto a través de distintas campañas, y justamente empezamos por preparar a todos los vigilantes de la Universidad del Norte, para que aprendan cómo acercarse y tratar un estudiante con discapacidad. Buscamos, en cierto sentido, derribar todos estos mitos que hay alrededor de la inclusión, y también vamos a espacios de la vida diaria; a un parque, a un zoológico o un cine, etc., para sensibilizar y movilizar a la ciudad de Barranquilla en lo referente a este tipo de temas.

De igual forma, también hemos tenido también la oportunidad de presentar esta experiencia en otros espacios internacionales; estuvimos en las Naciones Unidas, en algunas universidades norteamericanas; hemos hechos convenios a nivel internacional con varias de estas instituciones, que nos han permitido, no solamente



aprender de ellas, sino también llevarles nuestras experiencias a partir de lo que hemos logrado en estos 6 años.

La inclusión por tanto es poderlos tener a todos en un mismo lugar; es que puedan acceder de igual manera todos los estudiantes. En lo personal tengo un grupo de alumnos (con o sin discapacidad) que me acompañan, los cuales han creado una red interesante, demostrando así su compromiso. Por ejemplo, cuando hay un ascensor que no funciona, hacen alertas y entonces uno ayuda al otro; también se colaboran si alguien dejó una silla mal puesta o si la materia está en una rampa y no pueden subir. En cierto sentido, hemos creado en realidad una red de trabajo fascinante a partir de este tema, pero además estamos tratando de que no se quede solo en la Universidad del Norte; buscamos poder impactar otros ambientes. Cuando alguien me pregunta: ¿a qué quiere llegar con este tema de la inclusión? yo lo resumo en una frase: quisiera lograr –y en realidad ese es mi sueño– que no tengamos que hablar de inclusión, que sea algo tan natural que no se tengan que dedicar espacios de ninguna clase a este tema. Es un poco como cuando se habla de la lucha que hemos librado –y todavía no la hemos ganado–, por ejemplo, las mujeres que no podíamos ingresar a las universidades, votar o trabajar; si hoy en día me parara aquí a decirles que las mujeres podemos trabajar en las universidades sonaría algo ridículo. Así mismo como las luchas que ha librado la comunidad afro cuando las personas negras no podían subirse a los buses o tampoco las dejaban entrar a las universidades. Personalmente me gustaría que en un futuro veamos entrar aquí un ciego, un sordo, a un profesional con Síndrome de Down o con autismo, y que no tenga que hacer preguntas como ¿y si estudio? ¿y si trabajo? Que cuando construyamos espacios como este, no haya que pensar si tiene rampa o no. Como he mencionado, lo que intentamos es poner ese granito de arena para ser una universidad incluyente, una ciudad incluyente, un mundo incluyente y que llegue el momento como lo dije ahora, en el que, de verdad, todos seamos iguales.



# Educación Superior Inclusiva e Intercultural:

## Experiencias con las IES para la Movilidad y la Equidad

**Por: Jenny Vargas**

*Equipo de Fomento para el Acceso y Permanencia en Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional, Colombia*



arte de lo que se va presentar a continuación viene de todo el proceso que se ha venido desarrollando al interior del Ministerio de Educación Nacional en términos de educación inclusiva e intercultural. Lo que se busca es exponer cómo la política ha sido una herramienta para acercarnos a las instituciones y construir conjuntamente esas experiencias de inclusión.

Una buena pregunta inicial sería: ¿por qué hablar de educación inclusiva e intercultural? Principalmente porque este es un ejercicio de diversidad. En este sentido no se trata hablar de políticas para estandarizar la igualdad, sino para promover la equidad, lo cual implica reconocer que, como seres humanos, somos y tenemos necesidades diferentes; por eso las políticas deben adecuarse a las necesidades de las poblaciones. Nuestra comprensión sobre la educación inclusiva consiste en una estrategia central para promover y luchar contra la exclusión social, y de esta manera hacer un reconocimiento a la diversidad, al respeto, la participación y la interculturalidad.



Para ello hemos establecido 2 herramientas: 1. El documento de política de lineamientos de educación superior inclusiva, y 2. La materialización de este ejercicio de política a través del Índice de Inclusión.

Estas dos herramientas han sido un avance importante en materia normativa para orientar a las instituciones y a acompañarlas en el proceso de incorporación de los temas de educación inclusiva intercultural, sobre todo atendiendo a unos principios fundamentales: el primero, hablamos de una educación inclusiva de calidad, porque este acto no implica una disminución de la calidad, sino un resguardo de las condiciones óptimas para el mejoramiento continuo de las personas —y allí precisamente debe ser enfocado el ejercicio—. En términos de interculturalidad, se trata del ejercicio de reconocimiento de la diversidad, de la transformación y de reconocimiento de las diversas culturas; un ejercicio de participación para que todos tengan voz y voto, que sea pertinente y permita a las instituciones dar respuesta a las necesidades del entorno, además del reconocimiento a la diversidad como condición inherente al ser humano, y un acercamiento, como mencioné hace poco, a las estrategias de equidad más que a las de igualdad. Priorizando por supuesto el tema de grupos étnicos, la población de fronteras y la población rural, la población con discapacidad, las víctimas del conflicto, la población en tránsito de la vida civil con un enfoque transversal de género y diversidad.

Este ejercicio permite la discusión de la inclusión social, solo enfocada a la discapacidad, y al reconocimiento de esas otras poblaciones que también hacen parte del sistema de educación, lo cual plantea unos desafíos en términos de procesos académicos, tanto en la definición de las políticas, como en las experiencias que se han presentado hasta el momento. Esto a su vez requiere una transformación en materia de procesos pedagógicos, de formación docente, y en la forma en que se está enseñando. No hay una única manera de evaluar; e incluso tenemos un tema en construcción del lenguaje. Muchas veces cuando nos estamos expresando asumimos que todo el mundo está bien y la realidad es que no todos vemos las cosas de la misma manera, lo cual implica unas transformaciones



en los procesos pedagógicos, de formación y actualización de los docentes, así como unos espacios de investigación y de innovación que también reconozcan que las dinámicas artísticas y culturales hacen parte de la formación que, en términos de educación inclusiva e intercultural, son vitales. Si uno revisa el tema de formación con los pueblos indígenas o las comunidades negras, son los desarrollos culturales los que definen muchas de las acciones en sus procesos de formación.

Por otra parte, se debe repensar una estructura administrativa porque esto no puede quedar solo en bonitas ideas, y tiene que estar atado a unas políticas institucionales y a una adecuación institucional que permita dar cumplimiento a este tipo de políticas. Analizando en cómo darle vida a este ejercicio de los lineamientos, creamos una herramienta que es el Índice de Inclusión (Ministerio de Educación Nacional, s.f.); una herramienta que permite a las instituciones identificar condiciones en términos de diversidad y encontrar oportunidades de mejora y reconocimiento, en cuanto a la aplicación que se viene haciendo en temas de inclusión a nivel académico, cultural, lingüístico, físico, geográfico, económico, político y social.

Justamente el Índice tiene algunos objetivos definidos. Lo principal es promover una educación de calidad, teniendo como eje central la educación inclusiva intercultural acogida al interior de las instituciones en el marco de una política institucional. No puede ser un anexo, esto no puede ser una acción discrecional realizada por quien esté momentáneamente en el poder, sino una que comprenda a las distintas instituciones en un interés particular; está planteado para que el índice debe ayudarnos a orientar procesos con enfoque de educación inclusiva, aplicarlo y establecer estrategias de mejoramiento.

El índice en tanto está asociado a los temas y factores de acreditación de calidad, y esto ha permitido avanzar en unos elementos puntuales.

Ahora mismo contamos con tres fases, una de contextualización, una de estabilización y una de profundización. Hemos adelantado la fase de contextualización haciendo el primer acercamiento, es decir



identificando algunos grupos de interés al interior, responsables del tema de educación inclusiva, aplicación y recolección de información para, a partir de los resultados, empezar a generar procesos de planes de mejoramiento y acompañamiento, y lograr avanzar de esta forma en las políticas de transformación, a nivel institucional.

Muchas de las instituciones de educación superior que hoy y ayer han venido presentando sus experiencias han avanzado muchísimo en temas de inclusión, y ya cuentan con políticas formalizadas, incluso sin haber hecho aplicación del índice, pero hay que reconocer el ejercicio de articulación que hemos tenido a partir de la orientación dada por los lineamientos de educación inclusiva.

¿Qué tenemos en este momento en términos de experiencia? Hemos aplicado el Índice a 20 instituciones de educación superior, 16 de ellas públicas, y 4 privadas, que se encuentran en un proceso de profundización. Además de esto hemos hecho un inventario de reconocimiento de experiencias en términos de educación inclusiva intercultural. A continuación voy a resaltar algunas que tienen unos hechos particularmente interesantes.

El ITM, Institución de Medellín, acreditada de alta calidad, centrada en temas de inclusión en discapacidad, abre su espectro a partir del proceso de acompañamiento que tenemos, y hoy cuenta con una política de inclusión que trasciende el ejercicio de discapacidad: sus funcionarios crearon una escuela de inclusión y a partir de ella no solamente capacitan a sus docentes, sino que también aportan al desarrollo de sus estudiantes. Institución que además se ha abierto a la comunidad y a los servidores públicos, ofreciendo capacitaciones docentes en lengua de señas y procesos de formación en género y diversidad sexual, encontrándose actualmente en el diseño de programas de formación de intérpretes como parte del ejercicio de adecuación y de transformación de la formación misma de sus docentes.

Así mismo, la Universidad del Valle cuenta con una política de inclusión y con programas de admisión especial para las poblaciones; la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de su Plan de Desarrollo Institucional, ha definido la inclusión como eje central,



incluyendo iniciativas como la formación de licenciados sordos y una nueva política de reconocimiento a la diversidad.

Resultan interesantes además los avances que la Universidad del Atlántico tiene al respecto: por un lado, ha hecho parte del proceso de aplicación del Índice de Inclusión, y por el otro, hoy cuenta con un programa de inclusión para la población diversa denominado “DIVERSER”<sup>1</sup>. El Rector ha sido muy enfático en hacerle un lanzamiento importante, y para nosotros también es bastante positivo poder evidenciar este tipo de acciones concretas. No solamente basta con el discurso de la inclusión, sino que también se trata de las acciones concretas que en materia de acceso y permanencia debemos promover.

Para cerrar me queda señalar que el tema de la educación inclusiva, como lo tenemos planteado, hace un llamado a hacer un esfuerzo por reconocer esa realidad cotidiana que tenemos en este mundo intersubjetivo, además del hecho de que, aunque seamos diferentes, tenemos mucho que aportar a los procesos de reconstrucción de la paz en Colombia.

---

1 Se trata de un programa de la Universidad del Atlántico que tiene como misión “Promover la inclusión de grupos diversos o vulnerables en la educación superior y crear condiciones que contribuyan a que la población Diversa alcance una verdadera Educación Inclusiva incrementando sus oportunidades de empleo, inclusión social y económica, permitiendo así mejorar su calidad de vida” (Véase Universidad del Atlántico, s.f.a., párr. 1).



# Prácticas de las Universidades en responsabilidad social territorial

Por: Víctor Marín Fiorino,  
UNESCO-ORSALC, Chile

La idea es presentar de manera rápida una propuesta sobre la aproximación a la movilidad social desde el tema de la responsabilidad social (especialmente en las universidades que se consorcian), que nos va a llevar a hablar sobre una metodología de asociación de universidades propuesta por la UNESCO al Observatorio de Responsabilidad Social de la UNESCO para América Latina y el Caribe<sup>1</sup>, en orden de ayudar a sacar adelante a varias regiones de América Latina a través de la metodología del *Benchmarking* de universidades (CRES 2018, 2018).

1 “El Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC-UNESCO-IESALC) es un programa temático liderado por el Instituto de Educación Superior de la UNESCO para América Latina y el Caribe (IESALC). Su finalidad es articular una red temática de instituciones en la región que construya academia en torno a la Responsabilidad Social Territorial. Este proceso se realiza mediante proyectos comunes de carácter interdisciplinar e interinstitucional que permitan reflexionar acerca de las injusticias, desigualdades y exclusiones de nuestra realidad mediante propuestas humanistas y humanitarias de resignificación en torno a RST” (UNESCO, 2017, párr. 8).



A continuación me voy a referir a los procesos básicos que estamos llevando a cabo al respecto. El primero de ellos es el de comparar los procesos que llevamos a cabo a partir del *Benchmarking*, (técnica que nació inicialmente en la empresa pero que no es para nada solo empresarial; en la UNESCO incluso lo hemos desarrollado como estudio referencial comparado entre Universidades) para aprender, cooperar y transformar.

En el *Bechmarking* tradicional la comparación estaba unida a un elemento competitivo, es decir, se trataba de aprender del más competitivo para mejorar la posición de la empresa en la sociedad. Eso fue el *Bechmarking* tradicional, pero hoy ya no lo es. En la interpretación que hace la UNESCO no se trata de esto, la idea de la competitividad o de la competición se sustituye por la idea de la cooperación, la comparación para la cooperación, la cooperación para el aprendizaje y el aprendizaje para la transformación.

En esa idea el Observatorio trabaja con un conjunto de Universidades. Hemos tenido ya un *Bechmarking* de universidades en México, que agrupa un número importante de ellas; de igual forma, hemos realizado otro programa de *Bechmarking* con universidades chilenas, y están en curso otras propuestas de programas con otras IES.

Ahora bien, en el *Benchmarking* se aplican varios elementos que tienen que ver de manera directa con la movilidad social. Esta última la entendemos fundamentalmente como la actividad de un potencial humano transformador, que tiene que ver con el desarrollo de capacidades de decidir la vida como proyecto valioso. Decidir el acceso a la capacidad para decidir la vida es un índice importante de movilidad social. Sin embargo, en el concepto de interdependencia constructiva, en el cual nos encontramos todos, nadie tiene cuenta con su vida de manera autónoma en plenitud, sino con un efecto de autonomía, de decisión en contextos mediados de interferencia constructiva.

La activación de ese potencial humano para decidir la vida tiene que ver con 3 elementos que se van a exponer gradualmente en esta presentación.



Primero se van a asociar determinadas consideraciones teóricas a algunos principios del *Bechmarking*, justamente para tomar distancia del pensamiento empresarial y acercarlo a la universidad.

En cuanto a los aspectos metodológicos y prácticos del *Bechmarking* y sus principios orientadores que, en español, se llaman Estudios Referenciados Comparados, el principio fundamental es “aprender sin competir”, “aprender para cooperar” y “cooperar para aprender” para ser socialmente responsables. En la misma línea, “comparar para aprender” tiene como referente las buenas prácticas o el qué vamos a aprender. Se debe tener en cuenta que no vamos a aprender de los que tengan universidades en un alto impacto social, tampoco necesariamente de los que tengan varios premios Nobel en su personal, ni de aquellas instituciones que cuenten con 300 mil estudiantes. Vamos a aprender de aquellas universidades que hayan dado muestras de buenas prácticas, en el sentido de una relación de transformación positiva de la sociedad, entendida como personas en entornos y territorios en el eje de las buenas prácticas. Se trata de “cooperar para mejorar”, y hacerlo desde capacidades y fortalezas compartidas. En las universidades muchas veces se tiene la tendencia a mejorar desde nosotros mismos, con elementos de autoreferencia. En este sentido, no podemos mirarnos a nosotros y plantearnos cómo mejoramos si solamente hacemos eso. La única manera de mejorar de manera verdadera, es hacerlo desde fortalezas impartidas con otros actores sociales.

Se trata entonces de “mejorar para crecer”. Cada Universidad es universidad pequeña, grande, pública, privada, tecnológica, humanista es diferente y tiene sus propias fortalezas, y eso es justamente lo que se busca: crecer desde nuestras fortalezas, en asociatividad con otras universidades. Posterior y finalmente se buscará “crecer para trascender”, en el sentido de ir más allá de la comunidad universitaria, a partir del concepto de comunidad extendida, que es el que hoy modifica el concepto de extensión universitaria. Antes la extensión universitaria consistía en extender el saber, ahora no, puesto que se entiende como comunidad extendida, y el saber se establece en el nexo. Mas no se trata del saber extendido, concepción muy diferente de territorialidad.



Todo esto va más allá de la visión empresarial que fue la que dio origen al *Bechmarking*. En su modalidad tradicional se busca comparar algunos elementos, como son la estrategia de comercialización de aquellas empresas que venden mucho y la estrategia de captación de personal de aquellas que tienen un personal excelente. En el *Bechmarking* de universidades, por su parte, no buscamos comparadores individuales, sino la vinculación con el conjunto de la sociedad. ¿Qué universidad es más apreciada en el territorio? Ya hay indicadores para establecerlo claramente. No se trata entonces de una sugerencia subjetiva y/o de ser comparadores, sino de espacios de comparación, que por consiguiente son interpersonales. Los miembros de la Universidad, por ejemplo, son sociales y son institucionales simultáneamente.

El *Bechmarking* lo entendemos como espacios de aprendizaje relacionales de calidad de actuación universitaria. No se trata de seguir compitiendo, sino de ser mejores cooperando, ese justamente es el criterio de calidad con el que estamos trabajando más allá de los ránquin. No tenemos nada especial contra los ránquines tradicionales, pero no los tomamos como punto fundamental porque más bien los que nos interesan son los de apreciación social de la universidad; no el que nos diga cuántos Premios Nobel o patentes tenemos. Para nosotros se trata más bien de actualizar el concepto de aprendizaje, del desarrollo de un potencial.

En este orden de ideas, somos concientes desde hace mucho que la UNESCO nos planteó los 4 pilares: "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a convivir". Desde el año 1972 esos 4 pilares están sosteniendo la labor de la UNESCO y el *Bechmarking* se constituye como la herramienta de aprendizaje referenciado fundamentalmente. Ser referente es importante. Podemos ser una universidad pequeña, pero podemos ser un referente territorial cuando somos realmente buenos y somos apreciados por la población en 3 niveles fundamentales: por nuestra capacidad de innovación, por nuestra capacidad de pertinencia y por nuestra capacidad de responsabilidad.



En torno a los 3 elementos, a nivel de indicadores, cabe la siguiente pregunta: ¿cómo somos percibidos si nuestra innovación es valorada, si nuestra pertinencia es apreciada y si nuestra responsabilidad se traduce igualmente?

El *Bechmarking* permite medir, valorar y transformar. Sin embargo, ¿por qué hay que medir? ¿por qué pensamos que es importante? Obviamente porque para poder tomar decisiones de gestión tenemos que evaluar, medir para poder decidir y esto nos lleva a que el referente no sea el impacto a la medida de la capacidad de una Universidad de ser referente; es decir, no se trata del impacto que ella tenga. En otras ocasiones, y también lo podemos hacer más adelante, hemos dejado atrás la lógica del impacto; no nos interesa hablar de él, puesto que se trata de una noción de golpe, de choque. En cambio la noción que queremos utilizar o que estamos utilizando es la de transformación, a la que llamamos un efecto sistémico transformador.

Tenemos en esa idea de efecto sistémico transformador, un bien compartido que guía esa transformación de mutuo aprendizaje. En otras palabras, se trata de un crecimiento a través de un efecto sistémico, y para ello hay un taller que el ORSALC<sup>2</sup> desarrolla sobre ese método.

Justamente, evaluar desde una crítica interna y externa, valorar desde prioridades humanas, transformar desde el impulso, la equidad, la inclusión y la justicia, y mejorar como referente en el territorio son principios que nos acercan igualmente a la movilidad social.

Previamente el acto de comparar se trataba de transferir el conocimiento de una empresa grande a una empresa menor; aquí ya no se trata de eso. Además de transferir, lo que se requiere es obtener información para elegir el proyecto propio. En la transferencia hay copia y por eso no queremos el impacto. Buscamos en cambio el aprendizaje, lo cuál es diferente, y en esa medida la información útil

---

2 Siglas que traducen: Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe.



para elegir el conocimiento efectivo, para construir el proyecto de cada universidad y para edificar saber valioso. Es notorio el hecho de que a cada etapa le asociamos un tipo de valor determinado: el de la utilidad, el de la eficacia, el de los contenidos éticos que nos interesan, entre otros. Mucho más que transferir, repetir o copiar, se trata de innovar, de crecer, de transformarse desde esa relación que ofrece el *Bechmarking*.

Esta metodología justamente ayuda a la universidad a moverse desde donde está ahora mismo, a dónde quiere estar en el futuro, además de que aporta la plataforma ética (la que señala la direccionalidad) y el cómo puede hacerlo (a partir de prácticas de responsabilidad). Los aspectos centrales del *Bechmarking*, entre otros, pueden ser resumidos en cada uno de estos aspectos.

En cuanto a la mecánica de las comparaciones, el primer paso es la concertación de herramientas conceptuales y procedimentales. Para poder comparar tenemos que hablar el mismo idioma, lo cual se puede aprender a través de algunas herramientas. El paso intermedio es coordinar a los actores, interpretar sus logros y establecer elementos de valoración, recordando siempre que no se trata de una transferencia de elementos puntuales, sino relaciones. El tercero es el aprendizaje mutuo, que es el paso más avanzado del *Bechmarking*; el de la comparación referencial en las conductas de autoconocimiento, el de cómo estamos autovalorándonos, el de cómo podemos explorar nuestro potencial propio y el de la autoafirmación. Se trata entonces de afirmarnos junto a otros actores sociales en un proceso transformador de la universidad.

El *Bechmarking* es una herramienta que busca el mejoramiento de actores, procesos y resultados. Es de crecimiento responsable, en red cooperativa, porque integra simetrías y construye áreas de articulación y complementación; también es colaborativo porque comparte conocimientos de todos y prácticas; y es valioso porque se construye con base en estándares de calidad como son la excelencia, innovación, pertinencia, responsabilidad y proyección. En este sentido unimos 3 elementos que están en la movilidad



social, como son: la educación de calidad, la pertinencia en el territorio y las políticas para la vida.

Para culminar, los factores de un *Bechmarking* valioso son: 1. El involucramiento de los directivos (ya sabemos que un proceso de cambio lo requiere), 2. La disposición afectiva intelectual y comunicativa de los actores (eso se prepara a través de los talleres), 3. La construcción de bases conceptuales incursivas, comunes, 4. El entender cómo estamos utilizando la responsabilidad social, la responsabilidad social universitaria, la responsabilidad social territorial y la responsabilidad social transformadora, 5. El compromiso con la eficacia, 6. La construcción de logros compartidos y 7. La institucionalización del *Bechmarking*. Por tanto no se trata de algo que hacemos una vez y luego lo dejamos, sino de un aprendizaje permanente, y de eso nos ocupamos en algunos talleres. En términos generales, es una herramienta para ayudar a superar a las universidades de supervivencia<sup>3</sup>.

El *Bechmarking* no es solo diagnóstico, es también prognosis, terapia, prevención, anticipación. El hecho de que las políticas de la UNESCO consideren a la educación un derecho y un bien social, contribuye a que las bases del *Bechmarking* permitan avanzar en términos de políticas y estrategias, aprendizaje compartido, gestión del conocimiento, y de una comparación referencial que implique capacitación de actores, documentación del proceso y construcción de relaciones de confianza.

El *Bechmarking* nos lleva hacer a una gestión socialmente responsable en el marco de la diversidad. Se trata de la vida misma la que debe ser gestionada desde su diversidad. Se deben comparar la gestión de la diversidad de personas, universidades, culturas; la gestión de la complejidad, los problemas de saberes, los valores; y la gestión de la conflictividad, en el marco de las capacidades referenciadas desde la complejidad.

---

3 Con esta expresión el autor se refiere a las Universidades que solo existen para sobrevivir, sin mayores objetivos o metas trascendentes.



La vida es así de conflictiva y necesitamos trabajar en los déficits comunicativos, los prejuicios, los ranquines y las valoraciones sociales para poder cooperar; de eso justamente nos ocupamos en el taller de activación del potencial social universitario. Se trata entonces de comprender las fortalezas y oportunidades desde la cooperación (y de no percibir las debilidades como amenazas) para poder activar el potencial social compartido. Por tanto, tenemos que ser lo más cercanos posible; todavía hace falta responsabilizarnos del territorio y proyectarnos de manera global a la humanidad.

# Índice de Progreso Social –IPS

Por: **María Claudia Peñas**

*Cartagena Cómo Vamos, Colombia*



En lo que sigue va una reflexión de los programas “Cómo Vamos”, los cuales gracias a las iniciativas de empresas, gremios privados y universidades, hacen seguimiento y monitoreo a los cambios en la calidad de vida de las ciudades de Colombia, principalmente las capitales del país. En la actualidad más de 34 ciudades de Colombia implementan el modelo “Cómo Vamos” –14 de las cuales hacen parte de la Red Cómo Vamos–, y más de 80 ciudades Latinoamericanas se han sumado a esta marca, cuyo objetivo es medir qué tanto avanzan socialmente los países del mundo (Cómo Vamos, s.f.)

Cabe empezar señalando que, cuando el señor Michael E. Porter<sup>1</sup> se encontró con algunos miembros de la Fundación Corona en un evento hace varios años en Londres, mencionó que le encantaría

---

1 Profesor de la Escuela de Negocios de Harvard, reconocido como uno de los mejores economistas de la historia, debió entre otras cosas, a la aceptación de teorías que ha creado como son: La Cadena de Valor o Las Cinco Fuerzas (véase Grupo BBC, s.f.).



medir el progreso social en ciudades, pero no existe ningún país que tenga información longitudinal de ellas. Sin embargo, para sorpresa del maestro Porter, Colombia ya lo tiene gracias a los “Cómo Vamos”.

La particularidad de este Índice de Progreso Social (IPS) es que solamente mide las variables sociales y ambientales (no las económicas). No obstante, permite un símil o paralelo con el PIB para analizar si existe alguna relación, y si la hay, en el informe completo es posible revisarla. Este índice cuenta con tres dimensiones: 1. Necesidades humanas básicas, 2. Fundamentos de bienestar y 3. Oportunidades, y con más de 80 indicadores relacionados a nutrición y asistencia médica, agua y saneamiento básico, vivienda y seguridad personal, educación, salud y bienestar, tolerancia, inclusión, libertad personal, derechos personales y educación superior.

La idea principal es que nos permite hablar en un mismo lenguaje para que el sector privado, la sociedad civil, las fundaciones, las universidades, los centros de pensamiento y los gobiernos puedan coordinar y optimizar recursos para intervenir y generar acciones dentro de las ciudades.

Como mencionaba, el IPS no incluye variables económicas, pero si se hace este paralelo, pretende responder 3 preguntas:

1. ¿Qué tan satisfechas están las necesidades esenciales de la sociedad?
2. ¿Existen elementos fundamentales para que las personas y las comunidades puedan aumentar o mantener su bienestar?
3. ¿Qué oportunidades hay para que todas las personas puedan alcanzar su pleno potencial?

En cuanto el 62 % de los indicadores obtenidos en bases nacionales, el 35 % proviene de la red “Cómo Vamos”, desde la encuesta percepción ciudadana, y el 3 % de entidades locales. Si se analizan los resultados de 2015. Manizales se mantiene como la ciudad con mayor progreso social, mientras que Cartagena lamentablemente muestra la situación más crítica en cuanto a la brecha de progreso



social, lo cual resulta un poco obvio —y lo hemos visto en otros índices—, debido a la gran brecha existente entre la región Andina y el Caribe. Según el índice, Manizales fue la única ciudad en el 2015 que alcanzó un nivel de progreso social alto, mientras que Bucaramanga, Medellín, Bogotá y Pereira quedaron en medio-alto, Ibagué y Barranquilla en medio-bajo, y Cali, Cúcuta y Cartagena en un nivel bajo de progreso social.

Así mismo, desde el 2009 hasta el 2015, en términos generales las ciudades van aumentando en progreso social; sin embargo, en 2014 se hace un pare y en el 2015 se evidencia una ruptura; el progreso social empieza a desacelerar, siendo una realidad notoria en ciudades de la Costa Caribe como Barranquilla, Cartagena y Valledupar, que tienen serios problemas al respecto.

La principal causa de este retroceso para avanzar socialmente, se encuentra relacionada con las variables de fundamento de bienestar, las cuales incluyen indicadores como el acceso a los conocimientos, el acceso a la información y a las telecomunicaciones, la salud y el bienestar, y la sostenibilidad del ecosistema; siendo este último un reto constante para todas las ciudades del país por supuesto, ya que no estamos preparados para desastres naturales, no estamos gestionando correctamente el medioambiente y tampoco contamos con la cantidad de espacio público suficiente por habitante, en cada una de nuestras ciudades. Manizales por su parte alcanzó un pico alto porque está bastante bien en muchas ventajas relativas como son la libertad personal y de elección de oportunidades en tolerancia, la inclusión en agua y saneamiento básico, y en cuanto a las necesidades humanas básicas.

En este orden de ideas, el panorama de Barranquilla es distinto; ocupa la posición número 7 de 10 en progreso social en el 2015 y presenta ventajas relativas solamente en libertad de reunión y asociación, trabajo infantil y satisfacción en la oferta cultural, viéndose afectada por desventajas relativas considerables en vivienda y servicios públicos; esta última se encuentra relacionada con la situación de servicio eléctrico —al igual que en Cartagena y todas las ciudades de la Costa—, y con el acceso a un saneamiento



mejorado en el marco de los procesos de sostenibilidad ambiental; pero como mencionaba anteriormente, en Cartagena la situación es aún peor; ocupa el puesto número 10/10, con solo 50 puntos sobre 100 en progreso social y con debilidades mayores en cuanto a tolerancia e inclusión.

En términos generales, Cartagena es una ciudad que se autopercibe como poco tolerante con la población LGBTI y con la población de desmovilizados o desplazada, la cual así mismo tiene problemas de sostenibilidad ambiental, de servicio público, de vivienda y de saneamiento básico en nutrición y cuidados médicos básicos.

Ahora bien, en el 2015 se rompe la tendencia de aumento de progreso social que se venía notando en años anteriores, lo cual es bastante coherente con la reducción de ingreso por habitante registrada por el DANE (s.f.) —como mencioné anteriormente, usualmente no incluimos variables económicas, pero si hacemos este paralelo para observar si se evidencia alguna relación—. Algunos estudios en torno a la movilidad social señalan que educación no es suficiente, pero lo económico tampoco. En últimas considero que lo que hemos estado tratando de hacer es un entramado de esa cantidad de variables que hay que tener en cuenta para promover una movilidad social, y en este caso un progreso social.

Las ciudades que más retrocedieron en términos porcentuales fueron Cartagena, Medellín y Bucaramanga mientras que Cali e Ibagué fueron las únicas que aumentaron su progreso social en relación a los dos años 2014 y 2015.

El componente de salud-bienestar fue el de mayor deterioro en el 2015. Sin embargo, las variables que requieren más atención son: 1. La tolerancia a la población LGBTI y a la presenta condición de discapacidad, 2. La tasa de estudiantes de posgrado y 3. La calidad de la educación media; particularmente la aplicación de jornada única se encuentra rezagada. Acabamos de implementar el índice de ciudades universitarias, y los resultados dan cuenta de que los indicadores más bajos de calidad educativa en educación superior de la red de ciudades “Cómo Vamos” los tiene la región Caribe, que



tampoco se encuentra en buen estado para fomentar un ambiente propicio de formación académica.

De igual forma, nuevamente las brechas se mantienen entre las ciudades de la Zona Andina del país y las del Caribe, Pacífico y la Zona de Frontera con Venezuela; como bien señalan los estudios, Cúcuta ingresó recientemente a este Índice de Progreso Social, el cual es medido desde la Red de Progreso Social de Colombia, que hace parte la “Red de Ciudades Cómo Vamos”. El mensaje con el que quiero cerrar esta presentación es que este Índice de Progreso Social debería marcar la ruta a seguir de todas las ciudades y países; justamente lo que quedó pendiente con los Objetivos de Desarrollo del Milenio fue operativizarlos a nivel de territorios.

En este momento nos encontramos trabajando para que los Objetivos de Desarrollo Sostenibles no se queden en el papel y para que no le hagamos “chulo” a los indicadores de país, que en realidad deberían ser incluidos dentro de la agenda de las ciudades (Gobierno Nacional de Colombia, 2016).

Para culminar, cabe mencionar que el promedio para el 2016 del planeta es de 62 puntos sobre 100, una cifra bastante regular; los países nórdicos y América del Norte están en verde, pero Asia, y una gran parte de África ni siquiera tiene información. Si todos los países y todas las ciudades le apuntamos al progreso social sostenido –de aquí a la agenda 2030– este puede ser el mapa o el mapamundi del progreso social, si efectivamente le damos cumplimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.



# Educación y Movilidad Social:

## Una Universidad social e incluyente

Por: **María Consuelo Moreno Orrego**

*Universidad Cooperativa Colombiana, Colombia*



continuación va una reflexión sobre los avances que ha tenido la Universidad Cooperativa de Colombia en términos de equidad, diversidad, movilidad social y enfoque de género, desde las dimensiones en que, como universidad del sector de la economía solidaria, vive diferentes valores institucionales como la solidaridad, diversidad, la equidad y la libertad.

Cuando en el año 2013 empezamos a reportar los informes de sostenibilidad, en especial el ingreso al factor global de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pudimos notar que todavía teníamos que trabajar por la inclusión, el territorio y sus diferentes dimensiones (UNESCO, 2018). En un escenario como este hemos contado con el apoyo de la Rectoría y las Vicerrectorías, quienes han estado rindiendo cuentas de qué estamos haciendo y por qué, además de la cooperación de todo el público de la región, del territorio, los estudiantes y los profesores, lo cual ha sido un factor vital para poder hacer ese reconocimiento de lo que nos falta.



Para la Universidad Cooperativa de Colombia el estar en un territorio significa dar respuesta a las necesidades de determinados entornos; y para ello cuenta con el observatorio, o el centro de monitoreo del aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, resulta importante detectar esas necesidades; saber de dónde vienen los estudiantes, qué condiciones o cuál es el desarrollo de su entorno familiar, para poder gestionar programas que les permitan superar sus debilidades y trascender; en todo esto participamos los profesores, los administrativos, los mismos estudiantes, toda la comunidad.

Esta dimensión, por supuesto está relacionada con una política de inclusión en la que participan los 4 procesos misionales de la Universidad: 1. La docencia, 2. La investigación, 3. La extensión, y 4. La gestión, que por supuesto van ligados a todos los grupos de interés y a los enfoques implementados en nuestra política socioeconómica, como son: la población diversa, el enfoque de género y todo el concepto de colaboración intersectorial y participación.

En cuanto al enfoque socio-económico, en los últimos 5 años la Universidad ha invertido 5.486 millones de pesos a partir de su condición de IES sin ánimo de lucro con esencia social; interesada en generar y cumplir los sueños de las personas que han puesto su confianza en ella.

En el marco de las condiciones socioeconómicas, no solamente de nuestros estudiantes, sino también de todas las comunidades (participamos en la generación del emprendimiento social desde la economía solidaria), tenemos un premio que se promueve permanentemente, para que muchos puedan participar y comprender que el sector de la economía solidaria es una gran oportunidad para la creación de empresas.

No obstante, el punto central es que, tanto la investigación, como la docencia y la extensión, tienen que estar absolutamente transversalizados por la inclusión, para que desde ahí se pueden diseñar y generar las condiciones especiales al respecto. Por ejemplo, en relación a la promoción del valor principal de la Universidad, que es la solidaridad, en los últimos años hemos abogado porque los empleados tengan más tiempo libre, que puedan disfrutar con sus familias, pensando



en el principio de que, en la medida en que “yo pueda ver que mi Universidad es solidaria conmigo, lo seré también con ella”.

Así mismo nos interesa mucho generar una relación directa entre el estudiante y su entorno. Por lo tanto ofrecemos las posibilidades de hacer brigadas de salud o desde el campo tecnológico o jurídico, que efectivamente son las que más se atienden y se requieren para el progreso social.

En lo concerniente a la investigación, se han activado procesos tan importantes como el trabajo del campo, por ejemplo; ofreciendo la posibilidad a los estudiantes y a determinados grupos de interés de contar con el apoyo de la Facultad de Ingeniería Industrial en los procesos de tecnificación. En otras palabras, se brindan las condiciones necesarias para activar el campo, el agro colombiano.

Ahora bien, se puede decir que la población universitaria es diversa y por tanto está constituida de la siguiente forma: el 90 % de nuestros estudiantes son de estratos 1, 2 y 3, el 6 % cuenta con alguna disfuncionalidad (invidencia, autismo, sordera), y así mismo trabajamos con una gran cantidad de estudiantes indígenas en Santa Marta (que provienen del área de La Guajira) y el Cauca; esto para que el profesor se vea forzado a involucrarse con la comunidad en orden de realizar su labor, teniendo en cuenta la diversidad con la que deben lidiar.

Al respecto, a continuación va un comentario de una de las estudiantes que padece de alguna disfuncionalidad:

\*\*\*\*\*

“Hola, soy Ángela Patricia Pinzón León, psicóloga especialista en Psicología Clínica; soy docente investigadora en el Programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Arauca; en este primer periodo tuve la fortuna de tener un estudiante con necesidades especiales en una de mis asignaturas que se llama Aspectos Psicológicos del Comportamiento Humano, que va dirigida a estudiantes del primer semestre del Programa de Psicología.

El tener a Edward dentro de mis alumnos se convirtió en un reto para mí como docente, dado que después de la primera



experiencia evaluativa que tuve con él como estrategia en el momento, y sin haberlo tenido muy presente, tuve que retirarlo del grupo de sus compañeros para poderlo apoyar de manera independiente de manera verbal, razón por la cual por medio de un proceso de investigación en articulación con la experiencia del estudiante como invidente, en el que además se tuvo en cuenta sus mecanismos de desenvolvimiento, encontré que con la ayuda de las TIC podía llegar más efectivamente a él en sus procesos formativos. La experiencia significativa que quiero compartir con ustedes es acerca del uso de las TIC como estrategias pedagógicas de inclusión educativa en instituciones de educación superior.

\*\*\*\*\*

Lo anterior resulta loable porque demuestra cómo el proceso de experiencias significativas que implementa la Universidad, dinamiza y promueve las dinámicas formativas. En este sentido, no solo los profesores y los estudiantes se benefician, sino también las otras comunidades, como se evidencia en el caso de un profesor que trabaja con niños y niñas en el proceso de resiliencia del conflicto armado.

En cuanto al tema de género creo que también vamos bien; Dentro del 57 % de mujeres que hacen parte de la institución, una gran cantidad de nosotras trabajamos en cargos administrativos y de docencia. Considero que hemos hecho una buena labor al respecto porque hemos obtenido el sello Equipares<sup>2</sup> en “calidad plata” por el trabajo que hemos realizado tratando de disminuir las brechas y barreras de género en materia laboral.

Para culminar cabe añadir que estamos cumpliendo 60 años y esperamos seguir inspirando oportunidades para todas las comunidades.

---

2 Se trata de “un programa de certificación encaminado a reconocer a las empresas que implementen de manera efectiva el Sistema de Gestión de Igualdad de Género y que con ello logren generar transformaciones culturales y cierre de brechas de género en su interior” (EQUIPARES, s.f., párr. 1).

# Referencias

---

- Banco de la República de Colombia. (s.f.). Educación y desarrollo regional en Colombia. Recuperado de la página web <https://www.banrep.gov.co/es/libro-educacion-desarrollo-economico-colombia>
- Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- Bnamericas. (s.f.). Perfil de Compañía: The Export-Import Bank of Korea. Recuperado de la página web <https://www.bnamericas.com/es/company-profile/the-export-import-bank-of-korea-korea-eximbank>
- Cambridge Assessment English. (s.f.). ¿Por qué Cambridge English? Recuperado de la página web <https://www.cambridgeenglish.org/america/sur/why-cambridge-english/>
- Carnieri, R. (2008). *Estudio Los Desafíos de las TIC para el cambio Educativo, Serie Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- CEDU. (s.f.). CEDU [Universidad del Norte]. Recuperado de la página web <https://www.uninorte.edu.co/web/cedu/quienes-somos#!/>
- Centro de Innovación Educativa Regional Norte. (2016). *Buenas Prácticas en uso de TIC en las Escuelas Innovadoras del Caribe Colombiano*. Cartagena, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Bolívar.
- CEPAL. (s.f.). Acerca de la CEPAL. Recuperado de la página web <https://www.cepal.org/es/acerca>



- CRES 2018. (2018). Documento Propositivo: El Rol de la Educación Superior de Cara a los Desafíos Sociales de América Latina y el Caribe [Conferencia Regional de Educación Superior 2018: Córdoba – Argentina. Recuperado de la página web [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1087657/mod\\_resource/content/1/Doc.%20propositivo%20Grimaldo\\_CRES%202018.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1087657/mod_resource/content/1/Doc.%20propositivo%20Grimaldo_CRES%202018.pdf)
- Colciencias. (2009). Conpes 3582 de 2009 [Colciencias]. Recuperado de la página web <https://www.colciencias.gov.co/node/301>
- Colombia Aprende. (2016). Info CIER Norte. Recuperado de la página web <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/90342>
- Cómo Vamos. (s.f.). Manual para replicar la experiencias CómoVamos. Recuperado de la página web <http://redcomovamos.org/wp-content/uploads/2014/09/Manual-Replिकास-Como-Vamos.pdf>
- CREA-TIC. (s.f.). Inspirar, Crear y Diseñar Aprendizajes con TIC. Recuperado de la página web <https://creatic.colombiaaprende.edu.co>
- DANE. (s.f.). Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV). Recuperado de la página web <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/calidad-de-vida-ecv>
- Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). Documento Conpes 3507. Recuperado de la página web <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/3507.pdf>
- Diario La Piragua. (2016). Unicórdoba firmó convenio con la Universidad de Cambridge de Inglaterra [Diario La Piragua: La Otra Opinión]. Recuperado de la página web <https://www.lapiragua.co/unicordoba-firmo-convenio-con-la-universidad-de-cambridge-de-inglaterra/educacion/>
- Eizagirre, M. & Zabala, N. (s.f.) Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado de la página web <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- EQUIPARES. (s.f.). ¿Quiénes Somos? Recuperado de la página web <http://www.equipares.org>
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston, MA: Pitman.
- Fundación Copesca. (2013). Alianzas público-privadas para el desarrollo modelos para llevar a la práctica la innovación social empresaria [Fundación Copesca]. Recuperado de la página web <https://www.codespa.org/aprende/publicaciones/alianzas-publico-privadas-para-el-desarrollo-modelos-para-llevar-a-la-practica-la-innovacion-social-empresarial/>



- Fundación Origen. (s.f.). Proyectos Fundación Origen. Recuperado de la página web <http://fundacionorigen.cl/esp/>
- García, E. (2016). Plan Paz de Córdoba fue socializado en La Habana [El Heraldo]. Recuperado de la página web <https://www.elheraldo.co/colombia/plan-paz-cordoba-fue-socializado-en-la-habana-304413>
- Gimeno Sacristán, G. (2011). *Educación y Convivir en la Cultura Global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2016). Plan Marco de Implementación del Acuerdo de Paz. Recuperado de la página web <https://portalterritorial.dnp.gov.co/PlanMarcoImplementacion/Home/DescargarArchivo>
- Grupo BBC. (s.f.). Michael E. Porter: Gurú Mundial sobre Estrategia y Competitividad [Grupo BBC]. Recuperado de la página web <http://grupobcc.com/speakers/michael-e-porter/>
- Grupo Prensa Uninorte. (s.f.). Enseñar música con el sistema braille será tema de taller en congreso nacional. Recuperado de la página web <https://www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/noticia?articleId=13079684&groupId=73923>
- Hypergeo. (s.f.). Diáspora. Recuperado de la página web <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article550>
- Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. (s.f.). Tecnología Promoción Social. Recuperado de la página web <https://colmayorBolivar.edu.co/promocion-social.html>
- Martin Barbero, J. & Ochoa Gautier, A.M. (2005). Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. *En libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp 181-197.
- Mestre, G & otros. (2016). La conformación de alianzas público-privadas en la gestión de la innovación en TIC para la educación básica y media. Recuperado de la página web [http://www.ascolfa.edu.co/web/archivos/libros/LIBRO\\_DIGITAL\\_PONENCIAS\\_2016.pdf](http://www.ascolfa.edu.co/web/archivos/libros/LIBRO_DIGITAL_PONENCIAS_2016.pdf)
- Minciencias. (2009). Conpes 3582 de 2009 [Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación]. Recuperado de la página web <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/conpes-3582-2009.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Índice de Educación para Educación Superior. Recuperado de la página web [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)



- Montes, A. (2018). Talleres de Pensamiento: Colombia Por Venir: Presentación. Recuperado de la página web <http://slideplayer.es/slide/14766564/>
- Murillo.(2015). Espiritualidad Eudista y Obra Minuto de Dios. Recuperado de la página web <https://prezi.com/g98xb5bnljoj/espiritualidad-eudista-y-obra-minuto-de-dios/>
- ONU. (s.f.). Programa Mundial de Alimentos [ONU]. Recuperado de la página web <https://es1.wfp.org>
- OXFAM International. (2017). Una Economía para el 99 %. Recuperado de la página web <https://www.oxfam.org/es/informes/una-economia-para-el-99>
- Pérez, M. (2018). Inclusión y Movilidad Social: El Caso de Uniminuto [Datos]. Recuperado de la página web [https://unisimon.edu.co/showimagen/v/1\\_Margarita\\_Perez\\_CASO\\_UNIMINUTO.pptx](https://unisimon.edu.co/showimagen/v/1_Margarita_Perez_CASO_UNIMINUTO.pptx).
- Schultz, T. (1983). La Inversión del Capital Humano. Educación y Sociedad, 8(3).
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el Siglo XX?* Madrid, España: Editorial Siruela.
- Telescopi. (2017). Buena práctica No 2: Uninorte Incluyente [Red de Observatorio de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en América Latina y Europa]. Recuperado de la página web <https://www.javeriana.edu.co/telescopi/wp-content/uploads/2018/10/Uninorte-Incluyente.pdf>
- UNESCO. (s.f.). Antropoceno: la problemática vital de un debate científico. Recuperado de la página web <https://es.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-problematica-vital-debate-cientifico>
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbucho
- UNICEF. (2016) Estado Mundial de la Infancia: Una Oportunidad Para cada Niño. [UNICEF]. Recuperado de la página web [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_91711.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_91711.html)
- UNESCO. (2017). Dos Universidades Chilenas entran al Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina Y el Caribe [UNESCO]. Recuperado de la página web [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv\\_release/news/dos\\_universidades\\_chilenas\\_ingresan\\_al\\_observatorio\\_regional](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv_release/news/dos_universidades_chilenas_ingresan_al_observatorio_regional)
- UNESCO (2018). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de la página web <https://es.unesco.org/sdgs>



- Universidad del Atlántico. (s.f.a). DiverSer: Programa de Inclusión A Población Diversa. Recuperado de la página web <https://www.uniAtlantico.edu.co/uAtlántico/docencia/programa-de-inclusi-n-poblaci-n-diversa-diverser>
- Universidad del Atlántico. (s.f.b). Regionalización – Universidad del Atlántico. Recuperado de la página web <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/regionalizacion>
- Universidad de Córdoba. (s.f.). Centro de Idiomas de Unicórdoba graduó 330 niños que culminaron los diferentes niveles de los cursos de inglés. Recuperado de la página web <https://www.unicordoba.edu.co/index.php/2018/12/10/centro-de-idio-mas-de-unicordoba-graduo-330-ninos-que-culminaron-los-diferentes-niveles-de-los-cursos-de-ingles/>
- Universidad Simón Bolívar. (s.f.). ¿Qué es PIEA? [Universidad Simón Bolívar]. Recuperado de la página web <https://www.unisimon.edu.co/servicios/piea>







C A P Í T U L O   I I

---

# Reflexiones y Casos de Estudio

En esta sección se presentan reflexiones y casos de estudio correspondientes a trabajos de investigación que se están llevando a cabo en torno al tema de la Educación y Movilidad Social a nivel Regional. Los trabajos publicados a continuación evidencian resultados iniciales y reflexiones adelantadas, que sirven de fundamento a los próximos estudios y prácticas académicas asociadas al área temática de interés, así como de soporte conceptual para lograr la transformación social anhelada en el marco de la búsqueda de equidad e igualdad de oportunidades.

# Apropiación del territorio natural a partir de una ciudad pensada para los jóvenes en el Colegio Psicopedagógico La Acacia

Por: **Diego Rondón y Geraldine Roncancio**  
*Colegio psicopedagógico La Acacia, Colombia*

---

## RESUMEN

Se categoriza a la pobreza por la hegemonía capitalista y de hiperglobalización como los enemigos del desarrollo, acusados por ellos de ser los causantes de los conflictos socioambientales. No es por nada que muchos de los movimientos pluriculturistas y promotores del derecho a un desarrollo con dignidad humana se vean desde esta perspectiva como los “enemigos del desarrollo, del progreso y de la inversión privada” y como conspiradores principales para el estancamiento de riquezas para los pobres. En este sentido y bajo esta lógica, se despoja a los recursos naturales de su significado de “vida” para nuestras comunidades. De lo anterior, recursos naturales y la sostenibilidad del territorio y ecosistemas, no son temas prioritarios, más bien, generalizando, su condición se centra en la presencia del capitalismo y cómo este ha carcomido, destruido y saqueado los territorios naturales.

Se muestra cómo la educación tiene un papel de práctica política donde se halla la posibilidad de transformar la realidad latinoamericana, al exhibir sus limitaciones y cómo llega a mediar con los aspectos sociales. Con lo anterior se ha buscado fortalecer este tipo de “educación crítica”, como lo plantea Sauvé (2010) al hablar de la educación científica como y para la acción política que comparte las características sociales y busca la comprensión de las reali-



dades modernas desde un saber científico, al inducir el compromiso hacia la acción política, y trascendiendo el rol de la escuela pasiva desde las realidades, gustos e intereses de cada individuo, pensando una escuela propositiva, como eje o motor de ciudad desde lo que desean los jóvenes.

Desde esta perspectiva se reflexiona sobre la relación entre el sujeto y el ambiente, con lo planteado por Manjarrés y Mejía (2012) en la sociedad se vuelve necesario desarrollar la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados (transformarlos), entendiendo la relación sujeto-ambiente como un todo que se encuentra en equilibrio entre lo económico, cultural, social y ecológico (Gallopín, 2003) y desde donde cada una de las *Propuestas de Investigación* desarrollados propende por explorar, probar y retar la realidad, construyendo y enfrentándola, desde la creación de espacios que generan experiencias y estimulan el uso de conocer la vida de forma artística, que como Dieleman y Juárez (2008) plantean resulta en un saber unido al ser, al hacer, al conocer, al pensar y al sentir, contribuyendo de este modo a procesos para restituir el control sobre el destino y el distanciamiento de la relación sujeto-ambiente, que por las dinámicas de globalización actual resalta la postura de Pierri (2005) en la que se entiende la naturaleza como proveedora de bienes; y desde lo cual la decodificación de la vida cotidiana con respecto al ambiente se pueden reconocer desde acciones significativas que empiezan a transformar algunos comportamientos y concepciones sobre lo que es el ambiente y la relación del ser humano con este.

**Palabras clave:** apropiación, territorio, ciudad, juventud, límites, escenarios naturales, escuela.

## ABSTRACT

Poverty is categorized by capitalist hegemony and hyper-globalization as the enemy of development, firmly accused by them of being the cause of socio-environmental conflicts. It is not for nothing that many of the multicultural movements and promoters of the right to development with human dignity see themselves from this perspective as the "enemies of development, progress and private investment" and as the main conspirators for the stagnation of wealth for the poor. In this sense and under this logic, natural resources are stripped of their meaning of "life" for our communities. The above natural resources and the sustainability of the territory and ecosystems are not priority issues any more, rather, generalizing, its condition focuses on the presence of capitalism and how it has eaten, destroyed and plundered natural territories.

From which it is shown how education has a role of political practice where there is the possibility of transforming the Latin American reality, by exhibiting its limitations and how it mediates the social aspects. With the foregoing we have sought to strengthen this type of "critical education", as proposed by



Sauvé (2010) when speaking of science education as and for political action that shares social characteristics and seeks to understand modern realities from a scientific knowledge, by inducing commitment to political action, and transcending the role of the passive school from the realities, tastes and interests of each individual, thinking a propositive school, as the axis or engine of the city from what young people want.

From this perspective one reflects on the relation between the subject and the environment, with what was proposed by Manjarrés y Mejía (2012) in society it becomes necessary to develop the capacity to go beyond the expected behaviours (to transform them), understanding the subject-environment relation as a whole that is in balance between the economic, cultural, social and ecological (Gallopín, 2003) and from where each one of the developed Research Proposals tends to explore, test and challenge reality, building and confronting it, from the creation of spaces that generate experiences and stimulate the use of knowing life in an artistic way, which like Dieleman and Juárez (2008) result in a knowledge united to being, to doing, to knowing, to thinking and to feeling, contributing in this way to processes to restore control over destiny and the distancing of the subject-environment relationship, that by the dynamics of current globalization highlights Pierri's position (2005) in which nature is understood as a supplier of goods; and from which the decoding of the daily life with respect to the environment can be recognized from significant actions that begin to transform some behaviors and conceptions on what is the environment and the relation of the human being with it.

**Key words:** appropriation, territory, city, youthfulness, thresholds, natural stages, school.

## INTRODUCCIÓN

Desde un ejercicio historiográfico, es pertinente reflexionar sobre lo que Noguera (2004, p.20) plantea del “pensamiento ambiental, que despliega la integralidad de los modos de ser del ser, en contraposición al pensamiento moderno, que aparece como dominio de unos modos de ser sobre otros” escindiendo, separando, y no permitiendo salirse de la direccionalidad. En otras palabras sobre ña transversalidad y la interdisciplinariedad que caracterizan la educación desde el enfoque ambiental; puesto que la linealidad determina la educación dentro del pensamiento moderno.



De lo anterior se reconoce que la educación lineal tradicional no es suficiente para educar acerca de la relación ser del ser, ni proporciona herramientas necesarias para transformar los procesos educativos que configuren activamente una sociedad más justa (Pedretti & Nazir, 2011), por ello se hace indispensable que se piense en la educación intertransdisciplinar para la formación de ciudadanía, en la cual la transformación y la emancipación son características claves (Acevedo, 2004).

Por otra parte, la investigación educativa se basa en un mundo adulto-centrista y academicista en el cual el reconocimiento a las experiencias y saberes de otros actores distintos a los congregados en los grupos de investigación de las Universidades es muy escaso (Colciencias, 2007), por esto se hace necesario que estas investigaciones se desarrollen de tal manera, que además de tomar en cuenta la voz de los estándares de políticas públicas y las concepciones de los grupos académicos que asesoran los procesos, suenen las elaboraciones hechas desde los protagonistas de las instituciones, llámense maestros o estudiantes (Manjarrés & Mejía, 2011).

En consecuencia, el presente ejercicio buscó que el estudiante esté en el centro de su aprendizaje y la maestra como mediadora fuera parte del desarrollo del conocimiento de sus estudiantes pero también del suyo propio y esto se hizo posible desde la IEP, la cual se constituye como una propuesta latinoamericana para incentivar la investigación en la escuela, que propicia la enseñanza intertransdisciplinar, ya que la reconoce en toda su complejidad, resaltando que la educación es una construcción humana donde los factores sociales, políticos, culturales y económicos configuran los contextos y territorios, por ende el acto social-educativo (Manjarrés & Mejía, 2011).

Dicho lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

*¿De qué manera una ciudad pensada para los jóvenes permite la apropiación del territorio natural de Bogotá?*



## **COSMOVISIÓN, NATURALEZA Y TERRITORIO**

### **Cosmovisión Ambiental**

Es necesario enraizar el conocimiento genuino del sujeto sin recaer en perspectivas universales y desterritorializadas, donde prima el objeto homogeneizado, mundializado y en las últimas décadas, globalizado; por lo cual se deben reconocer las concepciones ancestrales desde lo que plantea Popayán (2003) en su descripción de naturaleza y territorio, que en la mayoría del contexto latinoamericano se estructura una concepción de mundo con una visión integral, de todos los componentes de la naturaleza que cumplen una función determinante en el ciclo de vida. Para entender los escenarios o territorios naturales, como algo más allá que un espacio geográfico delimitado y abarcado en su mayoría por elementos naturales, cuyo propósito general es preservar y generar un balance ambiental, dentro del ecosistema al que pertenece.

### **MAYORDOMÍA Y EVANGELIZACIÓN**

Desde un enfoque eurocéntrico se entiende que en el pensamiento occidental los recursos naturales se transforman en medios materiales, de los cuales el ser humano dispone indefinidamente, bajo las perspectivas de un marco mundial capitalista y mercantilista del universo que rodea al sujeto (Broederlijk Delen, 2008).

Partiendo de lo anterior se debe entender la naturaleza vista desde el cristianismo, como todo lo natural creado por Dios y donde lo creado es bueno, nada es despreciable (Génesis 1:31); permitiendo así un proceso reflexivo, y de entendimiento que los problemas ambientales son consecuencia del pecado del hombre (Génesis 3:17-18); y por lo cual Segundo Libro de Crónicas 7:14 Dios llama a una reconciliación al hombre, restableciendo una nueva relación con su ambiente dado que la negligencia en la mayordomía origina desastres ecológicos (Jeremías 23:10).

Contrastando lo reflexionado desde el ámbito cristiano, con las dinámicas actuales, es necesario recalcar en un accionar diferenciador, partiendo de lo propuesto desde la cosmogonía indígena



como la EPERA que plantea cómo se constituyen los espacios o mundos, que todos los seres vivos como no vivos poseen *Chimia* (espíritu), y por tanto estos se encuentran en un plano de igualdad en lo humano, donde para acceder al medio natural se deben cumplir una serie de normas para mantener un estado de armonía o equilibrio (Popayán, 2003).

Se debe entablar una relación entre el proceso evangelizador cristiano con la cosmovisión latinoamericana, deconstruyendo la tendencia de desconexión entre ecosistemas-comunidades; y estableciendo vínculos entre el entorno como un todo, en el que se encuentra el ser humano y por el cual se posee la vida; generando de este modo acciones políticas en las poblaciones actuales de reconstrucción desde los equilibrios armónicos como los de la cosmovisión Maya, que permean al ser humano desde una comprensión espiritual del pueblo con la naturaleza, basándose en el respeto y el reconocimiento de *Rukux Ya* (Corazón del Agua), *RuKux Kaqiq* (Corazón del Aire), *Ruquz Ulew* (Corazón de la Tierra) y *Rukux Kaj* (Corazón del Universo), divinidades cuya energía es igual a la de los átomos que conforman a los seres humanos (Broederlijk Delen, 2008).

## TERRITORIO Y TERRITORIALIDAD

El significado de Apropiación del Territorio recae sobre dos simples palabras: Apropiación que figura como la *“Acción de adueñarse una persona de cierta cosa”* y Territorio que a su vez representa *“una porción de la superficie terrestre que pertenece a un país, una provincia, una región, entre otros”*. De lo anterior el imaginario epistemológico y heurístico sobre el territorio dimensionado no se puede concebir de un apartado sin vínculo, sino por el contrario, como un complemento necesario para entender la complejidad de este desde una relación del espacio habitado, vivido y construido históricamente.

Partiendo de lo anterior y como lo plantea Sosa, (2012), el territorio debe estar dimensionado desde la relación *“Geo-Eco-Antrópica multidimensional”*, puesto que este no solamente es:



...una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente... (p.7)

Desde dicha perspectiva la relación territorio y territorialidad, reconoce el componente biofísico de los territorios, como un eje cambiante, por la relación antropogénica que entabla con este; de lo cual el contexto geográfico y lo ecológico, refieren a la biodiversidad y variedad de elementos y relaciones físicas, genéticas, de especies y ecosistemas que forman parte de un territorio o contexto determinado. En palabras de Sosa, (2012) la biodiversidad no solamente pensada como diversidad de la naturaleza sino también como diversidad sociocultural con la cual interacciona, transformándose mutuamente.

### **Pasos a seguir**

La investigación cualitativa se puede considerar como un campo interdisciplinar, transdisciplinar, y en muchas ocasiones contradisciplinar, sometido inherentemente a los aspectos socio-políticos construidos desde las diversas posiciones ético-culturales; que desde un sentido más amplio como el de Taylor y Bogdan (1986) señalan a la investigación cualitativa como un escenario en el cual los grupos no son reducidos a variables, puesto que se consideran como un todo, al cual se pretende comprender dentro de un marco de referencia natural para cada uno, intrínseco desde sus creencias, perspectivas o predisposiciones humanistas, permitiendo así validar la idea de que todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

En ocasiones resulta complejo definir o delimitar una metodología de la investigación cualitativa en particular, puesto que la caracterización y análisis de la información surge a partir de las necesidades concretas de la disciplina del investigador, lo cual en cierta medida fomenta el desarrollo de los métodos concretos y las posibles dimensiones a tratar.



Investigación como Estrategia Pedagógica (I.E.P.) sustentada en lo que plantea Manjarrés & Mejía en 2012 desde el libro *“La investigación como estrategia pedagógica; una constitución de cultura ciudadana y democrática desde el Ser”*, que refiere la necesidad de desarrollar la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, partiendo de la curiosidad crítica del sujeto, sin la cual se dificultan la invención y la reinención de las cosas, por lo cual se debe desafiar la capacidad creadora y a la curiosidad que caracteriza al ser humano, y no atrofiarlas en el ejercicio de una mal llamada práctica educativa que en ocasiones suele inhibir estos aspectos.

En este sentido, como se trata de una estrategia pedagógica basada en la investigación, a continuación hablaremos un poco sobre la sustentabilidad, para dar paso a las actividades de trabajo de campo que la sustentan. Posteriormente hablaremos de los espacios y los tiempos de trabajo y culminaremos con unas conclusiones generales, que pueden abrir el espacio para estudios posteriores más amplios basados en los fundamentos propuestos,

## **SUSTENTABILIDAD COMO OPCIÓN DE VIDA**

Como proponen Rondón & Gil (2015), la Educación para la Sustentabilidad mejora la práctica social y educativa, articulando de manera permanente la investigación, la acción y la formación de las comunidades, acercándose a la realidad y al contexto, fomentando de este modo el bienestar y participación de la comunidad desde los respectivos proyectos de investigación, como alternativa de accionar positivo hacia la naturaleza desde la formación artística propuesta por Dieleman y Juárez (2008) encaminada a una educación desde nuevos ambientes que no se limitan solo al aula de clase, ni al laboratorio de química, donde se propende por compartir con las estudiantes, experiencias de aprendizaje y enseñanza que ayuden a desarrollar habilidades investigativas, donde se reconozcan como parte de su entorno y de una sociedad que necesita fuertes cambios, convirtiendo la escuela como Sauvé (1996) propone en un proyecto de comunidad, el cual se involucra en un entorno vivo compartido, donde se prioriza el foco del análisis sociocrítico relacionado con la



preocupación política para la comunidad, en pro de un sistema que se encuentra en equilibrio.

Es necesario reconocer el territorio a partir de la reflexión de un conflicto social que se agrava cada vez más, dejando a la vista la importancia de tomar posturas políticas y sociales al respecto, reflejando así la importancia de fortalecer una "educación crítica", como bien lo plantea Sauvé (2010) al hablar de la educación científica para la acción política. Por lo anterior, la UNESCO (2006) propone que la educación debe estar encaminada a una toma de decisiones que considere el futuro a largo plazo, entendiendo una relación entre los aspectos económicos y ecológicos que propendan por la equidad en el desarrollo de las comunidades, permitiendo entender la conexión con la naturaleza totalmente diferente a la que se vive en la ciudad, la cual permite visibilizar diferente el entorno, como un espacio y un momento para encontrarse consigo mismo, que permite reconocer lo que día a día estamos viviendo y pone en cuestionamiento cómo las acciones que realizamos a diario traen repercusiones negativas a nuestro entorno. Se puede encontrar un factor predominante que permite reconocer las diferencias y semejanzas entre los modos de expresión actuales

- ◊ **Actividades Tipo 1:** Encaminadas a la reflexión y sensibilización de diferentes aspectos involucrados en el desarrollo del espacio.
  - **Salidas de campo:** Actividades de reconocimiento de ambientes externos a la institución en los cuales se realicen reflexiones de problemáticas ambientales.
  - **Debates en torno a problemáticas:** Problematizar el conocimiento científico-cultural y poner en discusión las perspectivas que tienen los estudiantes.
  
- ◊ **Actividades Tipo 2:** Acercar el conocimiento científico ambiental de diversas formas y así mostrar los diferentes aportes de este, dentro y fuera de los proyectos propuestos por las estudiantes.



- **Prácticas de laboratorio:** Identificando el laboratorio como una herramienta en la cual se refleja la aplicación del conocimiento científico.
- **Reflexiones Ambientales:** Actividades encaminadas a identificar el conocimiento científico-ambiental de una forma más llamativa para las jóvenes de la institución.

◊ **Actividades Tipo 3:** Buscan fortalecer el aprendizaje de forma artística

- **Actividades Lúdicas:** Se estimularán las habilidades, pasatiempos y gustos de las estudiantes en pro de una formación más integral

## ZONAS NATURALES DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Para el ejercicio investigativo, es necesario la visita a las diversas zonas naturales que se deben reconocer como eje fundamental de la ciudad, caso de los Cerros Orientales (Quebrada La Vieja y Las Delicias), Aulas ambientales (Parque Minero Industrial Soratama, Parque Entre Nubes y Parque Los Nevados), Páramos (Cruz Verde y Verjón), Humedales (Santa María del Lago, Córdoba, Conejera, entre otros) y algunas otras zonas naturales (Jardín Botánico, Parques de la Capital, Reserva Tomas Van der Hammer, entre otras), sumado a escenarios donde se propenda la socialización de la propuesta de investigación (congresos, foros, conferencias, charlas, entre otras), que se fundamentará desde el análisis y recolección de información en un instrumento pedagógico (**ver Tabla 1**).

**TABLA 1.** Cronograma de actividades y ejes ambientales

SESIÓN	LUGAR	CATEGORÍA NATURAL	CIUDAD DE LOS JÓVENES	ENFOQUE CULTURAL
1	Quebrada Las Delicias	Cerros Orientales	- Senderismo - Análisis de aguas	Conocimiento Científico
2	Humedal La Conejera	Humedales	Teatro	Taller de Teatro (juego de roles)
3	Parque de los Novios	Espacios Recreo- Naturales	Deportes	Zonas de pruebas deportivas



4	Páramo Cruz Verde	Páramos	- Senderismo - Fotografía	Taller de Fotografía
5	Parque Los Nevados	Aula Ambiental	Pintura – Grafiti	Artes a través de la Pintura
6	Jardín Botánico	Espacios Recreo- Naturales	Música	Taller de Música
7	Reserva Natural Tomas Van Der Hammer	Espacios Recreo- Naturales	Arborización	Cultura Ambiental
8	Humedal Santa María del Lago	Aula Ambiental	Danza	Taller de Danza
9	Humedal del Córdoba	Humedales	Taller Minería	Picnic Ambiental
10	Parque Simón Bolívar	Espacios Recreo- Naturales	Zona Gustos e Interés	Aplicación Enfoques Culturales
11	CPA	No Aplica	Galería	Muestra Final

Fuente: Elaboración Propia

## CONCLUSIONES

A modo de colofón se reconoce una necesidad en el sistema educativo de reformar una cultura desde la infancia, que permita concienciar y actuar en pro del ambiente, entendiendo el sujeto como parte del mismo y un agente de cambio favorable. Una deficiencia sería que las leyes no favorecen la relación del ser humano con el ambiente, en una relación de mutua dependencia, sino que por el contrario los problemas radican en las necesidades de globalización y consumo que tienen inmerso al hombre en dinámicas sobre la explotación de los recursos, por lo que se ha perdido la concepción de cuidado del planeta. Como propone Sauvé (2010), la educación debe ir de la mano con la sustentabilidad para lograr una conexión armónica entre un sistema político, económico, tecnológico, científico, social y cultural en pro de la preservación del ambiente, desde un accionar de contextualización del territorio natural de una urbe, desinteresada e indolente frente a las construcciones del ser y el ambiente.

Como lo plantean Rondón & Gil (2015), se propone al ser humano desafiar la capacidad creadora y la curiosidad que lo caracteriza,



siendo estos dos aspectos fundamentales en el desarrollo de una investigación; esto se ve inhibido muchas veces por una mal llamada práctica educativa, debido a que no es acorde al contexto social (Freire, 1968, 1992), por tal razón desde el proyecto de aula se propone realizar abordajes de apropiación del territorio, que surjan del contexto o interés mismo de los estudiantes; en este caso con el fin de que se propongan soluciones a problemáticas alrededor de la indolencia del sujeto frente a su territorio

Desde lo anterior se entiende o proyecta la escuela desde acciones libertarias, que surgen del simple interés de transformar la vida, no de algunos sino de todos los estudiantes, convierten paulatinamente la implementación en modelos y enfoques, de metodologías de aulas repetitivas, enmarcadas en transmisión-recepción de contenidos curriculares, de sistemas por competencias o en perspectivas evaluables y cuantificables, a procesos educativos acordes a los contextos sociales, facilitando la sensibilización de los individuos con herramientas sociales, que generen las habilidades de aprender a negociar, compartir, cuestionar, escuchar las diferentes opiniones de los seres humanos que los rodean en pro de generar una deconstrucción del conocimiento durante cada día, mediante la estructuración de la escuela, como escenario de transformación y formación de sujetos felices

## REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2004). Reflexiones sobre las Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias: Educación Científica para la Ciudadanía. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3-16.
- Broederlijk Delen. (2008). Territorios y Recursos Naturales: El Saqueo Versus el Buen Vivir. Recuperado de la página web <https://base.socioeco.org/docs/territorio.pdf>
- COLCIENCIAS. (2007). Caja de Herramientas para maestro(as) Ondas. Bogotá: Editorial Edeco Ltda.
- Dieleman, H., & Juárez, M. (Abril de 2008). ¿Cómo se puede diseñar educación para la sustentabilidad? *Revista Internacional Contaminación Ambiental*, 3(24), 131-147.
- Freire, P.(1968). La pedagogía del Oprimido. Sao Paulo: Siglo XXI.
- Freire, P.(1992). La pedagogía de la Esperanza. Sao Paulo: Siglo XXI.



- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallopin, G. (mayo de 2003). Sostenibilidad y desarrollo Sostenible: Un enfoque sistemático. *CEPAL-SERIE Medioambiente y desarrollo*, 1-46. Chile.
- Guardela Contreras, L. M. (2006). Colombia: ¿en la vía del desarrollo sostenible? *Revista de derecho* (26), 1-27.
- Manjarrés, M. y Mejía, M. (2012). Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos de la investigación como estrategia pedagógica (Edición Ampliada). Colombia: Editorial Educto Ltda.
- Noguera, P.(2004). *Reencantamiento del Mundo*. Manizales, Colombia: Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente - PNUMA - Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Pedretti, E., & Nazir, J. (2011). Currents in STSE Education: Mapping a Complex field 40 years on. *Science Education*, 601-623.
- Pierri, N. (2005). Historia del concepto de desarrollo sustentable. En G. Foladori, & P.Naína, *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable* (pp. 27-81). México.
- Popayán. (2003). *NATURALEZA Y TERRIOTORIO: Cosmovisión, Sistemas Productivos y Medicinal Tradicional EPERA SIAPIDAARA*. Bogota: Gente Nueva Editorial.
- Rondón, D. & Gil, P.(2015). *El Club de Ciencias como Estrategia de Educación en Ciencias para la Sustentabilidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Furthe Appraisal. *Canadian Journal of Enviromental Education*, 1, 7-34.
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las ciencias*, 28(1), 5-18.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: cara parens - Universidad Rafael Landivar.
- Taylor, & Bogdan. (1986). Introducción: Ir hacia la gente. En Taylor, & Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 15-27). México: Paidós.
- Tommasino, H., Foladori, G., & Taks, J. (2005). La crisis ambiental contemporánea. En G. Foladori, & P.Naína, *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable* (págs. 9-26). México.
- UNESCO. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible*. Plan de aplicación internacional, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 26 de agosto de 2014.



# El plan de vida indígena Zenú, una oportunidad en el posconflicto para el departamento de Sucre

Por: Jenny Rebolledo y Pedro Rebolledo Palomino  
*Universidad Simón Bolívar, Colombia*

## RESUMEN

En el presente estudio se realiza un diagnóstico en la comunidad indígena Zenú del departamento de Sucre, particularmente del Resguardo Indígena Colonial Toluviejo con el objetivo de proponer un plan de vida que ayude a mejorar las condiciones y el empoderamiento de la comunidad. La metodología utilizada es la realización de talleres colaborativos con la ayuda de equipos de trabajo formados por los líderes de los cabildos menores y el apoyo continuo del cabildo Mayor. En un primer nivel de análisis, se realizó una visita exploratoria con los líderes al cerro de Macaján y otras localidades, y en un segundo, se realizaron trabajos de sensibilización a los líderes de otros cabildos y recepción del censo poblacional preliminar para realizar la debida inscripción del cabildo ante entidades encargadas. El valor del proyecto reside en la propuesta de empoderar a la comunidad para lograr mejorar las condiciones en la población indígena, manteniendo su cultura y que sea una transformación sostenible en el tiempo. Una limitación ha sido obtener el reconocimiento del territorio ancestral ordenada por la sala de casación civil de la Corte Suprema de Justicia mediante sentencia 7318 del 6 junio de 2018 (Corte Suprema de Justicia, 2018).

**Palabras clave:** plan de vida, crecimiento, educación, posconflicto, desarrollo.




## ABSTRACT

In the present experiences, a diagnosis is made in the Zenú indigenous community with the aim of proposing a life plan that helps to improve the conditions and the empowerment of the community. The methodology used is the realization of collaborative workshops with the help of work teams formed by the leaders of the minor councils and the continuous support of the Mayor Council. In a first level of analysis, an exploratory visit was made with the leaders to the hill of Macaján and other localities and in a second, sensitization work was done to the leaders of other councils and reception of the preliminary population census to make the proper registration of the council. before charged entities. The value of the project lies in the proposal to empower the community to improve the conditions of the indigenous population, maintaining its culture and making it a sustainable transformation over time. One limitation has been to obtain the recognition of the ancestral territory which was ordered by the civil appeal chamber of the Supreme Court of Justice through Sentence 7318 of June 6, 2018.

**Keywords:** life plan, growth, education, postconflict, development.

## INTRODUCCIÓN

 Colombia es un país multicultural con una población aproximada de 49.436.892 habitantes según Country-Meters (2018); a nivel nacional la población indígena representa el 1,5 % del total nacional, es diversa y se encuentra distribuida en diferentes áreas geográficas del país (Jimeno Santoyo, s.f., párr. 5). Debido a esto es de gran importancia mantener la multiculturalidad y procurar la inclusión de todos los colombianos respetando sus diferentes rasgos culturales, desarrollo y la conservación de sus costumbres ancestrales. En la legislación colombiana se ha intentado reglamentar normas en procura de que las comunidades indígenas mejoren sus condiciones de vida y autonomía; un ejemplo es el Decreto 1953 Ministerio del Interior (2014) *“Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos”*.

El plan de vida del Resguardo Indígena Colonial Toluviejo, comunidad indígena Zenú del departamento de Sucre, surge por las necesi-



dades y deseos de mantener las características culturales, que son de mucha ayuda para los procesos de apropiación y sostenibilidad cultural en el departamento de Sucre, por lo que se ha involucrado a todos los actores que componen el cabildo Mayor del Resguardo Indígena Colonial Toluviejo, para realizar un diagnóstico e identificación de necesidades con la respectiva priorización en los ejes de acción que ayuden a mantener su cosmovisión, tradición y cultura ancestral bajo principios contemplados en la ley de origen y de espiritualidad, dignidad, humanidad y universalidad a fin de que puedan gozar de los derechos fundamentales con un gobierno propio desarrollando la autonomía de los pueblos con una libre determinación, educación indígena propia y condiciones sanitarias. Todo contemplado en el marco de la constitución política nacional.

La comunidad del Resguardo Indígena Colonial Toluviejo presenta una gran variedad de problemas, producto en parte del abandono del Estado, la falta de inversión y escasa producción de personal capacitado que permanezca en el resguardo; pero a pesar de esto la comunidad expresa su compromiso con el arraigo de la cultura y de mantener vivas las tradiciones, interactuando con la región, el país, y el mundo en busca de un desarrollo viable, cambiante, sostenible y que se mantenga en las futuras generaciones bajo un análisis crítico y autorreflexivo, enfocado en la conservación de la biodiversidad y el compromiso con el medioambiente, haciendo uso de los saberes ancestrales.

Es importante que en el plan de vida se establezcan directrices a seguir para mejorar la calidad de vida de los miembros del Resguardo Indígena Colonial Toluviejo, por tanto deben identificarse las causas y consecuencias de las problemáticas evidenciadas en Sincelejo, como núcleo de la actividad económica-política y el departamento de Sucre en general, haciendo partícipe a los miembros de la comunidad, ya que son ellos quienes conocen sus dificultades y visualizan su futuro y el de sus generaciones; permitiendo el empoderamiento y toma de decisiones que orientan a la comunidad hacia el desarrollo sostenible y verificable en el tiempo.



Para ello se hace necesario identificar los ejes temáticos del plan de vida del Resguardo Indígena Colonial Toluviejo de la comunidad Zenú en relación a los problemas evidenciados en el Departamento de Sucre, objetivo central del estudio.

## **METODOLOGÍA**

Se planea la estrategia de elaboración del plan de vida del resguardo. A partir de las sesiones de talleres se realizó una lista de los principales problemas que se presentan en los cabildos menores; se seleccionan los principales en función de los componentes que el cabildo mayor ha planteado como ejes estructurales de su proceso de desarrollo, luego se realizó una revisión teórica de las bases de datos con los indicadores sectoriales del departamento de Sucre, después se hace un análisis de los componentes que serán documentados en el presente artículo.

## **RESULTADOS**

En la realización de talleres y búsqueda secundaria se pudo establecer que los ejes temáticos priorizados fueron: establecimiento de resguardo y gobierno propio, educación, salud, emprendimiento y cooperativismo, medioambiente y saneamiento básico.

Se describe a continuación cada eje.

### **Establecimiento de resguardo y gobierno propio**

Con el propósito de consolidar un Sistema de gobierno propio, fundamentado en la Ley de Origen y el Derecho Mayor, ejercido mediante los organismos y las autoridades ancestrales, como expresión de la autonomía y libre determinación en la población indígena Zenú se propuso la elaboración de un estudio socioeconómico, caracterización de la población, gestión y reconocimiento ante el INCODER, Ministerio del Interior, Ministerio de Asuntos Étnicos.



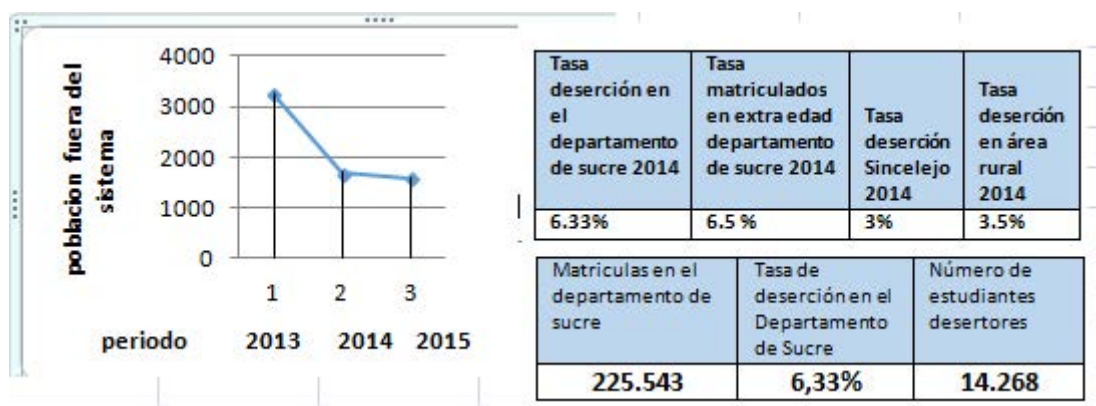
**Figura 1.** Taller sensibilización y socialización Cabildo Mayor

**Tabla 1.** Relación Población Matriculada vs. Población por fuera del sistema 2013- 2015

EDAD	POBLACIÓN 2013	MATRÍCULA 2013	POBLACIÓN POR FUERA 2013	POBLACIÓN 2014	MATRÍCULA 2014	POBLACIÓN POR FUERA 2014	POBLACIÓN 2015	MATRÍCULA 2015	POBLACIÓN POR FUERA 2015
5-8 años	19534	19230	304	19508	19472	36	19468	19382	86
9-12 años	20369	19363	1006	20300	20281	19	20234	20219	15
13-16 años	21033	19090	1943	20947	19295	1652	20878	19426	1496
Total	60936	57683	3253	60755	59048	1707	60580	59027	1597

Fuente: Secretaría de Educación, (Plan de Desarrollo Municipal, 2016-2019)

**Tabla 2.** Relación Población Matriculada vs. deserción 2014-2015



Fuente: (BLOG DEL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN DEL Caribe COLOMBIANO UNINORTE, 2018), (Plan de Desarrollo Municipal, 2016-2019) gráfico equipo resguardo indígena Zenú Toluvejo



## Educación

Según los datos reportados por la Secretaría de Educación el 2,7 % de la población se encuentra por fuera del sistema, solo en Sincelejo, mientras que en el departamento se registra una deserción en la educación básica del 6,33 % según blog del Observatorio de Educación del Caribe Colombiano Uninorte (2018),

Según el Censo (2005) la tasa de analfabetismo de Sincelejo es del 11,2 %, lo cual representa 26,603 personas analfabetas; teniendo en cuenta las condiciones del área rural que han sido víctimas del conflicto, la capacidad de las instituciones, la percepción de padres de familia que no consideran la educación importante para el desarrollo de sus hijos, la situación económica que los obliga a desertar de las aulas para convertirse en fuerza laboral que permita el ingreso económico en sus hogares, los embarazos a temprana edad, entre otros aspectos, y la falta de informes que permitan monitorear el avance en este componente fundamental. Llama la atención la deserción escolar desde la primaria, hecho que impacta negativamente la presencia de personal cualificado, adicionalmente la falta de recursos económicos en las familias, hace que los adolescentes se retiren incluso antes de terminar la educación básica primaria, llevándolos a que al salir de la escuela escasamente el 10 % pueda acceder a una formación profesional; los que lo logran a su vez salen en busca de mejorar su calidad de vida y migran hacia otros sitios, lo que marca un panorama desfavorable para manejar de forma eficiente los recursos. Surge entonces la necesidad de crear posibilidades para que estos profesionales que salen de su formación académica encuentren en su comunidad de origen; en este caso el Resguardo Indígena Colonial Tolúviejo, una forma de desarrollar los conocimientos y habilidades en el sitio de origen. Por eso es un compromiso de los líderes indígenas empezar a crear estas condiciones para que las generaciones futuras encuentren una fuente de empleo acorde con la carrera profesional que hayan escogido y no se vean forzados a desplazarse a otras regiones del país.



La etno-educación precisamente se convierte en una herramienta que permite el empoderamiento de los jóvenes por la conservación cultural (Javier et al., 2016).

## **Emprendimiento Y Cooperativismo**

Según cifras provisionales del DANE, durante el 2014 el Producto Interno Bruto (PIB) de Sucre se incrementó a una tasa de 5,6 % anual, superior al nacional (4,4 %), y mejoró su dinámica de crecimiento con respecto a los dos años precedentes (Sucre enN 2015, DANE, 2016), resultado que justamente evidencia las dinámicas de los sectores de servicios sociales, construcción, comercio y turismo, con una disminución de la actividad de la piscicultura ganadería y agricultura relacionada en parte por las épocas de invierno y sequía, y la dificultad de los pequeños piscicultores y agricultores en la promoción y comercialización de sus productos.

En el departamento de Sucre se han realizado proyectos solidarios donde se brinda asesoría técnica en la producción; el problema está en la consolidación de un plan de negocios que los ayude a llegar al consumidor final pues al terminar el periodo de acompañamiento el proceso productivo decrece y disminuye la sostenibilidad.

Un ejemplo son los centros solidarios piscícolas del municipio de Tolúviejo cuyos principales problemas están relacionados con la falta de organización y planificación de los procesos de comercialización y distribución de producto lo que se ve reflejado en menores ingresos. La estructura económica es débil y desarticulada; no existe una organización en los indígenas agricultores que ayude y estimule el autodesarrollo lo que lleva a realizar ventas a muy bajo costo para poder obtener el sustento.

El bajo nivel de escolaridad influye precisamente en el desarrollo de una planificación estratégica, llevando a que las diferentes actividades económicas no obtengan ventajas competitivas por no realizar gestiones en materia de distribución y comercialización de sus productos, esto en parte a que no se estructura un plan de negocios que proporcione una ventaja competitiva. Los productores, agricultores, artesanos entre otros pequeños empresarios, necesitan mejor



capacitación y aprendizaje en técnicas más eficientes y de mayor productividad así como implementar estrategias de competitividad que ayuden a la comercialización y distribución de los productos (Plan de Desarrollo de Sucre 2016, p. 59 - 60).



Fuente: Participantes Taller Auto diagnóstico

### Medioambiente y saneamiento básico

Según la Ley 1523 de 2012 del Sistema Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres la degradación de suelos en el departamento de Sucre se presenta por la presencia de iones, suelos hipertróficos e hipotróficos en diferentes zonas en el perfil del suelo, así como transformaciones de los materiales minerales y orgánicos; en parte debido a condiciones de drenaje inadecuado y a que no hay industrialización en el agro; la conservación del suelo es afectada por la ineficiente e inadecuada utilización de este; ocasionando suelos erosionados y de baja productividad. Como consecuencia de la erosión del suelo y periodos de intensa sequía, los cultivos son ineficientes.



Fuente: Participantes Taller Autodiagnóstico



La red hidrográfica del municipio está representada por la cuenca del caño Mojana, la microcuenca del caño Pancegüita y algunos caños menores como el caño de Puerquera en límites con Bolívar, el de Malambo al suroccidente, el Malambito y Juana Paula al occidente (Ley 1523 de 2012. Sistema Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres). Estas ciénagas son aprovechadas por las comunidades que allí habitan mediante la pesca y formación de playones para cultivos transitorios, como también áreas de abastecimiento de agua de uso doméstico o para el ganado durante los meses de verano (Corporación Autónoma Regional de Sucre, 2016-2019)



Árbol con una historia de 150 años utilizado ancestralmente como punto de referencia, descanso y encuentro, fue talado

Árbol con raíces expuestas debido a la minería ilegal

Fuente: Equipo exploratorio Resguardo Indígena

El departamento de Sucre tiene una extensión de 13.127 kilómetros sobre el río Cauca, entre los municipios de Achí y Guaranda. El río San Jorge tiene una extensión de 300 km navegables; desemboca en el Brazo de Loba (río Magdalena) en Bolívar, adentrándose al departamento de Sucre, atraviesa los municipios de Caimito y San Marcos, Puerto San Benito Abad, Puerto Real Bahía de San Marcos. Se debe realizar canalización para mejorar su navegabilidad durante todo el año (Corporación Autónoma Regional de Sucre, 2016-2019). El transporte marítimo se lleva a cabo a través del golfo de Morrosquillo, donde existe infraestructura, sociedades portuarias, entre otros.



La red de carreteras que conecta con las diferentes localidades entre sí, se encuentra en mal estado, lo que dificulta la movilidad entre municipios; esto trae como consecuencia pérdidas físicas de producción y cosecha, sobre todo en épocas de invierno.

Las vías fluviales localizadas hacia el sur del Departamento juegan un papel importante en razón a que durante aproximadamente ocho meses en el año, el transporte de pasajeros y carga de las subregiones San Jorge y Mojana se realiza principalmente por vías fluviales a través de los ríos Cauca, San Jorge, Caños y Ciénagas existentes, dado que en temporada de lluvias las vías terrestres son de difícil acceso (Plan de Desarrollo de Sucre 2016).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN**

Los principales conflictos que se encuentra en esta zona del país están relacionados con la restitución de tierras, por el aumento de familias que han retornado a las zonas donde antes estaban en conflicto, minería ilegal con el uso de sustancias que contaminan y dañan el ecosistema, tala de bosques sin reforestación afectando la fauna que antes se posaba sobre los árboles, deterioro del suelo debido a daño del manto vegetal por la quema para realizar siembra de cultivos, sobreexplotación de la flora y fauna para comercialización de aves silvestres, falta de educación porque muchos de sus padres no consideran la importancia de la educación, falta de oportunidades en el mercado laboral para profesionales de la región, falta de conocimientos en áreas de mercadotecnia y planes de negocio afectando la sostenibilidad de las microempresas en la población, administración efectiva y gestión de proyectos sostenibles.

Es muy importante tener en cuenta la etno-educación y el desarrollo de programas de formación pertinentes que se adapten a las necesidades de esta región del país, así como una adecuada intervención desde el marco normativo vigente para poder desarrollar programas enfocados a brindar oportunidades de educación superior y la generación de oportunidades para que estos futuros profesionales puedan permanecer y aportar en el desarrollo de sus comunidades, en este caso del Resguardo Indígena Colonial Toluviejo. Así mismo



procurar por el emprendimiento, entendido como una oportunidad para impulsar, gestionar y crear microempresas de valor que sean sostenibles en el tiempo.

Resulta una prioridad en el plan de vida comenzar a crear base de datos de los jóvenes de la comunidad indígena Zenú del Resguardo Indígena Colonial Tolúviejo, para identificar los factores que inciden en la escolaridad, y las necesidades no atendidas de la población así como la identificación de los determinantes de salud en la comunidad que apoye y ayude a poner en contexto la medicina utilizada de manera ancestral.

Impulsar el desarrollo solidario en la población indígena es una estrategia a corto plazo que puede generar mayor valor a las pequeñas empresas que existen en los cabildos.

Para la conservación de la lengua y tradiciones es importante la creación de un comité de cultura Zenú que impulse actividades para este fin.

## REFERENCIAS

- AUNAP.(2 de Diciembre de 2015). *Avances en Acuicultura Y Pesca en Colombia Vol 1*. Obtenido de *Avances en Acuicultura Y Pesca en Colombia Vol 1*. Recuperado de la página web <http://aunap.gov.co/wp-content/uploads/2016/05/AVANCES-DE-ACUICULTURA-Y-PESCA-EN-COLOMBIA-VOL-I.pdf>
- Autoridad Nacional De Acuicultura Y Pesca. (mayo de 2013). *diagnóstico del Estado de la acuicultura en colombia*. Recuperado de la página web de <http://aunap.gov.co/wp-content/uploads/2016/04/25-Diagn%C3%B3stico-del-estado-de-la-acuicultura-en-Colombia.pdf>
- Banco Mundial. (09 de 07 de 2018). Recuperado de la página web <http://countrymeters.info/es/Colombia>
- Blog del Observatorio de Educación del Caribe Colombiano Uninorte. (06 de 07 de 2018). Recuperado de la página web [https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs/-/blogs/en-el-Caribe-mas-de-120-mil-estudiantes-desertan-del-sistema-escolar?\\_33\\_redirect=https%3A%2F%2Fwww.uninorte.edu.co%2Fweb%2Fblogobservaeduca%2Fblogs%3Fp\\_id%3D33%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_status%3D0](https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs/-/blogs/en-el-Caribe-mas-de-120-mil-estudiantes-desertan-del-sistema-escolar?_33_redirect=https%3A%2F%2Fwww.uninorte.edu.co%2Fweb%2Fblogobservaeduca%2Fblogs%3Fp_id%3D33%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_status%3D0)
- 002 - Cifras Sectoriales - 2016 - Acuicultura 20-10-2016 - SIOC Minagricultura. (s.f.). *002 - Cifras Sectoriales - 2016 - Acuicultura*



- 20-10-2016 - SIOC. Obtenido de 002 - Cifras Sectoriales - 2016 - Acuicultura 20-10-2016 - SIOC. Recuperado de la página web [https://sioc.minagricultura.gov.co/Acuicultura/.../002%20-%20Cifras%20Sectoriales%](https://sioc.minagricultura.gov.co/Acuicultura/.../002%20-%20Cifras%20Sectoriales%20)
- Censo. (2005). Boletín. Censo General 2005. Perfil: Sincelejo, Sucre [DANE]. Recuperado de la página web [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL\\_PDF\\_CG2005/70001T7T000.PDF](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/70001T7T000.PDF)
- Corporación Autónoma Regional de Sucre. (04 de 07 de 2016-2019). Recuperado de la página web <http://carsucre.gov.co/plan-de-accion-2016-2019/countrymeters>. (09 de 07 de 2018). Obtenido de <http://countrymeters.info/es/Colombia>
- Corte Suprema de Justicia de la Republica de Colombia. (2018). Radicación No. 70-001-22-14-000-2017-00216-02 [Sala de Casación Civil, Corte Suprema de Justicia]. Recuperado de la página web [https://resguardocolonialzenudesucre.webnode.com.co/\\_files/200000043-e4be7e5b66/SENTEN%20CIA%20RESGUARDO%20COLONIAL%20%20%20%20%20TOLUVIEJO.pdf](https://resguardocolonialzenudesucre.webnode.com.co/_files/200000043-e4be7e5b66/SENTEN%20CIA%20RESGUARDO%20COLONIAL%20%20%20%20%20TOLUVIEJO.pdf)
- Countrymeters. (2018). Población de Colombia. Recuperado de la página web <https://countrymeters.info/es/Colombia>
- DANE, investigación de educación formal. (06 de 07 de 2018). Recuperado de la página web <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>
- Datos abiertos de Colombia. (2015). Estadísticas sector agropecuario piscicultura en el departamento de Sucre. departamento de Sucre, Colombia. Recuperado de la página web <https://www.datos.gov.co/Agricultura-y-Desarrollo-Rural/Estadisticas-sector-agropecuario-piscicultura-en-e/tyi8-grcx/data#column-menu>
- Decreto 1953 Ministerio del Interior. (7 de octubre de 2014). Recuperado de la página web <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>
- FAO. (2016). *El estado mundial de la pesca y la acuicultura*. Obtenido de Contribución a la seguridad alimentaria y la nutrición para todos. Recuperado de la página web <http://www.fao.org/3/a-i5555s.pdf>
- FAO-OMS. (2010). FAO-OMS. Recuperado de la página web [https://books.google.com.co/books?id=zg9Q-ZvOO\\_0C&pg=PA1&lpg=PA1&dq=El+pescado+ha+sido+tradicionalmente+un+elemento+popular+de+la+alimentaci%C3%B3n+en+muchos+lugares+del+mundo+y+en+algunos+pa%C3%B3](https://books.google.com.co/books?id=zg9Q-ZvOO_0C&pg=PA1&lpg=PA1&dq=El+pescado+ha+sido+tradicionalmente+un+elemento+popular+de+la+alimentaci%C3%B3n+en+muchos+lugares+del+mundo+y+en+algunos+pa%C3%B3)



%ADses+han+constituido+el+principal+aporte+de+prote%C3  
%ADna+d

Instituto Geográfico Agustín Codazz. (05 de 07 de 2016). Obtenido de Caro. 1973. Instituto Geográfico Agustín Codazzi. 22 Plan Departamental de Gestión del Riesgo en el Territorio

Institutos de Investigación SINA, E. D. (12 de 2015). Información general. Recuperado de la página web de <http://documentacion.ideam.gov.co/openbiblio/bvirtual/022971/IEARN2.pdf>

Jimeno Santoyo, M. (s.f.). Los indígenas colombianos, hoy: su situación real, problemas y alternativas [Banrepcultural- Red Cultural del Banco de la República Colombiana]. Recuperado de la página web <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-33/los-indigenas-colombianos-hoy>

Ley 1523 de 2012. Sistema Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres. (s.f.). Recuperado de la página web <http://www.ideam.gov.co/documents/24189/390483/11.+LEY+1523+DE+2012.pdf/4e93527d-3bb8-4b53-b678-fbde8107d340?version=1.2>

Plan de Desarrollo de Sucre 2016. (s.f.). "Sucre Progresa En Paz" *PlandeDesarrollo2016-2019*. Recuperado de la página web "Sucre Progresa En Paz" Plan de Desarrollo 2016-2019: <http://sucre.gov.co/apc-aa-files/30333365656132656531383331643435/proyecto-plan-de-desarrollo-de-sucre-2016-2019.pdf>

Plan de Desarrollo Municipal de Sucre. (2016 - 2019). Planes Mojana. Recuperado de la página web <http://www.alcaldiadesincelejo.gov.co/Ciudadanos/ProyectosNormatividad/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202016%20-%202019.pdf>

SUCRE EN 2015 DANE. (2016). *Informe de Coyuntura Económica Regional 2016*. Recuperado de la página web [https://www.dane.gov.co/files/icer/2015/ICER\\_Sucre2015.pdf](https://www.dane.gov.co/files/icer/2015/ICER_Sucre2015.pdf)

UJUETA-LOZANO, G. (Diciembre, 2007). Tectónica de bloques, delimitados por lineamientos de dirección NOSE. *Geología Colombiana No. 32*, 5,6,7.

Wagner, D.A. *Learning and Education in Developing Countries: Research and Policy for the Post-2015 UN Development Goals*, 1-16



# La experiencia educativa en la comunidad Embera Katio de Frontino, Antioquia, Colombia

Por: **María Helena Ramírez Cabanzo y Lorena Cardona**  
*Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia.*

## RESUMEN

El presente documento, surge del proyecto de investigación Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en dos comunidades originarias de América Latina<sup>1</sup>, se convierte en una ruta que tributa al pensamiento latinoamericano sobre la infancia, especialmente prácticas de cuidado y crianza de los niños y las niñas, en sus primeros años de vida.

Desde esta perspectiva, esta reflexión teórica, aporta a las categorías centrales propuestas en la investigación de Cuidado y Crianza; como prácticas propias de la naturaleza humana y base de la formación de sociedad; donde se analiza diversos aspectos que se suscitan en la comunidad Embera Katíos a través de las narrativas de sus padres, que son estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del área Andina.

Seguido, se abordará el concepto de cultura propia en el texto, como el reconocimiento de los saberes propios de los Embera Katíos, desde la diver-

---

1 Proyecto financiado por la DNI de la Fundación Universitaria del Área Andina Colombia, Interinstitucional e internacional (Universidad de San Buenaventura, y Universidad Federal de Juiz de Forá de Brasil).



sidad histórica, cultural que facilita el diálogo e interacción entre identidades, espacios, tiempos y territorios como elementos de las geografías de la infancia de donde se deriva el proyecto; y en este texto se comenta las relaciones, secuencias y vínculos, entre los sujetos en contextos particulares de la comunidad.

Finalmente, se hace una reflexión sobre la experiencia educativa como una categoría que se deriva de la cotidianidad de los integrantes de la comunidad, en relación con los niños y niñas, en contextos con prácticas ancestrales que denotan aprendizajes para los integrantes de la comunidad, desde un diálogo abierto, y voluntad de convivencia con la comunidad originaria Embera Katíos de Frontino – Antioquia en Colombia.

**Palabras clave:** experiencia educativa, interculturalidad, prácticas de cuidado y crianza.

## SUMMARY

This document arises from the research project Geographies of care and upbringing from the educational experience in two indigenous communities in Latin America, which becomes a route that pays tribute to Latin American thinking about childhood, specific care and upbringing practices for children, boys and girls in their first years of life.

From this perspective, it is a theoretical reflection that contributes to the central categories proposed in the Care and Parenting research; as practices proper to human nature and the basis of the formation of society; where the various aspects that arise in the Embera Katíos community are analyzed through the narratives of their parents, who are students of the Bachelor's Degree in Children's Pedagogy at the Faculty of Education of the University Foundation of the Andean area.

Next, the concept of own culture will be addressed in the text, such as the recognition of the Embera Katíos' own knowledge, from the historical and cultural diversity that facilitates dialogue and interaction between identities, spaces, times and territories as elements of the geographies of childhood in where the project is derived; and in this text the relationships, sequences and links between the subjects in a particular context of the community are discussed.

Finally, a reflection is made on the educational experience as a category that is derived from the daily life of the members of the community, in relation to the boys and girls, in contexts with ancestral practices that denote learning for the members of the community, from an open dialogue and a willingness to live together with the original Embera Katíos community of Frontino - Antioquia in Colombia.



**Keywords:** Educational experience, culture, practices of care and upbringing.

## INTRODUCCIÓN



Los pueblos originarios en general, de América Latina, pasan por difíciles situaciones propias de las políticas orientadas por los diferentes gobiernos, que en palabras de Wash (2009), propias de la dominación capitalista. Van desde el desconocimiento de lo originario y ancestral hasta provocar desplazamientos de comunidades enteras, tal como lo afirma el Ministerio del Interior (2013). Estos desplazamientos generan enfrentamientos y luchas que reivindican derechos y exigen la conservación y protección del Estado. A ello se suma la responsabilidad social que tiene las Instituciones de Educación Superior de generar procesos de formación al interior de las comunidades para hacer reconocimiento de sus saberes, así como las prácticas de cuidado y crianza que pasa a cada generación para mantener la cultura ancestral de la comunidad de los Embera Katíos de Frontino Antioquía.

Es importante mencionar que la metodología de la investigación se hace desde el enfoque de estudios de geografía de la infancia. Sin embargo, en este texto, se menciona la importancia de las narrativas de los padres sobre cuidado y crianza para acercarse a las experiencias de los niños y las niñas en la comunidad. Esta metodología alcanza a examinar la importancia de la infancia en la comunidad, como tarea mancomunada de los integrantes; es decir, el cuidado de los niños y las niñas, en el recorrido de los espacios propios de la comunidad con sus tiempos, motivan variedad de relaciones según los contextos; social, económico, cultural e incluso político de los pueblos originarios como son los Embera Katíos de Frontino- Antioquía.

Este artículo de reflexión, reconoce las experiencias de los niños y las niñas según la edad, el espacio y el tiempo, que habitan en cada familia y comunidad; en ella se inscriben prácticas cotidianas, propias de la comunidad, donde cada niño es responsabilidad de todos, y los otros apoyan la constitución de sujeto en comunidad; cada experiencia, el río, la danza, la comida, el surco, la selva, la



comida, la palabra, son un encuentro con el pensamiento ancestral. Surge así, la necesidad de promover una reflexión sobre cómo se produce la experiencia educativa y las prácticas de cuidado y crianza con los Embera Katíos en el municipio de Frontino-Antioquia.

## REFERENTES

### Historia del Territorio

Lugar que antes había trazado Vasco Núñez de Balboa en 1512; parte de Santa María la Antigua del Darién con 160 hombres en busca del Tesoro de Dabeiba y Cerro Plateado; poco a poco se desviaron por los ríos y llegan al cerro Chakeradó; sector donde se ubica la comunidad de los Embera, primero data de un caserío llamado Dabeiba, y más al sur Frontino que se funda en 1806, con el Decreto N° 1-020 del 30 de 1887. Durante 100 años colonos se ubicaron en el territorio, pero los Embera se ubicaron en las tierras altas de sus antepasados. Hasta 1920, por el decreto 1020; se reforma los límites del contexto, definido por ríos Sucio, Oquendo, Uramita, Verde, Amparradó, Tasidó, y las cordilleras de montañas como Filo de Mujer, Cordillera Abajo, Alto Paramillo, Alto Murindó, Alto de Chakeradó, Alto de Tres Morros (Londoño, 2000).

### El contexto

La comunidad Embera Katíos, se encuentra ubicada en alrededores del noroccidente colombiano, en este caso en el municipio de Frontino-Antioquia, situado al noroeste del país, Colombia. En la subregión occidente del departamento de Antioquia; Frontino, limita por el occidente con Murindó, por el oriente con el Municipio de Cañasgordas, por el norte con los Municipios de Dabeiba y Uramita y por el Sur con Urao y Abriaquí; tiene una extensión de 1.263 km<sup>2</sup>, de los cuales 1,55 km<sup>2</sup> corresponden al casco urbano y 1.261,45 Km<sup>2</sup> a la zona rural; esto lo convierte en uno de los 16 municipios con mayor extensión (...)" . La densidad poblacional del municipio es de 13,88 hab/Km<sup>2</sup> y una población de 17.513 habitantes (Cardona, Ramírez, Vergara & Gutiérrez, 2017). El territorio de Frontino, en



la parte urbana, está conformado por 13 barrios; el área rural se encuentra definida por 3 sectores o corregimientos y 53 veredas, corregimiento Cabecera Municipal con 28 veredas, la Blanquita con 11 veredas y Nutibara con 13 veredas. Nombre que recibe las zonas cercanas a los municipios en Colombia (Klinger, 2011).

Frontino tiene una de las mayores cifras de densidad de población indígena Embera, que en lengua nativa Eyabida, significa gente, y es auto denominación étnica genérica de este grupo. Teniendo en cuenta que el pueblo Embera se localiza en varias regiones del país, es necesario identificarlo según su ubicación (se usarán las denominaciones que hace la población mestiza): "cholos" (en la costa Pacífica y el Atrato), "memes" (en Risaralda), o "Katíos" (Antioquia). Desde la mirada etnográfica se les ha caracterizado del siguiente modo: "Embera Chocó" (zonas bajas del pacífico chocoano), "Embera Katío" (occidente y noroccidente de Antioquia y Córdoba), "Embera Chamí" (Risaralda y el sureste antioqueño) y "Epera" o "Epera Sapidara" (los de la Costa Pacífica de Cauca y Nariño). (Klinger, 2011; Cardona, Ramírez, Vergara & Gutiérrez, 2017).

Desde este contexto, rodeado por una inmensa selva, montañas gigantes, bosques nativos, con mucha agua, (palabras de Pascual Balarín, integrante de la comunidad); principal productor de agua, se puede comprender la conexión de la comunidad con el territorio, desde el lugar de vivienda hasta sitio sagrado como el cerro Chakeradó, importante ecosistema por la riqueza florística (Klinger, 2011).

Otro aspecto que sobresale en relación con el contexto geográfico, es la conexión espiritual con sus antepasados, allí se encuentra un cementerio como lugar sagrado y de donde proviene la fuerza para relacionarse con la tierra y la comunidad dice Pascual Balarín. Esta relación se evidencia al preservar contextos y saberes alrededor de la tierra, la agricultura, cultivo de plantas medicinales y plantas que utilizan para el cuidado de los niños y niñas en sus primeros años.

La tierra es la madre de todos, se conoce cuando está agria, (brava) palabras Pascual Balarín; ella da todo, la vivienda, la zona de cultivo,



el bosque, los ríos, el agua, los pantanos, el rastrojo; y los ancestros enseñaron como cuidarla, así que cuando esta agría hay que ir al cerro Chakeradó, para pedir a los ancestros que hacer y que nos ilumine para calmarla, dice Bailarín. Son los mensajes de la madre tierra, son símbolos que solo la comunidad sabe leer y actuar; a este entramado de conexiones se llama cosmogonía ancestral.

Así, la esencia de los pueblos originarios; empieza por reconocerse como pueblos históricos, por las tradiciones que mantienen de sus antepasados y como aun trasciende en la comunidad y luchan por mantenerse; otro elemento que merece atención, corresponde a la capacidad de mantener la cultura a pesar de las embestidas del capitalismo que desconoce estos saberes, palabras de Walsh (2009); es el sentido de la comunidad con el contexto y a través de ello circulan saberes que deben ser reconocidos como referentes para hablar de identidad y construir consonancia latinoamericana que facilite el reconocimiento de las comunidades y sus saberes.

Los anteriores elementos, germinar una propuesta de arraigo a la comunidad, a custodiar una relación estrecha con los diversos espacios con el que co-habitan, como madre e hijo, dice Bailarín, forjando y tejiendo diversas relaciones para constituirse como familia corresponsable de todo y todos; así, se mantienen numerosos mitos y leyendas alrededor del nacimiento, las prácticas de cuidado y crianza, educación de los niños y niñas en la comunidad Embera Katíos (Cardona & Ramírez, 2016).

### **Prácticas de Cuidado y Crianza**

En los pueblos originarios de América Latina las prácticas de cuidado y crianza se asocian a sus tradiciones, pasa de generación en generación a través de la oralidad, fundadas en la cosmovisión de la comunidad y varía de una a otra; depende de factores climáticos, tiempos, espacios, concepto de familia; incluso las acciones de los líderes de cada comunidad, al interior de cada una, el cuidado de los niños y niñas en primeros años se aborda desde el desarrollo de habilidades según las prácticas en comunidad.



La familia Embera Katío en general es monógama, sin embargo, hay casos de poligamia. Se prohíbe la unión de miembros de la misma parentela; por ello deben buscar pareja e ir a otras comunidades, los hombres se encargan de pescar y cazar, y en esas tareas van observando en otras comunidades a su pareja. Se formaliza la unión por consentimiento mutuo y de las dos familias y de los líderes de las comunidades, el hombre forma parte de la comunidad de la mujer. Todos los miembros de la comunidad, viven juntos y comparten la vida en comunidad, trabajo y ceremonias. No hay ceremonia para el matrimonio y se puede disolver de forma consensuada y en armonía para las familias, los hijos quedan con cualquiera de los padres, afirman los integrantes en conversación con las investigadoras.

Los integrantes de la comunidad, se pintan la cara con variedad de tintes, los diseños expresan a que comunidad pertenece, parentela, estado civil o situación en que se encuentran; pubertad, embarazo, trabajo comunitario, duelo. Las familias del contexto, los integrantes, pertenecen a la parentela Sinigui y Bailarín; y los niños llevan uno de los apellidos y estos son los encargados de organizar la comunidad en general.

Desde los primeros años de vida, los niños y niñas Embera Katíos, permanecen con sus padres, forjando aprendizajes a partir de la interacción con los integrantes de la comunidad y transmiten pautas de comportamiento con el ejemplo, palabras de (palabras de Pascual Bailarín, integrante de la comunidad); corresponde a la relación de los padres con la comunidad para visibilizar experiencias que se viven en las diversas actividades sociales; así, la cercanía, el afecto, la formas de organización y trabajo, se consolidan en las formas de interacción y presencia con los padres; por ello se dice que los niños son cuidados por todos, afirma Bailarín.

El conocimiento sobre el cuidado y la crianza en comunidades originarias, con una oportunidad para contribuir al diálogo de saberes con los niños y las niñas, pues es la extensión de la comunidad para abonar al sentido de pertinencia e identidad propio de cada contexto sociocultural; se convierte en una forma de integración y construcción de pensamiento latinoamericano en los primeros



años con comunidades originarias Monserrat, Rey & Sánchez (2001); de igual manera se orienta algunos elementos, entre ellos, comprender la vida cotidiana donde los niños realizan sus actividades, en compañía de los otros, para los Embera, los padres, los mayores e integrantes de la comunidad que siempre acompañan a los menores de edad; así, es la familia la encargada de proteger y cuidar esos primeros años, forjar valores y creencias y formas de interactuar con la comunidad; se poseen experiencias significativas que servirán para afrontar el mundo, "en los recorridos que se hace pasamos hasta 13 veces el mismo río, y los niños siempre están con nosotros" (Palabras de Pascual Bailarín, docente. Centro educativo Rural indigenista Julio Grandemos en el Corregimiento de Murri).

Se comprende, como los niños y niñas Emberas Katíos poco a poco se van incorporando en una cultura con variedad de elementos desde que nacen, y en conjunto, aportan múltiples experiencias de vida para ellos; afirma Pantevis (2016) "Existe una estrecha relación entre las experiencias infantiles y el lugar donde se vive, pues cada grupo social elabora dimensiones culturales que hacen posible la emergencia de la subjetividad de los niños en los lugares y designa la existencia de lugares en el espacio físico que incorporan esta condición" (p.112); citado por (Cardona & Ramírez, 2016).

Esta investigación, posibilita formas de relacionar variedad de elementos frente a la crianza e infancia en comunidades indígenas. Justamente, Pantevis (2016) explora el campo de estudio sobre la infancia, requiere sea reconocido a pesar de la tendencia sobre la visión que América Latina tiene sobre la infancia; queda la inquietud de estudiar la infancia a partir del reconocimiento de contextos, entornos, afectos en relación con ellos, desde el desarrollo biológico de la concepción de los niños, hasta el desenvolvimiento en la juventud y adultez.

La cosmovisión indígena dota a la familia y a la comunidad de elementos que serán fundantes en la crianza de cada niño y niña Embera Katío, pues el conjunto de pensamiento indígena, el universo, la tierra, colores, los símbolos, sus rituales, costumbres, significados, abonan la conexión entre todos los seres, lugares



transitados y espacios vividos para conectarse entre sí y con los otros mundos posibles en armonía. Durante el crecimiento de los niños esa cosmovisión está presente, en la cotidianidad, incluso el nombre de cada uno responde a las particularidades del contexto en el día del nacimiento.

La formulación del proyecto Geografías del cuidado y la crianza tiene como inicio la Geografía de la Infancia, como referencia para mapear los lugares donde los niños tienen relaciones particulares con sus padres, cuidadores, mayores y reconocer los roles de protección con los niños y niñas; para ir construyendo diversos procesos de subjetivación respecto a la crianza. Pues las abuelas, las parteras, los sabedores, los médicos tradicionales, líderes y quienes tienen experiencia en la comunidad Embera Katío, tienen diversas interacciones con los niños y niñas en sus primeros años, fundan prácticas de cuidado y crianza que perduran en el tiempo y conducen a vivir la cultura de forma placentera y plenamente; (palabras de Gloria Dominicó, docente, integrante de la comunidad)

Así, la crianza se acomoda a los ciclos de vida de la comunidad; responde a etapas dentro de la comunidad según cultivo, lluvias, asambleas, rituales; cada momento aporta a la experiencia de vida para el desarrollo de habilidades, intereses, capacidades y hasta la preparación para ser designado como líder, a los niños y niñas Embera Katíos; de esta manera se designa no solo su rol según el sexo, sino que toda la comunidad apoya la formación del sujeto en comunidad. Todos los miembros tienen el propósito de promover el buen vivir, el desarrollo y el aprendizaje en términos de equilibrio y armonía que complementa la identidad y la pertinencia a la comunidad.

Durante el embarazo, hay experiencias que son acompañadas por mujeres experimentadas como las abuelas, las mamás de las futuras madre, parteras; se encontró costumbres que se asocian a valores y prácticas tradicionales, culturales y espirituales que incluye preparación de la niña para ser madre como buena alimentación con plátano, conejo, pescado, para que él bebe nazca fuerte, ágil y pueda nadar en cualquier río; (palabras de Gloria Dominicó); también



hay cuidados y tratamientos con baños en luna llena, bebidas de animales de monte, conjuros (nepoa), emplastos de hiervas, plantas medicinales extraídas de la naturaleza; en conjunto fortalecen el desarrollo del niño o niña al nacer.

Estas son algunas prácticas de cuidado mencionadas por (palabras de Gloria Dominicó).

- Una de las prácticas es el baño con agua fría de la madre en la madrugada, así se pronostica una mamá juiciosa en oficios, el niño o niña se acostumbra al movimiento y cuando grande a madrugar a trabajar, pescar, cazar y la siembra.
- A los 5 meses de embarazo la madre es atendida por una partera para acomodar al niño o niña y no tenga dificultades durante el nacimiento.
- Debe practicar la siembra para mejorar la cosecha y alimentarse con animales.
- Las abuelas hacen preparativos para mejorar el momento de la madre y la cría.
- Se aplica el pensamiento Kapuría; los padres asumen con responsabilidad y compromiso, afecto para él niño o niña, así podrá asumir el pensamiento Embera cuando esté grande.
- Tejer el canasto para cargar él niño o niña es una tarea de la futura madre.
- Preparar cantos y arrullos para él niño o niña.
- Tener presente el árbol fuerte para enterrar el ombligo como presagio de un niño o niña con mucha fuerza y enérgico.
- Acordar la importancia de colocar la placenta en el fogón para evitar fríos y enfermedades.

Todas las madres y abuelas están atentas a los cuidados de la futura madre, apoya la construcción de la vivienda y de la familia que se prepara para traer al mundo un niño o niña, por ello acompañan y comunican actitudes positivas entorno al pensamiento ancestral,



familiar y comunitario dentro de la cosmovisión de la comunidad indígena.

### **Comunalidad**

Un concepto emergente en la investigación es el de comunalidad, al conversar con ellos se encuentran atributos identitarios que se conectan entre sí y son el cordón umbilical con la comunidad y la tierra como: trabajo colectivo, lengua propia, territorio comunal, prácticas ancestrales y rituales propios del desarrollo cultural de cada comunidad de los Embera Katíos. En este orden de ideas, es oportuno acercarse al concepto de comunalidad, en el contexto de América Latina.

Para empezar, cada comunidad según intereses y prácticas va apropiándose de los rasgos distintivos de cada una; vale diferenciar entre comunidad y comunalidad según los diversos aspectos y características, se conjugan desde lo colectivo, propongan acciones sociales, culturales, incluso políticas en la reconstitución para encontrar un sentido y significado que trascienda hasta lo pedagógico, para transitar hacia un movimiento de resistencia y ciudadanía activa (Medina, 2009) Citado por (Cardona & Ramírez, 2016).

Por otro lado, cabe enunciar ideas que apoyan la construcción del concepto de comunalidad, con referentes que guardan relación con movimientos étnicos-políticos que se gestan en las naciones de América. Por ello, estas ideas se agrupan en movimientos diversos, incluyen, lo pedagógico, político, social, antropológico, entre otros, que buscan promover la construcción de memoria colectiva y que fortalezca el tejido social de las comunidades. Con ello se hace indispensable hablar de la comunalidad, ir más allá, de la cosmovisión de prácticas de vida. de prácticas de cuidado y crianza con los niños y niñas más pequeños (Cardona & Ramírez, 2016).

De igual manera, el concepto exige propuestas de reconocimiento y acompañamiento a los pueblos en movimiento, que se producen al interior de las comunidades, visibilizar los principios de comunidad y tradición propias del pueblo originario configurado en torno al terri-



torio, donde se constituyen prácticas sociales con el espacio que habitan y transitan, particularmente en materia de recreación, tradiciones y formas de vida y subsistencia, a partir de las distintas voces, experiencias y conocimientos implícitas que buscan favorecer la capacidad auto-gestiva del diálogo intercomunitario para promover acciones colectivas. (Medina, 2009). Citado por (Cardona & Ramírez, 2016).

Además, el concepto de comunidad como algo compartido, común, propio, como cuerpo social colectivo, para todos; representa los intereses de todos y obedece a las relaciones intersubjetivas que justifican las acciones de los integrantes desde la correlación, de vivencias reconocidas y defendidas. Así se vive la comunalidad, genera sentido de pertenencia con prácticas sociales constantes en el tiempo, hay conexión con cada integrante, convertidos en lazos y sentido social, en términos de respeto y reconociendo a cada uno en su diversidad.

En este sentido, lo colectivo activa procesos de reivindicación que articulan prácticas sociales y trascienden en la comunidad para transformarla histórica y culturalmente. Desde esta perspectiva se consolida el sentido que la comunalidad, dentro de los integrantes de la comunidad, respalda rituales, prácticas y conocimientos que visibilizan identidad y colectividad, mantienen representaciones para concebir el mundo y actuar sobre él, de donde se despliega formas de ser, estar, entender, hablar, vivir y habitar en su espacio y territorio (Cardona & Ramírez, 2016).

Por consiguiente, la comunalidad se relaciona con la cosmovisión del pueblo originario; en los Embera Katíos, abarca la delimitación del territorio, el espacio y la cultura, para pensarse en el mundo como sujeto parte de él. Es una forma de exponer concepciones del mundo y para ello retoma las expresiones y proyectos a desarrollar con sus otros, para poder delegar a los niños y niñas a través de las relaciones con cada integrante de la comunidad, desde los más ancianos, la familia, otros niños y niñas iguales. Es la forma de confiar aprendizajes a través de la experiencia educativa, para advertir la realidad que atraviesa a toda la comunidad.



Para finalizar este apartado, los aprendizajes quedan en la memoria para preservar la cultura, entre ellos la lengua, las actividades cotidianas, la relación con la naturaleza, el papel de la autoridad, las vivencias alrededor del Tambo e incluso formas de lucha y responsabilidad dentro de la comunidad. Así, lo común es la extensión de lo individual para transformarse en comunalidad.

### **Experiencia educativa**

Se concibe cómo los grupos humanos y las comunidades originarias en América Latina asumen formas de pensar y actuar alrededor de los niños y las niñas en sus tres primeros años, que "van desde el contacto, el lenguaje, los afectos y los encuentros que tienen en cercanía con padres, abuelos, curanderos, parteras, chamanes, Jaibanás para curarlos, rezarlos y enseñarles lo que han de aprender" (Cardona & Ramírez, 2016, p. 12).

Por otro lado, las interacciones entre los integrantes de la comunidad establecen experiencias de vida en cada uno, aporta a consolidar conocimientos propios de cada comunidad. La forma de apropiación responde a la cosmovisión como pueblos originarios a partir de conocimientos propios, desde la lengua en la cotidianidad, se posibilita la comunicación para pasar de un estado de individuo a un estado de colectivo es decir establecer la relación del yo y del nosotros, dice Ricoeur (1996).

El contexto es elemento esencial en la constitución de la experiencia educativa, permite reconocer el papel de apropiación del espacio para transformar comportamientos, emociones y acciones en relación con la individualidad y la comunalidad; es poner en horizontalidad pensamiento y acción para que los niños y las niñas desarrolle las dimensiones en relación con el contexto geográfico, familiar y comunitario desde las relaciones que se tejen entre sí (Cardona & Ramírez, 2016).

Como resultado de esas múltiples interacciones de coexistencia en la comunidad, se posibilita el mirar y construir saberes desde distintos lugares de experiencia, ello permitir el tejido de saberes y diálogos en torno a la cultura propia; es desde la relación entre



lo cotidiano de la cultura y de voluntad de los sujetos que se habla de experiencia educativa, en la interacción de sujetos desde las creencias y representaciones de comprender a los otros en el dialogo de reconocimiento.

Además, el reconocimiento de cada integrante de la comunidad permite validar su existencia desde el respeto a la palabra y poder participar en las discusiones de su contexto, y “aportar desde lo que se vive en cada comunidad en la reunión de los pueblos, es una posibilidad de reconocer lo que hacemos”. “Allí llegan todos los integrantes de las familias, llevan a niños y niñas; llegan con sus símbolos, historias, narrativas, vestuarios, danzas, comida y bebidas” (palabras de Gloria Dominicó). El lenguaje es el puente comunicativo para que circulen conocimientos, donde se fusionan las familias con la comunidad y reafirman la cultura propia, donde se apoya la existencia de la comunidad para ser, estar, hacer y vivir en el espacio que es propio por la constitución de arraigo y de interdependencia con los ancestros de los mismos pueblos (Cardona & Ramírez, 2016).

Para concluir, cabe mencionar que la metodología de investigación parte de un enfoque hermenéutico, como la posibilidad de interpretar narraciones orales y escritas que permitan comprender las relaciones en la comunidad Embera Katíos con los niños y niñas desde las prácticas de crianza y cuidado y la experiencia educativa. Como es sabido ante una comunidad originaria el valor de la palabra como fuente de tradición oral para perpetuar la cultura, como expresión de la identidad de los pueblos latinoamericanos.

Es desde esta perspectiva, la ruta investigativa se desarrolló en:

- Conversar con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina; que llegaban a Frontino a tomar sus clases.
- Llama la atención que los niños los acompañan en la travesía de viaje.
- Se desplazan durante días enteros para llegar a Frontino, atraviesan la selva, los caminos y cruzan el río hasta 13 veces.



- Durante las narraciones se puede comprender la vida de la comunidad, las características de los contextos donde vive la comunidad. Mencionan historias de vida para reconocer prácticas y saberes alrededor de la crianza, se cartografía el recuerdo de infancia, se grafica la apropiación del contexto donde reconoce lugares transitados, sagrados, cotidianos.
- Sobresale las experiencias de vida que tienen los niños en sus primeros años, permiten encontrar prácticas culturales para desarrollar habilidades y destrezas y posicionarse en el contexto que habitan.
- Se da lugar a la oralidad, pues atraviesa la cotidianidad, a través de ella, describe comportamientos, creencias, valores, en relación con los niños y las niñas.

De esta manera, se describe las prácticas culturas del pueblo originario Embera Katíos de Frontino, e interpreta el significado del mundo que los circunda, cada historia narra la vida de los sujetos, sus historias de vida confieren una mirada experiencial, interpretativo, dialógico y polifónico (Gadamer, 1993).

Cabe mencionar, en los relatos de vida en escenarios de aprendizaje ayudan a reconocer relaciones y condiciones entre los sujetos; la experiencia personal es la experiencia del otro, y facilita aprendizajes para comprender el mundo que circulan, en las comunidades originarias de América Latina.

Para finalizar, es importante replantear lo provocador de las interacciones sociales de los niños y niñas a partir de la presencia de la familia que lo acompañan y ayuda a la integralidad, a construir un tejido de conocimiento con respecto a la comunidad a la que pertenece, a reconocer los niños desde la experiencia y advertir los diálogos que construye a partir de saberes alrededor, como forma de configurar identidad cultural de pueblos que habitan contextos particulares, como un acto para aprender de sus múltiples manifestaciones de comprensión del mundo desde la cultura propia.

Por otro lado, la diversidad cultural es herencia en la diferencia de culturas donde se encontrará propias formas; una oportunidad



para la comunidad académica, profundizar y ampliar el diálogo epistemológico para validar saberes y provocar la concreción del pensamiento latinoamericano sobre la primera infancia; que admita reflexionar sobre las diversas formas donde está la presencia de los niños y las niñas en sus primeros años, desde las diferentes culturas, en palabras de De Sousa Santos (2000), hará volver inteligible los sentidos y prácticas entre las culturas que aspiran a un conocimiento y que proporcione soporte epistemológico a prácticas emancipadoras sustentables para trabajar un conocimiento contextualizado en las condiciones que lo hacen posible para ser validado; los pueblos originarios son poseedores de saberes legítimos y constituyen cosmogonías propias del sur.

## REFERENCIAS

- Cardona, L. & Ramírez, M. (2016). Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en una comunidad originaria de América Latina. XXVII Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Infancias, nuevos escenarios, tendencias y propuestas en el ámbito de la educación. Centro de Investigación de la Facultad de Educación. Anuario Digital de Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba, Argentina. ISSN: 2618-3862. DOI: 10.22529/adie
- Cardona Alarcón, L., Ramírez Cabanzo, M. H., Vergara Arboleda, M., & Gutiérrez Pérez, A. M. (2017). *Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, pp. 59 – 83.
- Ministerio del Interior. (2013). Plan de salvaguarda comunidad Embera Katio. Recuperado de la página web [https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblos\\_embera\\_chamikatiao\\_dobida\\_eperara\\_siapidara\\_-\\_diagnostico\\_unificado.pdf](https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblos_embera_chamikatiao_dobida_eperara_siapidara_-_diagnostico_unificado.pdf)
- Gadamer, H. (1993). *Poema y Diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Klinger, W. (2011). Caracterización Integral del Cerro de Chageradó – Territorio Sagrado de las comunidades indígenas Embera –Katios del Resguardo Murri- Pantano. Frontino Antioquía. Grupo de investigación: Conocimiento, Manejo y Conservación de los Ecosistemas del Chocó Biogeográfico. IIAP. Recuperado de la página web [https://siatpc.iiap.org.co/docs/avances/informe\\_final\\_chagerado.pdf](https://siatpc.iiap.org.co/docs/avances/informe_final_chagerado.pdf)



- Londoño, C. (2000). Desarrollo Económico Local y Descentralización de la División de Desarrollo Económico [Proyecto CEPAL/GTZ]. Recuperado de la página web [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31501/1/S2000764\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31501/1/S2000764_es.pdf)
- Medina, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras américas. *Decisio*, 24 (3). Número especial.
- Montserrat, O., Rey, R. & Sánchez R. (2001) *En femenino. Voces miradas, territorios*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pantevis, M. (2016). Reconociendo los niños y las infancias: reflexiones teóricas. Documento de trabajo interno Grupo de investigación GRUPEGI / CNPQ. Brasil
- Ricoeur, P. (1996). *Sí Mismo Como Otro*. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Convenio Andrés Bello, la Paz. Bolivia.



# Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales

en el Ciclo Moomate de la Escuela Etnoeducativa Issa Oristunna  
Resguardo Indígena *Ette Ennaka*

Por: María Angélica Robles De Vega  
Universidad Simón Bolívar, Colombia

## RESUMEN:

El presente proyecto "Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales en el Ciclo Moomate de la Escuela Etnoeducativa Issa Oristunna"-Resguardo indígena Ette Ennaka, se centra en una situación compleja: explicar las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas acordes a la realidad y la interculturalidad en el Ciclo Moomate (primera infancia y preescolar). El proyecto se gestó en la escuela etnoeducativa Ette Ennaka ("gente propia") del Resguardo Issa Oristunna, ubicado en las vertientes del Valle del río Ariguaní en las estribaciones de la Sabana de San Ángel en el departamento del Magdalena, Colombia. En dicho ejercicio en las aulas interculturales surge la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrollan las competencias comunicativas interculturales a partir de las estrategias aplicadas por los etnoeducadores en la escuela etnoeducativa Ette Ennaka? Se parte de un enfoque investigativo mixto: investigación cualitativa y cuantitativa. En la enseñanza de lenguas en el contexto multicultural, el diálogo entre la realidad y la teoría, se evidencian distintos grados de bilingüismo y es notorio el desplazamiento de la lengua Ette Taara en contacto con el Español. Finalmente, se proponen unos criterios didácticos que orientan la aplicabilidad de estrategias didácticas acordes a la realidad evidente de la escuela y de la comunidad.




**Palabras clave:** etnoeducación, primera infancia, estrategias didácticas, competencia comunicativa, interculturalidad.

#### **ABSTRACT:**

The project focuses on a complex situation: developing communicative competence according to reality and contact with the other (interculturality) in the moomate (preschool) cycle. The project was conceived within the ethno-educational Ette Ennaka school, from the Resguardo de Issa Oristunna. In this exercise in the intercultural classrooms, the following question arises: how do intercultural communicative competences develop from the strategies applied by ethno-educators in the Ette Ennaka ethno-educational school?. Be part of a mixed research approach: qualitative and quantitative research. The state of the teaching of languages in the context Ette Ennaka, the dialogue between reality and theory, show different degrees of bilingualism and the displacement of the native language (Ette Taara) in contact with Spanish is notorious. Finally, didactic criteria are proposed that in the future guide the applicability of didactic strategies according to the evident reality of the School and the community.

**Keywords:** ethnoeducation, early childhood, didactic strategies, communicative competence, interculturality.

## **INTRODUCCIÓN**

 olombia es un país multicultural, plurilingüe y multiétnico. Sin embargo, el panorama académico y social da cuenta de un país que desea blanquear a nuestros compatriotas afrodescendientes y busca invisibilizar a las comunidades indígenas. Asimismo, se prestigia al monolingüe español o al bilingüe: inglés-español/francés-español, etc. Por tal motivo, esta ponencia se orienta a darle voz a los Ette Ennaka por medio de la presente investigación.

Usted que es de Colombia –o extranjero– se merece contestar el siguiente interrogante: ¿Cuántas lenguas y cuántas culturas confluyen en este territorio? Su respuesta dará cuenta de la inclusión hacia la diversidad étnica y de sus competencias comunicativas interculturales. Finalmente, para el progreso de la infancia y



de la adolescencia es necesario el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales a partir de las estrategias didácticas en las escuelas, no solo, la escuela Ette Ennaka, sino todas las Instituciones Educativas a nivel básico, secundaria y superior ya que, son los encargados de fomentar un país equitativo, en paz y con escenarios de convivencia.

La presente ponencia es un estudio que se gestó a partir de las observaciones y preocupaciones de los ancianos, etnoeducadores y, en general, de la comunidad Ette Ennaka (grupo indígena '*chimila*') con respecto a las dinámicas establecidas por los maestro en las aulas (la inclusión del español y de la cultura nacional) excluyendo la propia lengua Ette Taara y la cultura. Se realizó *in situ* en los resguardos Ette Ennaka se sitúan en las vertientes del Valle del río Ariguaní en las estribaciones de la Sabana de San Ángel (departamento de Magdalena, Colombia), *Issa Oristunna* (Tierra de la Nueva esperanza), *Naarakajmanta* (madre tierra) y *Ette Butteriya* (Pensamiento propio) con un enfoque etnográfico. Se evidenció una realidad al interior de la escuela y del hogar. Primero el porqué en las nuevas generaciones se está produciendo desplazamiento del Ette Taara (lengua del grupo), como consecuencia del contacto con el español.

De algún modo la lengua mayorizada desplazó a la lengua minorizada (Ette Taara); la situación de contacto de lenguas y el desplazamiento del Ette Taara por el Español como L1 (primera lengua) es el resultado de un prestigio hacia el español; para las nuevas generaciones se puede apreciar que es la primera lengua y para la generación de padres, abuelos y bisabuelos la primera lengua es el Ette Taara. La población foco de estudio son los niños del Ciclo Moomate (grado preescolar), los ancianos, los padres de familia, los docentes, las autoridades tradicionales y los miembros administrativos de la escuela en relación con su situación cultural, histórica y socioeconómica con el uso de lenguas y el estado de desarrollo de las competencias de sus hablantes en la comunidad educativa del Ciclo Moomate (preescolar) y de sus respectivos maestros etnoeducadores.



## FUNDAMENTO TEÓRICO

El pueblo Ette Ennaka sustenta su existencia en los mecanismos, procedimientos internos que le proveen organización social y política; los sustenta su sistema de creencias y muestran su visión formativa.

### La organización social Ette Ennaka

Para Carlos A. Uribe T. (1946, p.99), en el capítulo de "Introducción a la Colombia amerindia", dedicado a los chimila, se plantea que es difícil el reagrupamiento de la organización social de este pueblo indígena por varias razones. En primer lugar, viven en asentamientos y grupos dispersos debido a que estaban dedicados a una horticultura rotatoria; tienden a la exogamia; el autor se apoya en Gerardo Reichel-Dolmatoff quien afirma que "cada grupo local representa el agrupamiento territorial y se compone solo de individuos de común descendencia matrilineal" (1946, p.99).

La comunidad indígena Ette Ennaka, debido al despojo de sus tierras llevado a cabo principalmente entre 1946 y 1960, en el marco del sistema feudal de *terraje*, empiezan a tener dificultades para habitarlas, cultivarlas y son los hacendados quienes deciden el tipo y la cantidad de asentamientos que pueden estar en ellas; es decir, los Ette Ennaka tienen que reagruparse según las necesidades productivas y los indígenas pasan a ser concebidos como una reserva de fuerza de trabajo. En ese sentido, esto coincide con las entrevistas a los ancianos; se manifestaba por parte de ellos, que en la década de los 70 y los 80 ellos trabajaban como jornaleros, primero sin recibir una paga digna y segundo sin derecho a trabajar la tierra que ancestralmente les pertenecía, y tercero, vivían en las casas de los amos o "patronos"; es el caso del hacendado Manco Según De la Cruz (2005), un agricultor que explotó las tierras (las dejó en condiciones deplorables por medio, de la extracción excesiva de bálsamo de Tolú, en su época este producto era exportado para países europeos) y posteriormente, éstas fueron restituidas para los indígenas chimila, quienes serían los encargados de darle vida



al kantagga (monte, selva tropical) haciendo uso del andamiaje de conocimientos ancestrales en torno a la agricultura.

### **La organización política del pueblo Ette Ennaka**

En el pasado y en la actualidad la autoridad está y estaba representada por el cacique quien, a su vez, desempeña funciones espirituales (Reichel-Dolmatoff, 1946, pp.99-100; citado por Uribe, 1987, p.4) Los grupos locales son orientados por un anciano a quienes se le reconoce autoridad y sabiduría; esto quiere decir que en él confluyen funciones chamánicas y políticas (Osorio, 1979, pp.40-42). En la actualidad son llamados el consejo Penarikwi-Consejo de líderes, o Krannti-Líder. Cabe resaltar, que el consejo está formado por adultos, no solo por los ancianos. Se resalta que ellos son los que socializan y coadyuvan en los procesos, proyectos que tienen implicación con la comunidad Ette Ennaka.

Actualmente, la autoridad tradicional la ejerce **Penarikwi "Consejo de ancianos"**, instancia encargada de guiar espiritual y políticamente al pueblo, de acuerdo con organismos de leyes propias, conformada por médicos tradicionales, sabedores y líderes que han apropiado el conocimiento ancestral (ciclos vitales y naturales, historia, educación, etc.); esta instancia se encarga de asesorar al Cabildo y este de los proyectos del Resguardo (Mincultura, 2010, p.118). Existe un sistema social y político, las autoridades 'tradicionales' son: el Krannti 'Cacique' y el Cabildo quienes toman las decisiones de la comunidad referente a lo político, administrativo y social en constante diálogo con la comunidad y con Yaau "Ser supremo".

### **El sistema de creencias de los Ette**

Los Ette Ennaka creen que el cosmos está conformado por diferentes estratos que van disminuyendo debido a ciclos destructivos marcados por cataclismos que, por periodos, destruyen porciones de lo existente y dan inicio a nuevas eras; la guerra contra los españoles, representa uno de estos periodos (Niño, 2007, p.56).

Los sueños y el acto de soñar, dice Juan C. Niño (2007, p.62), cumplen la función social de análisis e interpretación colectivos porque



a través de las narraciones transmiten saberes y se reproduce la cultura; soñar, representa percibir la realidad de manera privilegiada, fundamental y profunda.

### **Los aspectos lingüísticos del Ette Taara**

Los chimilas suelen identificarse como los Ette Ennaka "gente / propio", que señala a los grupos humanos no propiamente chimilas como los de la Sierra Nevada. Al mestizo lo denominan waacha. Su lengua es el Ette Taara "gente / lengua" y el español es el taara kongrate "lengua / otro" (Trillos, María, 2001, p.86).

Al respecto de la filiación lingüística del Ette Ennaka, Uribe Tobón (1987) afirma que *"en la mayoría de las clasificaciones se coloca a la lengua chimila dentro de la familia chibcha de Colombia"* (Uribe, Carlos A., 1987, pp.4-5); sin embargo, de igual forma sugiere que esa clasificación es dudosa debido a la carencia de estudios lingüísticos recientes y a la posición de investigadores que, desde la antropología, señalan que el análisis comparativo de rasgos y elementos culturales de este grupo, están orientados hacia los que proceden del área cultural Amazonas-Orinoco por: (1) las casas redondas, (2) la cría de tortugas, (3) las flechas envenenadas y (4) el chamán jaguar, entre otros (Reichel-Dolmatoff, 1946, p.144; citado por Uribe, Carlos A., 1987, p.3) y, desde lo lingüístico, dichos elementos culturales hacen pensar a Dolmatoff que la lengua pertenece al grupo Arawak. Esta falta de certeza ha puesto el problema de la ubicación de esta lengua entre la difusión cultural y el análisis lingüístico.

Si bien es cierto que las lenguas indígenas colombianas se agrupan en trece familias, una de ellas, la chibcha, a la cual pertenecen otras lenguas en Colombia (vivas: barí, dumana, Ette Taara, ikan, koguian y tule; extintas: kankuamo y muisca-duit) (Landaburu, 2005) y que esta familia es de probable procedencia centroamericana en tanto hace presencia en Panamá, Costa Rica y Nicaragua (Trillos, María, 1997-2001, 2003-2004, p.3), también lo es que para una definición lingüística propiamente dicha, es necesario reflexionar sobre su parentesco en esta materia, comparar cuerpos lexicales del Ette



Ennaka con los de lenguas Arawak reconocidas como tales y establecer relaciones de nivel gramatical entre lenguas con ancestros comunes para superar apreciaciones no lingüísticas como las de Reichel-Dolmatoff, como lo sugiere Uribe (1987b). Caso distinto es el que plantean, por un lado, Sergio Elías Ortíz quien incluye a la lengua de los chimilas como integrante de la familia chibcha porque presenta el registro de influencias de lenguas de América Central, como sucede también con las otras lenguas habladas en el macizo y agrega que su posición es tentativa debido al débil conocimiento e investigación de lo que se disponía en cuanto a parentescos y diferencias (Ortíz, 1965, p.35 y pp.50-52; citado por Uribe, Carlos, 1987a, p.3) y, por otro lado, Chestmir Loukotka ubica a la lengua chimila dentro del grupo malibú, perteneciente al 'stock' chibcha, junto con lenguas como el mokaná, el pacabuey, el papale, etc. (1968, 242-245; citado por Uribe, Carlos, 1987a, 3p.).

En palabras de Trillos Amaya (2003, p.86), después de una descripción lingüística del Ette Ennaka (Trillos, 1997), establece su semejanza con la lengua chibcha dejando claro que

La inclusión del chimila en la familia chibcha es uno de los temas de mayor debate para el comparatismo lingüístico, ya que desde perspectivas distintas algunos estudiosos los incluyen en el extinto grupo Malibú y otros en la familia Arawak, otorgándole cierta influencia del subgrupo arhuaco (chibchas de la Sierra Nevada de Santa Marta).

El Ette Taara coexiste con el español en el territorio ancestral y en los asentamientos periféricos, es la L1, lengua nativa o propia para los ancianos y personas adultas y Wachaa Taara (español) es la L2 para las nuevas generaciones (Trillos, María, 1997, p.32). Precisamente en dichos asentamientos se reproducen varios tipos de bilingüismo con sus fenómenos y actitudes inherentes (deslealtad lingüística, vergüenza lingüística, y una marcada identidad cultural con miras hacia la población mayorizada –la población nacional no indígena).

De acuerdo con el autodiagnóstico lingüístico elaborado por catorce pueblos indígenas (entre ellos el Ette Ennaka) con el acompaña-



miento del Ministerio de Cultura, la situación del Ette Taara puede verse reflejada sucintamente en la Tabla 1. Algunas condiciones sociolingüísticas del *Ette Taara* (Girón, 2010, pp.14-15).

**Tabla 1.** Algunas condiciones sociolingüísticas del Ette Taara

CATEGORÍAS SOCIOLINGÜÍSTICAS	%
Población total	100.0
Habla bien	23.3
Entiende y habla poco	11.0
Entiende y no habla	22.0
No entiende y no habla	44.4

Fuente: Jesús A. Girón, 2010

Una de las conclusiones del Autodiagnóstico sociolingüístico de Colombia (Mincultura, 2010) es que a mayor proporción de hablantes fluentes (hablan bien) de lengua nativa y baja de no hablantes, más seguridad de supervivencia, mientras que a mayor desarrollo de habilidades lingüísticas en castellano, puede estar correspondiendo mayor peligro de extinción o retroceso de la lengua nativa; eso puede inferirse de los datos presentados en la Tabla 2. (Girón, 2010, p.57). Lo mismo puede inferirse de lo correspondiente a los procesos de lectoescritura en ambas lenguas (Castellano y Ette Taara), como se presenta en la Tabla 2. Ette Taara: Proporción de lectura y escritura:

**Tabla 2.** Ette Taara: Proporción de lectura y escritura

EADAES	LECTURA		ESCRITURA	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
5-14	7	8	6	7
15-29	24	27	19	21
30-59	16	6	11	4

Fuente: Girón, 2010.

Estas cifras relacionadas con el 60 % de los Ette Ennaka que lee y escribe en castellano, muestran la preponderancia del uso de esta segunda lengua con el consecuente desplazamiento de la primera. Sin embargo, de acuerdo con el autodiagnóstico Bodnar



(2013, p.287), añade que el 23,7 % de los Ette Ennaka propone que la lengua de la escuela sea solo el Ette Taara, el 5,6 % que lo sea solo el castellano y el 70,3 % que lo sean ambas.

### **Escuela etnoeducativa *Ette Ennaka***

En unos primeros instantes se desarrollan los siguientes interrogantes: ¿cómo enseñar?, ¿cómo apropiarse de los conocimientos interculturales y desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes?, ¿cómo desarrollar nuevas prácticas pedagógicas? Con respecto a la creación de un modelo didáctico, considero que las comunidades indígenas son únicas, así como sus necesidades. Por ello, no estoy de acuerdo con un modelo que acoja a todas las comunidades. De igual forma, no estoy de acuerdo con las últimas políticas educativas que segregan a estas comunidades. No encontramos ningún tema a nivel de políticas públicas que genere un diálogo intercultural y una visión equitativa de las diferencias sino más bien una propensión a homogenizar a todas las comunidades. En ese panorama se encuentran las políticas educativas de los DBA (Derechos básicos de aprendizaje), las mallas de aprendizaje y también, el proceso de evaluación de las pruebas Saber (5 grado, 9 grado y 11 grado). Estas son requisito para que los raizales, afrocolombianos y los indígenas ingresen a las Universidades, por ello, las nuevas generaciones están interesadas en el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas en español, no les interesa su lengua porque desde la perspectiva nacional les infunden esa deslealtad hacia lo propio y el amor hacia lo ajeno, hacia el español.

Por otro lado, se halla el panorama de la competencia comunicativa intercultural, pensado para entender y analizar las estrategias actuales en la escuela etnoeducativa, para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales, y para explicar que el discurso pedagógico se está elaborando en español, pensando en la cultura nacional y no en la cultura propia. El desarrollo de este trabajo puede iniciarse con el respaldo mismo de la Constitución Política de 1991, que enfatiza en la naturaleza diversa de la pluriétnicidad, multilingüismo y multiculturalidad de la nación y orienta hacia la autonomía de los grupos étnicos para decidir su educación



con base en las lenguas propias y de acuerdo con sus tradiciones. Esto está generando una sustitución lingüística del Ette Taara por el Español, asimismo, con respecto a la cultura el desplazamiento es notable y es una fuerte amenaza para la comunidad indígena Ette Ennaka y lo que menciona la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación, que en su Capítulo III se refiere a la etnoeducación como una estrategia inclusiva del Estado para proteger y fortalecer los universos culturales, lo cual es totalmente contradictorio a la situación actual de los Ette Ennaka.

En el ámbito internacional el contacto de lenguas es una situación real y presente en diversos países del mundo. En palabras de Weinreich (1968) el bilingüismo es común en el continente de Europa, países como Suiza, Francia, España e Italia están expuestas al contacto de lenguas. En estos, Weinreich afirma que cada lengua tiene una función social, una en el ámbito de la familia y otra en el de la sociedad y en la escuela. En ese sentido, Weinreich no solo realiza un diálogo acerca de Europa sino, que expone la situación de los migrantes mexicanos en Estados Unidos; en cierto modo hablantes de lenguas indígenas y cómo estas son desplazadas por el idioma Inglés en la situación social en la que están los hablantes. En ese orden de ideas, los hablantes nativos del resguardo Ette Ennaka también se ven en una situación de contacto de lenguas: Español (lengua mayorizada) y el Ette Taara (lengua minorizada) en los contextos multiculturales de la región Caribe en Colombia.

Con respecto a lo anterior, Zimmerman (2001) sostiene que

La interculturalidad como meta política debe manifestarse en todos los ámbitos de la estructura estatal empezando por la cooficialización de las lenguas por regiones, el empleo de las lenguas indígenas en la prensa, la radio, la televisión, en los letreros, carteles, en la administración, en la jurisdicción, y evidentemente, también en la educación. (2001, p.20)

En concordancia, con las palabras de Zimmerman (2001), es evidente que en el resguardo Ette Ennaka de Issa Oristunna, el desarrollo de la competencia comunicativa en español, esté relacionado con los



factores mencionados por el autor. Por ejemplo, los indígenas en la selva del resguardo escuchan la radio entre 12-18 horas. También, la lectura de la prensa, la de los libros académicos, la publicidad y en general, el entorno acompañado en los procesos de lectura y escritura están mediados por la lengua mayorizada (Español), asimismo, la lengua 1 (Español) lo es para los niños y jóvenes de la nueva generación. Esto concuerda con los análisis del Ministerio de Cultura (2010), Girón (2010), Bodnar (2013), que la lengua Ette Taara está en peligro de extinción (riesgo severo de desaparecer), si no se hallan vías y soluciones para la comunidad Ette Ennaka.

En ese orden de ideas, ante la propuesta del uso de la lengua en el ámbito escolar, Devalle y Vega (2006) proponen que la escuela debe generar, una sociedad justa, democrática, sensible y humana. En la actualidad existe el contacto de lenguas y culturas; ante ello, el propósito de la educación intercultural es garantizar los derechos de las comunidades bilingües y la oportunidad de desarrollar las competencias comunicativas (L1-L2) en un contexto intercultural. Entre los Ette Ennaka de San Ángel, en el resguardo de Issa Oristunna, en el ámbito escolar no se evidencia ese desarrollo, ya que el bilingüismo sustractivo para lengua nativa, el resultado entre las nuevas generaciones es el desplazamiento de esta y el prestigio que los hablantes le dan al español. Finalmente, en los países de América Latina se evidencia un avance en estas temáticas. Cabe resaltar, que lo que se conoce en Colombia como **autoeducación** en países como Bolivia, México y Perú, se conoce como **educación bilingüe intercultural** (EBI). En ese sentido, países como Perú y Bolivia a través de la Universidad Mayor de San Simón y en auspicio con organizaciones internacionales, se han encargado de la elaboración de proyectos de grados, monografías, artículos de investigación, que dan cuenta de la enseñanza de lenguas en contextos indígenas, estudios de poblaciones afrodescendientes o simplemente, poblaciones minorizadas.

Finalmente, los estudios internacionales, nacionales y locales se centran en el estudio estructural de la lengua, la explicación desde los niveles de la lengua estudios de tipo léxico, gramaticales, pragmáticos. Por su parte, los estudios de las competencias comuni-



cativas en los ciclos de preescolar son nuevos porque poco se ha documentado acerca del lenguaje en los niños en este contexto.

En palabras de la investigadora Vilá (2005) "La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO" (2005), la define como "habilidades de individuos culturalmente diferentes para la comunicación eficaz" y plantea la necesidad de creación de un programa para mejorar la calidad del intercambio y las relaciones en desarrollo de esta competencia que satisfaga las de tres tipos: (1) identificación de carencias cognitiva y comportamentales, (2) sensibilización del estudiantado y (3) diseño, adecuación y aplicación de las actividades del programa mixto.

*Asimismo, Vilá (2005, p.4) complementa diciendo que*

la lucha contra toda forma de exclusión social pasa por el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan valores compartidos, por la participación de un proyecto en común y por la construcción de un espacio social integrador; estos planteamientos conducen al desarrollo de competencias interculturales.

La comunidad Ette Ennaka realiza intentos de una educación inclusiva sin embargo, desde las universidades y desde los entes gubernamentales no se observa una participación activa frente a estas problemáticas sociales y educativas.

## **METODOLOGÍA**

La presente propuesta de investigación cualitativa, desde el enfoque etnográfico, promueve la participación para un diálogo: comunidad indígena Ette Ennaka e investigador. Esta investigación es de naturaleza explicativa, pues se descubre un fenómeno de desplazamiento lingüístico, se plantean una serie de preguntas y se parte del ¿cómo? para explicar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa (Ette Taara) y la competencia comunicativa (Español) en los niños del Ciclo Moomate.



El diseño de la investigación cualitativa busca la profundidad de los datos. Con respecto, a la naturaleza de estos en este proyecto, son de carácter interpretativo y experiencial. Además, se vislumbra la importancia del contexto (Resguardo Mayor Issa Oristunna y la escuela Etnoeducativa Issa Oristunna) y los sujetos de investigación (etnoeducadores, maestros tradicionales, ancianos, padres de familia). En ese orden de ideas, la presente es una investigación de tipo explicativa, no solo se busca la descripción del fenómeno y la respuesta al interrogante principal: ¿cómo se desarrollan las competencias comunicativas interculturales a partir de la aplicación de las estrategias didácticas de los etnoeducadores en la escuela Issa Oristunna, Resguardo Ette Ennaka?

### **Corpus seleccionado**

Este se atribuye a la observación participante *in situ* de las aulas interculturales de las escuelas ubicadas en Issa Oristunna. Por su parte, este consta de una serie de encuestas y entrevistas semidirigidas, también, de la transcripción de las clases en las aulas interculturales.

### **La muestra representativa *Ette Ennaka***

La comunidad educativa de la Escuela Etnoeducativa de Issa Oristunna está conformada por las siguientes sedes: Issa Oristunna, Tierra firme, Soplavientos y Ette Butteriya, siendo de esta manera la escuela más grande de la comunidad Ette Ennaka. Por otro lado, la escuela de Naarakajmanta del resguardo ubicado en Santa Marta funciona directamente con la Alcaldía de Santa Marta, en inmediaciones de Gaira. Con respecto a la población escolar, el Resguardo Issa Oristunna cuenta con una población total de 406 estudiantes, donde 284 están en la primaria, 75 estudiantes en el Ciclo Moomate o preescolar, 47 estudiantes en bachillerato. Además, de 20 docentes encargados de las diversas áreas de estudio según el plan curricular y Modelo Etnoeducativo Ette Ennaka. En la sede principal de Issa Oristunna hay 35 estudiantes, 18 niños en Soplaviento, 20 niños en tierra firme y el resto en el resguardo de Ette Butteriya.



La muestra escogida de los docentes al aplicar la encuesta se hizo entre los etnoeducadores jóvenes y los ancianos.

### **Instrumento de recolección**

Al respecto, se hizo uso de notas descriptivas y teóricas que permitieron el continuo diálogo e interacción entre lo observado en el campo y lo planteado en los textos referentes al análisis de estrategias didácticas en el ámbito de la enseñanza de las competencias comunicativas interculturales Ette Taara y Español. Además, se realizó un diario de campo de acuerdo a los intervalos de tiempo que se trabajó *in situ*. Justamente el primer trabajo de campo se realizó en los meses de julio y agosto de 2012; posteriormente en junio y julio de 2013 se realizó un segundo viaje en este se aplicaron unas encuestas de percepción lingüística. Finalmente, en 2014 se realizan una serie de entrevistas a los ancianos de la comunidad Ette Ennaka presentes en los resguardos de Issa Oristunna.

El diseño y la recolección de los datos de naturaleza cualitativa buscan la profundidad del fenómeno estudiado. Con respecto a ello, los datos antes mencionados son de carácter interpretativo y experiencial. Además, se enfatiza en la importancia del contexto y de los sujetos de la investigación. También, el abordaje que se realizó *in situ* en los tres resguardos Ette Ennaka por tres años consecutivos.

Adicionalmente, desde un enfoque metodológico mixto, se utilizó una técnica de enfoque cuantitativo. Se aplicó una encuesta estructurada con preguntas cerradas y con opciones de respuesta múltiple. En ella se buscaba analizar el efecto de los medios de comunicación en el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales, las estrategias didácticas de enseñanza de la lengua Ette Taara, los lugares donde se desarrollan las competencias comunicativas, las horas dedicadas a cada lengua: Ette Taara – Español. Posteriormente, se procedió a su tabulación y finalmente, el análisis en contraste con los datos de naturaleza cualitativa. Justamente, gran parte de los resultados son presentados a continuación a través de diferentes clases de estrategias didácticas encontradas.



## RESULTADOS

¿Por qué el padre de familia envía a los niños a la escuela a edades tempranas, dos y tres años, si el Proyecto Etnoeducativo Ette Ennaka (2006) define que 6 años será la edad precisa para iniciar la escolarización?; pregunta que precisamente da cuenta de la realidad socioeconómica de los hogares de los indígenas Ette Ennaka. La respuesta es la falta de alimentos, el cuidado que tienen en la escuela mientras los padres de familia salen del resguardo a fincas aledañas. También, tiene que ver con la supervivencia, ir a la escuela, es tener seguro el desayuno y el almuerzo, comidas básicas para los niños. Además, el acercamiento a la escolarización, los padres manifiestan: ***“sus hijos deben aprender español, para tener un futuro asegurado”***. (Padre de familia, entrevista, 2013). En este enunciado se evidencia la deslealtad lingüística y también, una pérdida de identidad en cuanto al ser indígena se refiere.

Los niños Ette Ennaka en la etapa escolar se ven expuestos a estrategias didácticas como lo son: cantar, contar cuentos tradicionales, una puesta en escena de una actividad tradicional, el uso de la música para incentivar a los niños con el objetivo firme de revitalizar la lengua nativa. Sin embargo, los ancianos encargados de ello, manifiestan que así se realicen esas actividades, a los niños no les interesa hablar la lengua Ette Taara. Para ello, se pensó que es importante el hogar para sensibilizar a los niños, de este depende también la transmisión oral y el amor por la tradición literaria mediante los cuentos tradicionales.

Los textos de apoyo para enseñanza-aprendizaje Ette Taara-Español. La comunidad Ette Ennaka afirma que los materiales pensados para la cultura y su propia lengua, se encuentran en elaboración. En septiembre y octubre de 2012, estudiantes y etnoeducadores solo disponían de cuadernos y, en algunos casos, este último, escribía *‘planas’*, repeticiones de palabras en Ette Taara o en Español, pinturas de figuras geométricas y, ante la ausencia de material pensado para la ejecución de estas habilidades, el aula intercultural recurre a la cartilla *‘Coquito’* y pensada para la comunidad mayoritaria y escrita, por supuesto, en Español.



Entre los textos de la cultura propia se destaca *Waansa 'Mariposa'* (2013), escrito en Ette Taara, una cartilla de cuentos tradicionales, auspiciada por el Consejo noruego para refugiados y elaborada por Rafael Carmona, etnoeducador nativo. Con respecto a las competencias comunicativas en Español, se puede observar cómo se habla, se entiende y en su mayoría se lee en Español. El Ette Taara en la escuela, parece estar reservado para los ancianos que en sus tiempos se acercan a ella y son quienes respaldan a los jóvenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está gestando en las aulas; al estar bajo los árboles, los mayores cuentan historias, tocan las maracas, cantan, indican, a través de una puesta en escena denominada "La realización del bautizo de la roza" y, en ese sentido, los ancianos manifiestan: "el Ette Taara está en proceso de extinción, las pocas horas que se habla y los espacios son pocos" (Notas de campo, 2012-2014).

### **Estrategia didáctica 1. Ámbito de los contenidos o la transversalización de los saberes**

Puede entenderse como la apropiación de conocimiento y la generación de nuevos saberes a partir de los propios y de los del waacha (no indígena). Incluye la identidad y el ser indígena. En un proceso sinérgico de diversas disciplinas se aborda un tema; luego se mira desde diferentes perspectivas, se va ampliando el vocabulario y se va reformulando, a partir de la participación colectiva y se va promoviendo el contenido. Se implican diferentes narrativas y luego se aproximan: la de la oralidad que engendra un saber descriptivo, basado en la ritualidad; la escritura acerca a saberes teóricos, basado en la interpretación; la de la informática, posibilita un saber operacional basado en la simulación.

En lo curricular, se expresa en la sección correspondiente a los Objetivos, los cuales tienen que ser formulados desde la transversalidad. Por su carácter particular, tanto el aprendizaje como el desarrollo curricular aparecen representados en las asignaturas, prácticas en el aula, actividades recreativas y el ejemplo cotidiano, entre otros.



Contribuye a los aprendizajes significativos porque conecta conocimientos disciplinares con temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en el entorno. Por lo tanto, el saber, el hacer y el ser en torno al medioambiente, el autocuidado y la prevención, la convivencia, la afectividad y sexualidad, se convierten en aprendizajes integrales.

### **Estrategia didáctica 2. Ámbito de la estructura del pensamiento o de diseño de unidades didácticas contextualizadas**

La clave está en contextualizar, descontextualizar y recontextualizar permanentemente porque, de esa manera, las acciones de aprendizaje se convierten en ejercicios críticos que sirven para revisar constantemente el desarrollo de dichas experiencias y ajustarlas para nuevas realidades. En este sentido, (1) la contextualización, implica la presentación de situaciones cotidianas con sentido para los niños que les permita dos movimientos del ejercicio: primero, la acción debe ser atractiva para que el nuevo aprendizaje que ha de producirse sea útil y, segundo, así el niño expresa sus ideas y puedan darse las explicaciones pertinentes; (2) la descontextualización, significa que es necesario fijar la atención en aspectos del contexto que facilitan la explicación de situaciones cotidianas y, desde allí, poder abstraer ideas clave para mostrar sus interrelaciones, buscar las maneras de representarlas y hablar sobre ellas, y (3) la recontextualización, entendida como el uso de metodologías para que los niños establezcan más relaciones y, al mismo tiempo aprendan a aplicarlas a nuevas situaciones (Marchán-Carvajal y Sanmartín, 2015, p.270).

La selección correspondiente al contexto es necesario que se apoye en aquello que puede ser relevante tanto para el niño como para la comunidad educativa ya que la temática es real y verosímil; la relevancia del contexto se asocia también a la cultura, al género, a la salud y al medioambiente, al entorno sociocultural o a los problemas planteados en los medios de comunicación.



### **Estrategia didáctica 3. Uso social de las lenguas o acercamiento al bilingüismo escolar**

Es necesaria la observación del bilingüismo docente respaldado en la condición de ser hablante de Ette Taara como primera lengua y de Español como segunda; es decir, Ette Taara como lengua de enseñanza en las aulas interculturales de la primera infancia.

### **Estrategia didáctica 4 TIC en la nueva Educación bilingüe intercultural**

Como herramientas, posibilitan la enseñanza de temáticas relacionadas con la cultura Ette Ennaka y con el Ette Taara. La televisión, la informática, la telefonía celular, sirven para desarrollar competencias comunicativas interculturales a través de la transmisión de elementos de diálogo comunitario. Y, efectivamente, en la educación intercultural bilingüe están generando impacto. De esta forma, se ha visualizado la necesidad de integrarlas a la escuela, a nuevas metodologías de enseñanza que contribuyan al logro de habilidades del pensamiento tanto cognitivas como tecnológicas. Su uso puede ayudar al desarrollo de competencias lingüísticas para la revaloración y resignificación indígenas.

La Escuela etnoeducativa distrital Issa Oristunna puede considerar la posibilidad de incluir la enseñanza de la lengua nativa en su currículo, así mismo la integración curricular de las TIC, lo cual implica relacionarlas con los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación para incorporar la lógica de aprendizaje con la tecnología. Aunque se afirme que la novedad de la computadora en la comunidad indígena podría producir la pérdida de contacto con sus raíces, las TIC, por el contrario, podrían revertir, restablecer y revitalizar la lengua nativa.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

En su actuación los niños del Ciclo Moomate (primera infancia), se asocian desde temprana edad al desarrollo de las reglas morfosintácticas y fonográficas del Español. A tal punto, que el Ette Taara llega a aprenderse después y en el cual, las actividades en la escuela los llevan a desarrollar la competencia léxico-semántica: estas son



representaciones semánticas con significado. En palabras de Briz y Mendoza Fillola Antonio (2003) sin léxico no es posible la expresión o fluidez. Con respecto a lo anterior, me declaro en desacuerdo pues, en los primeros niveles de la escuela, este es el nivel que más desarrolla, con ello, los niños identifican un amplio repertorio lexical pero, no arman enunciados y oraciones. Entonces, al afirmar esto se cae en un fatídico error en la enseñanza de lenguas. Se cree que entre más palabras aprenda el niño, más dominará la lengua de sus abuelos y padres. A pesar de que pueden saber campos semánticos y muchas palabras, esto no los va a llevar a hablar y escribir con fluidez. Por el contrario, incluso de una forma tradicional se convierten en *tábulas rasas* que repiten una serie de palabras, sin llegar a la construcción de un sentido en los enunciados y en las oraciones.

Ejemplo de una clase en el Ciclo Moomate:

### ***Animales domésticos***

***Tema del día: saludos.***

***Estrategia didáctica: mediante dibujos y el coloreado, la docente le presenta a los animales en Ette Taara.***

*Pekrut: perro /Peekru/; Pawasa: pavo /Paawasu'/; Kirosawiri: gallina; Kiro: gallo /Kiiró'/; Por otra parte, la competencia lingüístico-textual, Brinz, Mendoza Fillola (2003) se refiere a la capacidad del sujeto para construir textos claros, organizados y coherentes, atendiendo a su estructura semántica y formal. En ese orden, se considera que los textos se producen en un contexto. Con respecto a esto, la comunidad educativa Ette Ennaka y los docentes indígenas tienen en las escuelas problemáticas complejas. Las autoridades nacionales les envían libros que no corresponden a su realidad. Además, al docente le cuesta crear textos en su lengua que integren al niño al desarrollo de las competencias comunicativas; en ese sentido, este nivel de profundidad genera en los docentes el entender un concepto como es la transversalidad como la traducción de los textos del español al Ette*



*Taara y este es el ejercicio que realizan los etnoeducadores con sus estudiantes.*

Por otro lado, la competencia pragmática, en general, es el conocimiento y la capacidad de un hablante, que le permite participar en determinados actos comunicativos (Brinz, Mendoza Fillola. 2003). Entre los Ette Ennaka existen una serie de saludos que tienen que ver con la jerarquía y con el grado de autoridad dentro de la comunidad (González y Robles, 2011). Por ejemplo: **Minikikambranaka**. Buenos días (la marca **-anaka**) se refiere a un saludo en forma singular. En cambio, **Minikikambranaka kantera** es una forma que obedece al plural y es más formal que la primera. Para saludar con competencia comunicativa intercultural se deben tener en cuenta, aspectos de la competencia léxico-semántica y también, de la competencia pragmática. Lo cual se evidencia en los saludos en Ette Taara, cuando en algunos momentos se emplea el grado de autoridad. Al final del saludo va la posición que se ocupa en la comunidad indígena (*krantti*, líder o maestro). A continuación, algunos ejemplos:

*Binikikambranaka*: hola, ¿cómo estás?; *ineywa*: bien, gracias; *ambe*: bien; *any*: sí; *jojo*: no

A las autoridades

mediodía: *binnikikaaka*; tarde: *binnikikanduuse'eka*; noche: *binnikikatika*; mediodía: *binniki kaaka*: raíz y marca de pluralidad; *binnikikarakantera*: saludo en una reunión; *binnikikarakadera*: reunión (todas las edades)<sup>1</sup>. Esto da cuenta del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Finalmente, las metodologías y materiales empleados por los docentes se centran en el Español como única opción de apropiación de textos. Por otra parte, la música propia es ejecutada con instrumentos de viento como la flauta. Asimismo, los cantos tradicionales son ejecutados por las mujeres de la comunidad y se apoyan en maracas. También son cantados por los ancianos sabedores. La enseñanza-aprendizaje simultánea del Ette Taara y el Español en

1 Información que hace parte del Diario de Campo de 2013.



la Escuela etnoeducativa Issa Oristunna, es un proceso complejo. Primero, las estrategias didácticas y los materiales empleados para el desarrollo de las competencias comunicativas bilingües e interculturales dan cuenta del uso del idioma español; son escasas las clases en las que se usa el Ette Taara. Asimismo, los niños Ette Ennaka están interesados en el aprendizaje del Español con respecto, al aprendizaje del Ette Taara los adultos manifiestan que los niños sí entienden, solo que les da vergüenza. Aquí surge una realidad evidente y es la deslealtad lingüística hacia el Ette Taara y una lealtad hacia el Español. También, se evidencia que los métodos de enseñanza de la lengua son los tradicionales asociados a la pedagogía católica y estos no ayudan en la construcción de una identidad en el proceso de revitalización lingüística en el que se encuentra la comunidad Ette Ennaka.

## REFERENCIAS

- Bodnar, Y. (2013). Estudio comparativo de la vitalidad lingüística de 14 pueblos de Colombia realizado mediante una encuesta (autodiagnóstico sociolingüístico). En: Notas de población, CEPAL, año XL, No. 97, Santiago de Chile; presentado en V Congreso Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, 23-26 octubre, 2012.
- Briz Villanueva, E. Mendoza Fillola A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. PERSON EDUCACIÓN.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Recuperado de la página web el <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- De la Cruz, K. (2005). "Proyecto pedagógico para el área de lenguas en el Centro etnoeducativo Ette Ennaka. Hacia la construcción del proyecto lingüístico-pedagógico". Barranquilla: Universidad del Atlántico, Monografía de grado.
- Devalle A. y Vega V. (2004). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Argentina: Editorial Aique.
- Girón, J. (2010). Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia. Bogotá: Universidad "Externado de Colombia", Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programas de Antropología y Transversales de Lingüística y Ecología de las Lenguas. Recuperado de la página web [www.lenguasdecolombia.gov.co/.../lenguasdecolombia.../vitalidad%20linguistica%5B](http://www.lenguasdecolombia.gov.co/.../lenguasdecolombia.../vitalidad%20linguistica%5B).



- González R. y Robles M. (2011). *Estudio antropológico lingüístico de las fórmulas de tratamiento en interacción social de la comunidad Ette Ennaka de Naarakkajmanta*. Monografía de pregrado, texto inédito.
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *AMERINDIA*, 29(30), 3-22. Recuperado de la página web [https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A\\_29-30\\_00.pdf](https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf)
- Ley General de Educación (1994). Ley General de Educación de 1994. Recuperado de la página web [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Marchan-Carvajal, I. y Sanmartr, N. (2015). Criterios para el diseño de unidades didácticas contextualizadas: aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. Barcelona: Universidad de Barcelona, *Educación Química*, No. 26, 267-274.
- Meléndez L., Miguel Á. (2000). Reseña bibliográfica del chimila. En: *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*, Instituto. Bogotá: Caro y Cuervo, 789-791.
- Mincultura (2010). Ette Ennaka (chimila), una historia de resistencia y ensoñación. En *Caracterizaciones de los pueblos indígenas en riesgo: cartografía de la diversidad*. Bogotá: Mincultura, Dirección de poblaciones.
- Niño, V. J. (2007). Ooyoriyasa. Cosmología e interpretación onírica entre los Ette Ennaka del norte de Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortíz, S. (1965). Lenguas y dialectos indígenas de Colombia. Bogotá: Lerner. En: *Historia extensa de Colombia*, vol. I, tomo 3, Prehistoria (citado por Uribe T., Carlos, 1987, 3).
- Osorio, H. (1979). Los Chimila. *Artículos en Lingüística y Campos Afines*, (6), 20-48.
- Pueblo Ette Ennaka. (2006). Proyecto Educativo del Pueblo Ette Ennaka (Natta nagkre ori weeke'e ennarautteriyapapellurii-gowala, Sabanas de San Ángel). Recuperado de la página web [https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo\\_ette\\_ennaka\\_-\\_diagnostico\\_comunitario.pdf](https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_ette_ennaka_-_diagnostico_comunitario.pdf)
- Pueblo Ette Ennaka (2013). Autodiagnóstico para el Plan de salvaguarda del pueblo Ette Ennaka: Diagnóstico y líneas de acción para su ejecución. Sabanas de San Ángel, Bogotá: Ministerio del interior. Recuperado de la página web [http://www.siic.mininterior.gov.co/sites/.../pueblo\\_ette\\_ennaka\\_\\_diagnostico\\_comunitario.pdf](http://www.siic.mininterior.gov.co/sites/.../pueblo_ette_ennaka__diagnostico_comunitario.pdf)
- Reichel-Dolmatoff, G. (1946). *Etnografía chimila*. Bogotá: Banco de la República.



- Robles De Vega, María (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales en el Ciclo Moomate de la Escuela Etnoeducativa Issa Oristunna-Resguardo Ette Ennaka. Tesis de grado maestría en lingüística, texto inédito. Universidad del Atlántico.
- Suárez G., Carlos (2008). Informe sobre la integridad cultural de los pueblos *yukpa, chimila, wiwa, sikuani* y *saliba*. Bogotá: Mincultura, Dirección de Poblaciones.
- Trillos A., María (1997). Categorías gramaticales del Ette Taara. Bogotá: Universidad de los Andes, Lenguas aborígenes de Colombia, serie 'Descripciones', No. 10, Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes (CCELA).
- Trillos, M. (1999). *Damana*. (Languages of the World/Materials, 207). München: Lincom
- Trillos, A. (2001). Ayer y hoy del Caribe colombiano en sus lenguas. Cartagena de Indias: Observatorio del Caribe colombiano – Ministerio de Cultura – Universidad del Atlántico – ICFES – Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes (CCELA) de la Universidad de los Andes – SUE Caribe, Beca de investigación cultural "Héctor Rojas Herazo" (1998).
- Trillos, A. (2003). Pasión y vida de las lenguas colombianas. Bogotá: Colciencias, Linotipia 'Bolívar', vol. 2.
- Trillos, A. (2004). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Educación y Pedagogía, Vol. XVI, N.º 39, (mayo-agosto).
- Uribe, T. C. (1987a). Chimila. En *Introducción en la Colombia amerindia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Presencia.
- Uribe, T. (1987b). Un antropólogo sueco por Colombia: Gustaf Bolinder. *Boletín "Museo de oro", Banco de la República, Bogotá, 18* (enero-abril).
- Vilá B., R. (2005). "*La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*". Barcelona: Universidad de Barcelona, tesis doctoral.
- Weinreich U. (1974). *Language in Contact*, Linguistic Cercle, New York. Lenguas en contacto, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Zimmermann, K y Stolz, T., eds. (2001). *Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias: procesos interculturales en el contacto de lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica*. Madrid, España: Editorial Hispanoamericana.
- Zapata Santillana, E. (2011). *Coquito auténtico: Lectura inicial*. Ediciones Coquito.



# Salud mental en universitarios víctima de conflicto armado:

## un reto para la educación y la movilidad social

Por: Marly Johana Bahamón, Yolima Alarcón Vásquez y Mabel Mercado Peñaloza

*Universidad Simón Bolívar, Colombia*

### RESUMEN:

El acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC generó un clima de gran esperanza en nuestro país, por esta razón es importante generar espacios que permitan a las víctimas una verdadera recuperación psicosocial. Esta ponencia presenta avances en los resultados del proyecto: "Diseño e implementación de una intervención para promover el bienestar psicológico y la resiliencia en víctimas del conflicto armado en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. Es un estudio con un enfoque multimétodo y diseño anidado concurrente de modelo dominante. Participaron 25 universitarios que fueron entrevistados para identificar factores de riesgo y protección explorando fuentes de bienestar/malestar psicológico. Se ubicaron 49 códigos y 661 referencias, emergieron seis categorías: Redes y conexión social, Proyección, Satisfacción, Recursos personales, Crecimiento y Afectividad negativa. Se evidenció que los participantes poseen un autoconcepto positivo, actitud optimista, además de un alto nivel de satisfacción frente a las áreas personal, social, familiar, escolar y laboral. Sin embargo, también presentan sentimientos de soledad debido a la separación de su red primaria de apoyo, además de frustración e impulsividad, estados de irritabilidad y agresividad que limitan sus relaciones interpersonales. Se discuten las implicaciones de los resultados para el contexto universitario y algunos de sus procesos.



**Palabras clave:** víctimas, conflicto armado, violencia, educación, movilidad social.

### **ABSTRACT:**

The peace agreement between the Colombian State and the FARC generated a climate of great hope in our country, for this reason it is important to create spaces that allow the victims a true psychosocial recovery. This paper presents advances in the results of the project: "Design and implementation of an intervention to promote psychological well-being and resilience in victims of the armed conflict in students of the Simón Bolívar University". It is a study with a multi-method approach and concurrent nested design of the dominant model. Twenty-five university students were interviewed to identify risk and protection factors by exploring sources of well-being / psychological distress. 49 codes and 661 references were located, six categories emerged: Networks and Social Connection, Projection, Satisfaction, Personal Resources, Growth and Negative Affectivity. It was evidenced that the participants have a positive self-concept, an optimistic attitude, as well as a high level of satisfaction with the personal, social, family, school and work áreas. However, they also present feelings of loneliness due to the separation of their primary support network, in addition to frustration and impulsivity, states of irritability and aggression that limit their interpersonal relationships. The implications of the results for the university context and some of its processes are discussed.

**Keywords:** victims, armed conflict, violence, education, social mobility.

### **INTRODUCCIÓN**



A pesar de que el Gobierno de Colombia y las FARC han firmado un acuerdo de paz para finalizar el conflicto armado y la construcción de una paz sostenible con un horizonte de implementación de 15 años, aún prevalece una situación de afectación en la población víctima de conflicto armado; es por esta razón que investigar sobre aspectos que puedan estar afectando a dicha población es de gran importancia.

La presente ponencia, Salud mental de universitarios víctima de conflicto armado: Reto para la educación y la movilidad social tiene como objetivo presentar un avance en los resultados del proyecto titulado: "Diseño e implementación de una intervención para promover el bienestar psicológico y la resiliencia en víctimas del conflicto armado en estudiantes de la Universidad Simón



Bolívar". Se espera que los resultados de este proyecto permitan generar espacios para que los estudiantes que forman parte de esta población puedan mejorar su calidad de vida, su salud mental y aumentar sus posibilidades de desarrollo social cumpliendo con la meta de titularse efectivamente de la Universidad.

Las perspectivas teóricas enmarcadas en esta disertación están fundamentadas en el concepto de salud mental como la habilidad que tiene el individuo para enfrentar las dificultades y los problemas de la vida de manera adecuada y contribuir de manera productiva a la sociedad a la que pertenece (Organización Mundial de la Salud, [OMS] 2014). De igual forma, se presenta una breve descripción de las estadísticas de afectación de la salud mental de la población colombiana.

Así mismo se presenta la metodología, la cual es de tipo multi-método. Justamente con un diseño anidado concurrente de modelo dominante, se trabajó con una guía de entrevista centrada en factores de riesgo y protección para la salud mental. Se trabajó con 25 jóvenes universitarios registrados en la Unidad de Víctimas de Colombia.

Se espera con esta publicación contribuir a la producción de nuevo conocimiento científico en un tema de gran importancia.

## **FUNDAMENTO TEÓRICO**

En Colombia son muchas las personas que han sufrido el fenómeno del conflicto armado y a pesar de que se ha firmado el acuerdo de paz, las secuelas que ha dejado la violencia sobre la población que ha sido víctima de este conflicto es un problema de salud pública en nuestro país. Algunos estudios han demostrado que los individuos que han sufrido situaciones traumáticas tienen riesgo significativo de sufrir síntomas postraumáticos, padecer trastornos mentales, y desarrollar problemas en su vida familiar, personal y social, lo cual permite que su salud mental se vea afectada (Martín Ayala & Ochotorena, 2004; Campo-Arias, Oviedo, & Herazo, 2014a; Castaño Pérez, et al. 2018).



El concepto de salud mental ha venido evolucionando a lo largo del tiempo, y para poder comprenderlo mejor es importante mencionar el concepto de "salud" el cual en la actualidad es concebido no solo como la ausencia de enfermedad sino como un estado en el que el individuo posee bienestar físico, mental y social (OMS, 2014). Esta perspectiva del término ayuda a construir las bases para definir el concepto de salud mental por organizaciones internacionales y desde las políticas del Estado colombiano.

Al respecto la OMS define la salud mental como "...el estado de bienestar que permite a los individuos realizar sus habilidades, afrontar el estrés normal de la vida, trabajar de manera productiva y fructífera, y hacer una contribución significativa a sus comunidad" (OMS, 2004, p.7). En la misma línea, es definida por la Ley 1616 de Salud mental en Colombia como:

...el estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana...(Congreso de Colombia, 2013)

Como puede apreciarse, el concepto de salud mental no solo se refiere a la ausencia de trastornos mentales sino que es más concebida de una manera integral por lo que implica que esta juega un papel fundamental en la calidad de vida de las personas, junto con el bienestar social y la salud física. Es importante mencionar que la relación entre estos elementos le da más relevancia a la salud mental ya que contribuye al bienestar de los individuos, las sociedades y los países (OMS, 2004).

Es un hecho que la salud mental de gran parte de la población en Colombia se encuentra afectada, así lo demuestran los resultados de la Encuesta de Salud Mental que se realizó en el 2015; dentro de estos se encontró que los adultos de 18 a 44 años tienen 5 o más síntomas de ansiedad en 9 % de las mujeres y el 3,3 % de los hombres. En cuanto a los síntomas depresivos el 4,9 % (IC 95 %:



4,1-5,8) de las mujeres y el 3,2 % (IC 95 %: 2,5-4,1) de los hombres manifiestan más de 7 síntomas. En especial en la población víctima de conflicto armado hay una alta frecuencia de síntomas emocionales o trastornos mentales (Campo-Arias & Herazo, 2014b; Ministerio de Salud y Protección Social, 2015).

A pesar que a nivel internacional y nacional se busca mejorar el bienestar de las poblaciones, son muchos los factores que afectan la salud mental de las personas. Dentro de estos factores está el bajo nivel económico, ya que está comprobado que la salud mental puede verse afectada negativamente por las condiciones de pobreza, el bajo nivel educativo, así mismo aquellas personas que han sido expuestas a discriminaciones o a conflictos (Bernardini-Zambrini, 2014; OMS, 2018; OMS, 2013).

Con respecto al tema de conflicto armado en Colombia es una situación que ha afectado significativamente a la población colombiana ya que el 40 % de los adultos entre 18 y 44 años y el 41,4 % de los adultos de 45 años en adelante han sufrido por lo menos un evento traumático. De la misma manera el desplazamiento forzoso es la situación de violencia que con más frecuencia sufre la población adulta en Colombia. "Igualmente el 18,7 % (IC 95 %: 17,1-20,4) de la población entre 18 y 44 años ha sufrido desplazamiento forzado por algún tipo de violencia, el 7,9 % (IC 95 %: 7,1-8,7) de los que tienen entre 18 y 44 años y el 7,9 % (IC 95 %: 7,1-8,9) de las de 45 años en adelante reportan eventos percibidos como traumáticos relacionados con el conflicto armado" (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015, p.120).

Frente a toda la situación antes mencionada, surge un tema que juega un papel fundamental en la situación de la población víctima del conflicto armado y tiene que ver con las oportunidades que este grupo social pueda mejorar su calidad de vida a través de la educación. Es así como, el Estado colombiano ha venido formulando las políticas que cobijan a dicha población. Dentro de esas reformas se encuentra la Ley 1448 o Ley de víctimas y restitución de tierras en la cual se establecen las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia.



En el *Artículo 51* se establece que los representantes educativos debe asegurar el acceso a la educación a esta población que no cuente con los recursos suficientes. Por otro lado con respecto a la educación universitaria, las Instituciones de Educación Superior [IES] de carácter público deben generar procesos que permitan el acceso a los programas académicos ofrecidos (Ministerio de Interior de la República de Colombia, 2012).

¿Por qué es importante que se promuevan este tipo de beneficios a la población más desfavorecida? La respuesta está en que la educación permite que las personas mejoren su calidad de vida. Con respecto a esto Huerta Wong (2012) considera que mantenerse en la escuela es "...mejor que no estar en ella" (p.85). En coherencia con la misma idea Sanhueza, Cornejo, & Leyton (2015) consideran que la educación es un excelente agente de movilidad social y en especial la educación universitaria ayuda a promover el cambio de estrato social. Colombia es un país que enfrenta grandes retos, uno de ellos consiste en cumplir con lo que establece la ley para la población víctima del conflicto armado. Este grupo social desfavorecido ha debido enfrentar grandes problemas como la afectación en su salud mental debido al conflicto que ha enfrentado, ocasionando una disminución en términos de calidad de vida e impidiéndoles avanzar en la escala social. Esperemos que al asegurarles el ingreso a la educación superior mejoren sus oportunidades y logren mejorar su contexto.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño**

La presente investigación se plantea con un enfoque multimétodo y diseño anidado concurrente de modelo dominante (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2010).

### **Participantes**

El muestreo se realizó por conveniencia. Los participantes se encontraban realizando estudios universitarios en una institución de educación superior y se identificaron plenamente en calidad de



víctimas desde su registro ante la unidad de víctimas de Colombia. Se convocó a todos los estudiantes que se habían identificado previamente como víctimas y que contaban con el registro oficial; asistieron 25 que decidieron participar voluntariamente del estudio al responder los instrumentos y una entrevista semiestructurada individual. Los criterios de inclusión fueron a) estudiante universitario, b) registro ante la unidad de víctimas de Colombia, c) firmar el consentimiento informado. El rango de edad se ubicó entre 16 y 28 años con  $(20,40 \pm 3,17)$ , 19 mujeres y 6 hombres, pertenecientes a estratos socio-económicos 1, 2 y 3.

### **Instrumentos**

Guía de entrevista: construida para efectos de este estudio se elaboraron un total de 33 preguntas que guiaron la recolección de datos cualitativos, centradas en los factores de riesgo y protección explorando fuentes de bienestar/malestar psicológico. Estas preguntas fueron seleccionadas después de un proceso de evaluación de jueces expertos.

### **Procedimiento**

Desde el programa institucional de excelencia académica apoyando procesos de permanencia estudiantil se convocó a los estudiantes que hacían parte del registro de víctimas a participar de la investigación. Una vez socializados los propósitos del estudio los estudiantes acudieron voluntariamente y de manera individual a dos sesiones para la recolección de información. Una de las investigadoras realizó las entrevistas individualmente. La duración promedio de cada entrevista fue 2 horas.

### **Análisis de datos**

Los datos se analizaron con apoyo del software NVIVO utilizando técnicas de teoría fundamentada y diseño emergente; se efectuó la codificación abierta y a partir de esta surgieron las categorías mediante la comparación constante. Una vez determinadas las categorías, los datos cualitativos se transformaron a cuantitativos y se procedió a la ejecución de análisis de correlación de los



elementos con sus categorías correspondientes y finalmente un análisis de regresión múltiple para determinar el modelo teórico que guiaba la explicación de la salud mental a partir de unas variables predictoras específicas.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados parciales de la mencionada entrevista. Estos permitieron establecer 49 códigos que se ubicaron en 661 referencias correspondientes a 25 entrevistas recolectadas. Se identificaron seis categorías: Redes y conexión social, Proyección, Satisfacción, Recursos personales, Crecimiento y Afectividad negativa.

*Redes conexión social*, se refiere a la percepción que tienen los sujetos sobre su vinculación con personas o instituciones que ofrezcan contextos de desenvolvimiento que nutran su desarrollo, constituyéndose en la plataforma social que le da soporte al individuo para su propio crecimiento. Así, las interpretaciones de los estudiantes indagados refieren capacidad para establecer relaciones positivas, pero estas se limitan casi exclusivamente a la familia como núcleo central y en pocos casos se hallan discursos referidos a los pares y la Universidad. En este sentido, es importante señalar que los entrevistados refieren continuamente sentirse solos debido a que se encuentran lejos de su familia como núcleo central, así como también expresan con recurrencia serias y graves dificultades de relacionamiento social básico, con personas ajenas a su sistema familiar. Finalmente, sobre esta categoría, surge la capacidad de ayuda a los otros como un fuerte motivador, remitiendo que su condición de víctimas les permite reflexionar constantemente sobre su papel en la sociedad y como su ejemplo resiliente puede aportar a otros.

*Proyección*, se configura como una categoría que contiene dos elementos; el establecimiento de metas y la percepción de control. La proyección hace referencia a la capacidad del individuo para hacer conciencia sobre sus propios recursos, y de acuerdo con ello, y con la imagen esperada de sí mismos, se establezcan logros a



alcanzar de manera razonable. Esta categoría se vincula fuertemente con el proyecto de vida y en los entrevistados, su contenido se relaciona constantemente con la culminación de sus carreras universitarias. Este punto es primordial para el crecimiento personal, familiar y social, considerando que, en gran parte de los participantes, alcanzar este logro implicaría ser los primeros profesionales de sus familias y la posibilidad de movilizar positivamente los recursos hacia el mejoramiento de la calidad de su grupo primario. Por otro lado, el elemento de percepción de control se denota como una amenaza al cumplimiento de las metas establecidas por estas personas, puesto que en un número representativo de los participantes en sus referencias lanzan expresiones asociadas a la baja percepción de control.

*La satisfacción*, como la evaluación global que hacen las personas acerca de sus alcances y limitaciones, de su contexto y de su competencia frente a las demandas del medio. Para el caso de los entrevistados, se evidenció un alto nivel de satisfacción que se refleja en las diferentes áreas del individuo que involucran lo personal, social, familiar, escolar y laboral.

*Recursos personales*, aluden a todos los insumos personales del sujeto para afrontar las exigencias del contexto en el que se ubican, los cuales se configuran subjetivamente para que sean desplegados cuando se requiera. Entre mayores sean los recursos personales, mayor capacidad para resolver los problemas cotidianos. Particularmente, en los participantes se logró identificar que cuentan con un autoconcepto positivo, capacidad de goce y actitud optimista; aunque surgen algunos rasgos resilientes, estos aún no se configuran en los sujetos.

*Crecimiento*, surge como una categoría que alude a la capacidad de optimizar los recursos individuales que permiten al individuo atribuir un sentido a la existencia mediante la expansión de sus fortalezas. El crecimiento denota el desarrollo personal y, además, la habilidad para autogestionar reflexivamente mediante el análisis continuo sobre las acciones propias. De esta manera, en los participantes se evidenció el crecimiento como un aspecto primordial en la vida y



en menor medida apareció la capacidad de autorreflexión, cuestión que permite establecer la necesidad de continuar trabajando en ello.

*Afectividad negativa*, se entiende como la orientación del individuo a experimentar sentimientos y emociones negativas que generan una marcada percepción de malestar psicológico. Las respuestas de los participantes constantemente incluyeron referencias sobre la experimentación frecuente de frustración e impulsividad, estados de irritabilidad y agresividad que limitaban la interacción con los otros, y en menor medida, emociones relacionadas con la vivencia de experiencias traumáticas ante la exposición a situaciones de violencia.

**Tabla 1. Categorías emergentes**

CATEGORÍA	ELEMENTOS	$\rho$	REFERENCIAS
Redes y conexión social	Soporte social/ aislamiento	.497**	195
	Relaciones positivas	.532**	
	Capacidad de ayuda	.502**	
	Habilidades sociales (-)	.767**	
Proyección	Metas y compromiso	.731**	160
	Baja percepción de control	.869**	
Satisfacción	Individual	.715**	127
	Social	.753**	
	Familiar	.549**	
	Académica	.641**	
	Afectiva (-)	.767**	
Recursos personales	Autoconcepto	.700**	123
	Afrontamiento	.610**	
	Capacidad de goce	.841**	
	Optimismo	.944*	
Crecimiento	Desarrollo individual	.752**	41
	Autoreflexión	.917**	
	Depresión	.544**	
	Experiencia traumática	.468**	
Afectividad negativa	Frustración/impulsividad	.625**	15
	Limitaciones	.716**	
	Afectación	.718**	

$\rho$  = Rho Spearman correlación del elemento con la categoría

\*\* $P > 0,1$

Una vez realizado el análisis de comparación constante del cual se derivaron las categorías descritas anteriormente, se procedió a recodificar las referencias en una base de datos Excel a fin de establecer que la existencia de correlaciones entre los elementos



identificados y las categorías en las que se ubican cada uno de ellos. Los resultados mostraron correlaciones moderadas y altas entre cada uno de los elementos con su respectiva dimensión evidenciando la existencia de un modelo teórico consistente derivado del análisis ejecutado (Tabla 1).

**Tabla 2. Correlación entre factores**

FACTOR	1	2	3	4	5	6
Redes conexión social						
Proyección	.565**					
Satisfacción	.592**					
Recursos personales	.465**		.626**			
Crecimiento	.426**		.622**	.664**		
Afectividad			-.686**		-.466*	

\*\* $P = > 0,1$ , \* $P = > 0,5$

Seguidamente se procedió a identificar si los factores o dimensiones halladas en el análisis cualitativo guardaban relación entre ellos, denotando la existencia de un constructo denominado salud mental, que a su vez contenía varios aspectos. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones moderadas y altas entre todos los factores identificados para el análisis de la salud mental en víctimas (Tabla 2).

**Tabla 3. Modelo multivariante. Dependiente Proyección**

VARIABLE	COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	P
	B	ERROR ESTÁNDAR	BETA		
Constante	0,859	0,367		2,338	0,029
Redes conexión social	0,556	0,133	0,646	4,181	0,000
Crecimiento	-0,676	0,198	-0,610	-3,404	0,003
Recursos	0,262	0,114	0,426	2,301	0,032

Para establecer un modelo de salud mental de víctimas del conflicto armado, estableciendo la dirección de influencia entre las variables identificadas en el análisis cualitativo se ejecutó un análisis de regresión múltiple. Sus resultados mostraron que para la variable proyección el coeficiente de correlación múltiple  $r$  ajustado = .540,  $R^2$  = .597, Durbin Watson 2.37 (error típico de la estimación .577). Estos

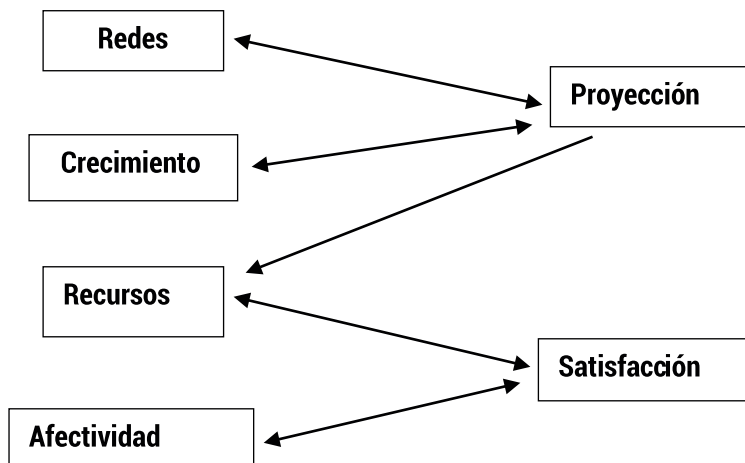


datos sugieren que en conjunto las variables redes/conexión social, crecimiento y recursos explican en un 59 % la variable proyección (Tabla 3).

**Tabla 4. Modelo multivariante. Dependiente Satisfacción**

VARIABLE	COEFICIENTE NO ESTANDARIZADO		COEFICIENTE ESTANDARIZADO	T	P
	B	ERROR ESTÁNDAR	BETA		
Constante	2,934	0,561		5,228	0,000
Recursos	0,505	0,146	0,434	3,463	0,002
Afectividad	-0,653	0,140	-0,584	-4,657	0,000

Por otra parte, el modelo de predicción de la satisfacción arrojó un coeficiente de correlación múltiple es  $r$  ajustado = .660,  $R^2$  = .688, Durbin Watson 1,93 (error típico de la estimación .939). Lo anterior, muestra que los recursos y la afectividad explican en un 68 % las variaciones en la satisfacción (Tabla 4).



**Figura 1. Modelo multivariante. Coeficientes de regresión**

Finalmente, se definió la propuesta de un modelo de salud mental víctimas del conflicto armado derivado de los análisis previos que muestra la dirección de influencia entre las dimensiones de salud mental ubicada en el discurso de los participantes mediante la aplicación de la entrevista como se expone en la Figura 1 la salud mental involucra una serie dimensiones que guardan profunda relación, así surgen como categorías importantes la proyección y la satisfacción del sujeto. Las redes/conexión social y el crecimiento



afectan y son afectados por la proyección de la persona y a su vez, la proyección influye directamente sobre los recursos del individuo, los cuales, junto con la afectividad influyen y son influidos por la satisfacción del individuo.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis de la salud mental en víctimas del conflicto armado se constituye en un reto para múltiples esferas de la sociedad, pero de manera especial para la institucionalidad en salud y educación. El presente estudio muestra que no existen líneas definidas para la intervención de la salud mental de los sujetos, en especial si estos hacen parte de una institución de educación, espacio que se configura en piedra angular para jalonar múltiples capacidades.

La salud mental de los universitarios víctima de conflicto indudablemente es un reto para las instituciones de educación superior, máxime cuando los resultados muestran un menoscabo en las habilidades básicas para establecer relaciones sociales, datos que coinciden con los resultados de otros estudios (Charry-Lozano, 2016; Larizgoitiaa, *et al.* 2011). Al respecto, diferentes investigaciones exponen la existencia de una estrecha relación entre las habilidades para interactuar con otros y el ajuste psicológico.

Considerando que la Universidad es un contexto importante para estas víctimas del conflicto, será necesario que desde la institución se establezcan mecanismos educativos que favorezcan la incorporación de esta población a las nuevas realidades que les ofrece el contexto ampliando la percepción de la Universidad como un medio que ofrece no solo apoyo académico, sino además que aporta a su desarrollo integral.

Un aspecto interesante dentro de los hallazgos fue la proyección como categoría de transformación positiva que favorece la salud mental de los sujetos. En este sentido, será necesario que la Universidad tome un papel más activo frente a esta población afianzando el proyecto de vida considerando que este gira alrededor de la culminación de una carrera universitaria, configurándose como un aspecto central de movilidad social (Vélez Vázquez, 2014). Sobre



este punto, es fundamental que la institución se cuestione sobre los mecanismos y acciones que favorezcan la permanencia estudiantil. Será necesario que la Universidad, por ejemplo, ofrezca servicios de orientación vocacional en el mismo momento de inscripción, establecer una ruta de orientación inicial y ajuste a la vida universitaria, así como seguimiento al desempeño académico, cuestiones que pueden aportar a aumentar la percepción de control que apareció como muy baja en esta población.

Por su parte, un aspecto preocupante que surgió en los participantes se vincula con la afectividad negativa, es decir, la tendencia a experimentar emociones y sentimientos negativos, que con frecuencia se refieren a ira, agresividad, frustración y afectación por la vivencia de experiencias traumáticas. Estos resultados confirman lo encontrado por múltiples investigaciones que muestran graves afectaciones en la salud mental de las víctimas de violencia (Gómez, *et. al.* 2016; Sheikh, *et. al.* 2015; Campo-Arias, *et. al.*, 2017), y que llaman la atención a la Universidad como un espacio en el que se despliegan habilidades, pero también se hacen evidentes algunas limitaciones como estas, que se relacionan directamente con el desajuste psicológico. Así será necesario que instituciones de educación superior que reciben a esta población consideren la formulación de programas que promuevan el bienestar psicológico y la resiliencia en estos estudiantes, teniendo en cuenta que el modelo derivado de este estudio mostró como elementos principales, la proyección y la satisfacción, el trabajo académico y de orientación pueden incorporar esto (Sheikh, *et al.* 2015).

Finalmente, cabe señalar que este estudio tiene las limitaciones propias de estudios con un número de participantes reducido, por lo cual será necesario ampliar la población en futuros estudios, así como incorporar variables académicas específicas que puedan mediar también en la salud mental.

## REFERENCIAS

Bernardini-Zambrini. (2014). Salud mental, salud pública y políticas públicas: parecido pero distinto. *Semerge*, 40(4), 175-176. Recuperado en <http://www.elsevier.es/pt-revista-medicina-fa>



milia-semergen-40-articulo-salud-mental-salud-pública-políticas-S113835931400063X

- Campo-Arias, A., Ospino, A., Sanabria, A., Guerra, V., Caamaño, B. & Herazo, E. (2017). Frecuencia y variables asociadas a estigma-discriminación percibido en víctimas del conflicto armado colombiano. *Cuadernos Saúde Pública*, 33(11), 1-6.
- Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2014a). Estigma y salud mental en personas víctimas del conflicto armado interno colombiano en situación de desplazamiento forzado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(4), 212-217.
- Campo-Arias, A., Oviedo, H., & Herazo, E. (2014b). Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia. Una revisión sistemática. *Revista de Psiquiatría*, 43(4), 177-185.
- Castañó Pérez, G., Sierra Hincapié, G., Sánchez Acosta, D., Semenova Moratto, N., Salas Zapata, C., Buitrago Salazar, C. & Agudelo Martínez, M. (2018). *Salud mental en víctimas de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia. El caso de Bogotá, Medellín y Buenaventura*. Medellín: CES.
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1616. Ley de Salud Mental*. Obtenido de Ministerio de Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>
- Charry-Lozano L. (2016). Impactos psicológicos y psicosociales en víctimas sobrevivientes de masacre selectiva en el marco del conflicto en el suroccidente colombiano en el año 2011. *Colombia Forense*, 3(2):51-60. doi:http://dx.doi.org/10.16925/cf.v3i2.1756
- Gómez-Restrepo, C., Tamayo-Martínez, N., Buitrago, G., Guarnizo-Herrero, C., Garzón-Orjuela, N., Eslava-Schmalbach, J., Vries, E., Rengifo, H., Rodríguez, A. & Rincón, C. (2016). Violencia por conflicto armado y prevalencia de trastornos del afecto, ansiedad y problemas mentales en la población adulta colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(s1), 147-153
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huerta Wong, J. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile ¿la desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 65-88.
- Larizgoitia, I., Izarzugaza, I., Marquez, I., Fernández, I., Iraurgi, I., Larizgoitia, A.,... Alonso, J. (2011). ¿Cómo influye la violencia colectiva en la salud? Modelo conceptual y diseño del estudio



- ISAVIC. *Gaceta Sanitaria*, 25(3): 246-253. Doi:10.1016/j.gaceta.2011.01.001
- Martín Ayala, J., & Ochotorena, J. (2004). Trastorno por estrés postraumático en víctimas de situaciones traumáticas. *Psicothema*, 16(1), 45-49.
- Ministerio de Interior de la República de Colombia. (2012). *Ley de víctimas y Restitución de Tierras y Decretos reglamentarios*. Obtenido de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/descargables/ley1448.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social- Colciencias. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental. 2015. Tomo 1*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Invertir en Salud Mental*. Organización Mental de la Salud, departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias. Ginebra: departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias, Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de Acción sobre Salud Mental 2013-2020*. Obtenido de [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029\\_spa.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf?sequence=1)
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Documentos Básicos 48a Edición*. Recuperado de la página web <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf#page=1>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Recuperado de la página web <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Sanhueza, F., Cornejo, P., & Leyton, J. (2015). La educación como agente de movilidad social. *Convergencia Educativa* (6), 95-106.
- Sheikh, T., Abdulaziz, M., Agunbiad, S., Joseph, I., Ebiti, B., Adekeye, O.. (2015). Send to Correlates of depression among internally displaced persons after post-election violence in Kaduna, North Western Nigeria. *Journal Affective Disorder*, 1,170:46-51. doi: 10.1016/j.jad.2014.08.050.
- Vélez Vázquez, M. (2014). Educación universitaria como factor de movilidad social. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 16(2), 207-225.

# La pedagogía crítica

## una propuesta para universitarios víctimas del conflicto armado desde la investigación acción

Por: **Liliana Paola Muñoz Gómez y Danny Leonel Suesca Niño**

*Fundación Universitaria Juan de Castellanos Tunja, Colombia*

### **PROBLEMA TEMÁTICO**

¿Cómo generar una propuesta de estrategias educativas basadas en la pedagogía crítica para el fortalecimiento de habilidades sociales, que respondan a las necesidades de los universitarios víctimas del conflicto armado del programa LEFRD, de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos?

### **TEMA DENTRO DEL EJE TEMÁTICO**

- Educación y Movilidad Social en las Regiones
- Poblaciones (desplazadas, víctimas del conflicto armado, víctimas de la violencia)

### **RESUMEN:**

Esta investigación pretende generar una propuesta de estrategias educativas basadas en la pedagogía crítica para el fortalecimiento de habilidades sociales, que respondan a las necesidades de los universitarios víctimas del conflicto armado del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. El estudio tuvo como objetivos: diagnosticar las habilidades sociales que requieren fortalecer



los universitarios víctimas del conflicto armado, diseñar un plan de estrategias para el fortalecimiento de las habilidades sociales basadas en la pedagogía crítica, a partir de la experiencia y participación de los universitarios y evaluar el diseño de un plan de estrategias para el fortalecimiento de estas habilidades y participación de los universitarios víctimas del conflicto armado.

Desde una perspectiva cualitativa con el método investigación acción de Elliott (1993), se les solicitó a las jóvenes universitarias víctimas del conflicto armado proporcionar información de su experiencia y participar en la construcción de la propuesta. Los resultados de este estudio permiten revelar la construcción de una propuesta a partir de las necesidades del contexto concebido desde el diagnóstico de la población objeto respondiendo a las demandas de la misma.

**Palabras clave:** pedagogía crítica, habilidades sociales, conflicto armado y educación

### THEMATIC QUESTION

How to generate a proposal of educational strategies based on critical pedagogy for the strengthening of social skills, which respond to the needs of the university victims of the armed conflict of the LEFRD program, from the Fundación Universitaria Juan De Castellanos?

### THEME WITHIN THE THEMATIC AXIS

Education and Social Mobility (Latin America and The Caribbean).

Population groups (displaced persons, victims of the armed conflict, victims of violence).

### ABSTRACT:

This research aims to generate a proposal for educational strategies based on critical pedagogy for the strengthening of social skills, which respond to the needs of university students who are victims of the armed conflict in the Bachelor's program in Physical Education, Recreation and Sports, of the Fundación Universitaria Juan De Castellanos. The objectives were: to diagnose the social skills that the university victims of the armed conflict need to strengthen, to design a plan of strategies for the strengthening of social skills based on critical pedagogy, based on the experience and participation of the university students, and to evaluate the design of a plan of strategies for the strengthening of these skills and participation of the university victims of the armed conflict.


From a qualitative perspective, with Elliott's (1993) action research method, the young university women who were victims of the armed conflict were



asked to provide information about their experience and to participate in the construction of the proposal. The results of this study allow us to reveal the construction of a proposal based on the context's needs, conceived from the diagnosis of the target population responding to its demands.

**Keywords:** critical pedagogy, social skills, armed conflict and education.

## INTRODUCCIÓN



La presente investigación se enmarca dentro del campo de estudio de la pedagogía crítica; esta es la base metodológica sobre la cual está diseñada la propuesta educativa. A partir del diagnóstico mediante entrevistas de las habilidades sociales del sujeto y basado en la investigación acción de Elliot (1993), se busca responder a las demandas del contexto desde las afectaciones en las competencias sociales de las universitarias víctimas del conflicto armado.

Las estrategias educativas son diseñadas a partir de las características propias de la población objeto, para ello se hará el diagnóstico de las habilidades sociales mediante entrevistas con el fin de responder a las demandas propias del contexto y sus particularidades, principio activo de la pedagogía crítica.

Para esta investigación se tiene contemplada la producción de un texto guía en forma de propuesta que le sea útil a la comunidad educativa para el abordaje con jóvenes y universitarios víctimas del conflicto armado, en el tema del fortalecimiento de las habilidades sociales fomentando así la transformación social.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### **El conflicto armado en Colombia, una mirada hacia la juventud del posconflicto**

Uno de los temas más controversiales a lo largo de la historia emitidos por los medios de comunicación, ha sido la violencia; aun así, el significado de esta palabra abarca un sinnúmero de actividades humanas que implica el uso de la fuerza; existe diversidad



de tipificaciones de violencia, pero para esta investigación se hará énfasis en la violencia de las guerras de represión en el país.

A lo largo de la historia, Colombia ha sido uno de los países más afectados por la violencia, dejando incontables víctimas que aún sufren; esto, debido a la hostilidad que se presentó entre grupos armados como paramilitares, guerrillas y miembros de la fuerza del Estado. Esta guerra heredó muertos, discapacitados, desaparecidos, secuestrados, desplazados, entre otros más, con una inminente violación a los derechos humanos que ha dejado secuelas psicológicas que inciden de manera negativa en la comunidad y sociedad.

Las lógicas del conflicto armado se mueven en torno a las guerrillas, los paramilitares y miembros de la fuerza pública con prácticas de lesa humanidad que sobrepasa distintas formas de accionar en la guerra, infringiendo daño, tanto a personas como a la población civil. Los paramilitares son responsables en un mayor número, de las víctimas que ha ocasionado el conflicto armado en el país; es decir que, asesinaron a más personas que las guerrillas. Pero los guerrilleros secuestraron a más personas y causaron más destrucción a la población civil.

Villegas (2011) hace énfasis en que las afectaciones del conflicto armado en los niños y jóvenes evidencian profundos problemas de inequidad económica, social, cultural y política; que además, han surgido y se han mantenido debido al narcotráfico, la corrupción, la ilegalidad que pone a la población infantil y juvenil en alto riesgo.

Los efectos además de ser devastadores para la infancia y la juventud en particular, dejan consigo secuelas que son difíciles de superar. Los que han estado involucrados directamente con el conflicto armado han sido testigos de persecuciones, muertes, fusilamientos, torturas, violencia sexual, destroz de cuerpos humanos, desplazamientos masivos (Villegas, 2011).

Los niños y jóvenes de Colombia de las diferentes regiones del país han sido víctimas del desplazamiento forzoso; con grandes carencias y dificultades en que el Estado reconozca y tenga interés



en los derechos de esta población para generar una atención inmediata.

De otro lado, las niñas y las jóvenes han evidenciado una grave situación de violencia debido a su condición como mujer, quienes han sido objeto de violencia sexual, explotación laboral sin pago, reclutamiento para labores específicas, esclavitud sexual, imposición de abortos, castigo físico, entre otras.

La población infantil y juvenil se ha visto sumamente afectada por el conflicto armado; ellos no cuentan en la actualidad con total acceso a la educación y a la salud debido a que tuvieron que emigrar de sus regiones que fueron destruidas por confrontamientos entre los grupos armados (Vera Márquez, Palacio Sañudo & Patiño Garzón, 2014).

La escuela por su parte se ha responsabilizado en cierta medida en un accionar hacia la restitución de los derechos de la niñez y la juventud, desde un escenario educativo; algunas normas que soportan estas obligaciones son de índole nacional e internacional.

La educación en Colombia asume una responsabilidad de garantía en la cobertura desde la norma, pero algunos indicadores han quedado de lado como el acompañamiento oportuno a las víctimas del conflicto. Todos los ciudadanos tienen derecho al reconocimiento y al respeto como agente social; aun así, las víctimas pueden ser señaladas y rechazadas debido a su condición de vulnerabilidad.

La educación debe garantizar en el país no solo la cobertura y permanencia al sistema educativo; la ley pronuncia que se debe velar por la dignidad, la libertad, justicia, igualdad y solidaridad. El gobierno está en la obligación de eliminar todo acto de exclusión hacia los individuos propiciando una educación de calidad.

La situación del conflicto armado en estas comunidades vulnerables, ha tenido graves consecuencias, especialmente en los niños y jóvenes, los cuales no han podido gozar del derecho a la educación, la dignidad y el respeto. Han sido ultrajados, desplazados, hostigados y amenazados por grupos terroristas, que están interesados



en los territorios para acciones ilegales como el narcotráfico, lo que ha traído consigo pobreza absoluta.

El cultivo ilícito de la coca y la amapola, asociado al narcotráfico, ha obligado a niños, niñas y jóvenes al desarrollo de esta actividad como alternativa económica para sus familias en la comunidad. La fumigación de los cultivos arrasa con todo, trayendo problemas de emergencia alimentaria y contaminación, lo que promueve el bajo rendimiento académico, problemas de aprendizaje y de adaptación (Villegas, 2011).

El conflicto armado afecta notablemente el proyecto de vida de los niños, niñas y jóvenes, promoviendo la exclusión social debido a los problemas de adaptabilidad. Es importante que desde la escuela se pueda romper con una cultura de guerra que ha afectado miles de vidas de niños, niñas y jóvenes que en el futuro construirán una sociedad “de paz, participativa, incluyente, justa y democrática” (Villegas, 2011).

Esta transformación requiere ciertos retos que debe comprometer al sujeto en el accionar reflexivo, capaz de asumir un papel activo mediante la ética y la política para ejercer de manera dicente, estrategias que le permitan superar los efectos de la guerra en el escenario educativo.

## **METODOLOGÍA**

Este estudio pretende responder a la pregunta: ¿Cómo generar una propuesta de estrategias educativas basadas en la pedagogía crítica para el fortalecimiento de habilidades sociales, que respondan a las necesidades de los universitarios víctimas del conflicto armado del programa LEFRD, de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos? Para ello, la investigación se llevará a cabo desde el método cualitativo: investigación-acción, mediante el cual se establecerán ciclos y fases, que permitirán dar respuesta a la pregunta problema del presente estudio.

La investigación-acción permite que el docente o profesor tenga la oportunidad de investigar de manera colaborativa y participativa,



con los sujetos que se encuentran inmersos en el problema, lo que implica que la población objeto será partícipe activa del proceso investigativo, en el cual se tendrán en cuenta diferentes expresiones con cierta especificidad para en el análisis teórico que demanda este estudio (Elliott, 1993).

## RESULTADOS PARCIALES

Conflicto armado: relato de vida: Diagnóstico.

De manera descriptiva entonces, las víctimas del conflicto armado con las que se ha topado este estudio, quisieron hacer memoria y dejar estos relatos de vida y sufrimiento, a partir del enunciado: Por favor, describa los hechos a los que usted fue víctima del conflicto armado. ¿Qué paso, cómo y cuándo ocurrió?

Mi familia se fue de Santiago Pérez (Tolima) en el 2001 por amenazas de muerte por parte de grupos al margen de la ley. En el pueblo siempre hubo presencia de estos grupos, era considerado zona roja. Mataban mucha gente, con listas de nombres, en cualquier parte... constantemente había hostigamientos, tomas guerrilleras.

En Colombia el conflicto armado según el GMH ¡BASTA YA! (2016, p.34) ha tenido una serie de actores sociales, que no han escatimado en ejercer la violencia como medio para lograr sus objetivos, patrocinado por guerrillas, paramilitares y miembros de la fuerza pública; la cual incluye: fuerzas militares y policía nacional. Esta guerra trajo consigo prácticas recurrentes de masacres, desapariciones forzadas, torturas, sevicia, amenaza, desplazamiento forzado y violencia sexual. El desplazamiento es un tipo de violencia que atenta contra la integridad física y psicológica de la víctima, que en esencia se da debido al interés de estos grupos armados por poseer el territorio o ejercer control territorial y acceso al mismo para producción de coca y amapola.

En mi pueblo había un conflicto entre paramilitares, guerrilleros y narcotraficantes. Ellos abusaban de la comunidad. Impartían miedo. Las mujeres eran abusadas sexual y



físicamente ya que ellos las utilizaban en los quehaceres diarios de los grupos. Los adolescentes, no podíamos salir a la calle después de las seis de la tarde. A muchos amigos los reclutaron. Personas muy cercanas cuyos familiares fueron asesinados. Por el pueblo pasaban a las personas que iban asesinar y también los pasaban después de haberlos masacrado. Los enfrentamientos entre guerrilleros y paramilitares eran en las cercanías del casco urbano. Los narcotraficantes pagaban a los grupos subversivos para que mataran a las personas que les fallaban o les robaban. Los paramilitares reclutaban a los adolescentes. Mis padres no me dejaban salir después de las seis de la tarde ya que los paramilitares decían que si miraban a los jóvenes en la calle se los llevaban para incluirlos a la fuerza, a la causa. En el colegio rural secuestraron a 10 jóvenes en la carretera después de salir de clase. Mataban a la gente por sospecha era horrible, la verdad. La violencia es como el carnaval de Barranquilla. "quien lo vive es quien lo goza".

Con relación al patrocinio que tuvieron los actores del conflicto en Colombia, GMH ¡BASTA YA! pública unas cifras desgarradoras; refiere que los paramilitares han sido quienes llevan como rasgo distintivo la violencia en contra de la integridad física del ser humano, y la guerrilla por su parte ha tenido un accionar más en contra de la libertad, como el secuestro y los bienes o territorios, es decir, el desplazamiento. De las masacres reportadas entre 1980 y 2012 los paramilitares perpetraron el 58,9 % es decir 1.166 vidas cobradas. La guerrilla fue responsable de 343 muertes y la fuerza pública de 158.

El día 13 de febrero de 1999 fue el día en que ocurrió esta tragedia para nuestra familia la cual cambió nuestras vidas totalmente, donde nuestro padre murió en manos del conflicto armado colombiano

Los actores del conflicto armado atacan sujetos de la población civil como una estrategia para obligar y debilitar al adversario. Estos ciudadanos colombianos se convierten, según el GMH ¡BASTA YA!,



en una fuente de respaldo de tipo político, económico, logístico y moral. Desde los discursos de los actores armados, la violencia en contra de la población civil es justificada; ellos señalan que son colaboradores, traidores, representantes o funcionarios que hacen parte del costo de la guerra como un daño colateral. Por ejemplo los paramilitares según el informe de GMH ¡BASTA YA!, consideran comunidades enteras como guerrilleros que se han vestido de civiles, lo cual se convierte en una violencia letal.

Mi familia fue desterrada de la finca por motivo de las FARC; nos humillaron demasiadas veces, nos robaban todo lo que ellos querían, mataron a una tía en presencia de todos. Ella tenía 7 años.

Los paramilitares afirman que comunidades enteras son guerrilla vestida de civiles, pero si ese civil tiene siete años de edad ¿también podría considerarse como una niña guerrillera? El GMH ¡BASTA YA! afirma que todos los actores del conflicto armado en Colombia han incluido en sus estrategias militantes ataques a la población civil como una estrategia de diversas modalidades, con la intención de dominar el territorio, desplegarse y ejercer control en la población civil. La guerra ha ido cambiando y las lógicas son otras en la actualidad, lo que un día inició como una lucha por el pueblo, en el siglo XXI se convirtió en una lucha contra el pueblo. Los ataques armados que han cobrado vidas de civiles, es contemplado como una violencia de exterminio y desestabilización, caracterizada por ciclos de represalias como lo refiere el GMH ¡BASTA YA!, lo que significa que el uso de acciones violentas en contra de los civiles de manera indiscriminada, está al parecer vinculado con cálculos estratégicos de una disputa por la "hegemonía territorial".

aproximadamente ocurrió hace 9 años; los paramilitares asesinaron a mi tío, hermano de mi madre, él había salido de permiso de la brigada militar N° 16 y a una hora de viaje lo interceptaron en el bus que iba, lo bajaron y lo asesinaron.

El paramilitarismo nace como una alternativa de protección para aquellos que no estaban conformes con el accionar de la guerrilla;



estos paramilitares fueron presionando a los civiles para tomar un partido, quiere decir que los que no están con ellos están en contra de ellos y son catalogados como "guerrilleros".

Fue una toma guerrillera en Hato Corozal (Casanare). Fue en una noche que empezaron a bombardear y acribillar a policías y civiles, había muchos heridos y yo solo tenía unos 7 años de edad; no sabía qué hacer. Solo quería buscar a mi madre que en ese momento no estaba conmigo, me fui para la iglesia donde había una gran multitud de personas tratando de esconderse, en la iglesia logre encontrarme con mi madre y nos suben a un carro para sacarnos de ese lugar. Fue aproximadamente hace 15 años.

Aunque muchos homicidios quedaron bajo la invisibilidad, poco a poco fueron descubiertos; muchos paramilitares confesaron ante la Unidad de Justicia y Paz alrededor de un total de 25.757 homicidios. Para las personas las masacres más grandes fueron aquellas que trajeron consigo un número alto de homicidios en un mismo día, pero el accionar de los guerrilleros fueron atentados selectivos que para la mirada de los otros no es tan elevada porque se perpetró gradualmente en un período de tiempo más largo, pero que tal vez dejó más muertos que las que ocasionaron masivamente.

Fui víctima de conflicto armado por homicidio; ocurre el día 10 de abril de 2005. Ese día tenía la esperanza de que mi papá fuera a una final de fútbol ya que ese día no pudo asistir por causa a su trabajo; ese día tuve un excelente partido, pero también fue uno de los días más dolorosos de mi vida, debido a que a las seis de la tarde del presente día encontraron a mi padre muerto en su taxi, con seis tiros en la cabeza por un paramilitar apodado "Lagartija" y fue ahí donde empecé a decaer emocional, educativamente, psicológicamente y físicamente. A raíz de esto me surgieron enfermedades a mí como hijo; unas de estas fue la de apéndice y asma fueron creciendo temores como no estar solo para entrar a mi casa debían prenderse todas las luces, no podía exponer por miedo a que los que me escuchaban me hicieran daño,



no duermo solo; en ese momento comprendí que ya no tenía protección; todo para mí fue y ha sido muy doloroso. Presenciar y ver cómo cambia la vida de un ser humano en tan solo un día, recibir un abrazo y un beso y luego ver el cuerpo de mi papá sin vida. Era un niño de tan solo 9 años de edad quien tuve que vivir en carne propia el flagelo de la violencia al tener que presenciar de manera cruel cómo se encontraba mi padre después de su asesinato, con el cual tenía un vínculo tan afectivo, lo cual marcó mi vida para siempre, dejando mi corazón lleno de odio, dolor y resentimiento al no entender cómo un grupo armado al margen de la ley se llevara de mi lado a un ser tan maravilloso y dejara en mí un vacío y un dolor difícil de superar. Hoy se habla de diálogos de paz ¿Será que con dialogar o hacer acuerdos podrán de alguna manera reparar todo el daño psicológico y moral de cada una de las familias quienes presenciamos y aún seguimos sufriendo por el egoísmo y el deseo de poder y crueldad hacia los seres humanos?

En los años 90, el paramilitarismo tuvo su etapa expansiva como grupo armado en el territorio que perpetraron con prácticas violentas. Los asesinatos fueron constantes y generalizados, acompañados de acciones violentas con potencial daño y humillación (GMH ¡BASTA YA!, 2016). Durante las masacres los actores atacaron no solo a la población sino que violentaron mujeres, niños, ancianos, líderes comunitarios, destruyeron viviendas y torturaron personas para producir desplazamientos sistemáticos forzados con el fin de despojarlos de las tierras. Estas masacres hacia la población civil aumentó en número de víctimas mortales, afectando la seguridad de la zona.

Mi padre fue secuestrado por los paramilitares del Magdalena Medio, y mi madre extorsionada hasta que pasó uno de sus bienes a nombre de una señora que ellos le indicaron para liberar a mi padre.

De acuerdo a los informes del GMH ¡BASTA YA! del año 2016, según las cifras registradas en Colombia entre 1970 y 2010, 27.023



personas fueron secuestradas, fenómeno asociado al conflicto armado del país. Estos datos estadísticos ponen a la nación en el primer lugar a nivel mundial por encima de Afganistán y otros países del medio oriente. La guerrilla tiene mayor responsabilidad de este acto atroz, estos grupos inician estas prácticas con el propósito de lograr recursos económicos para apoyar las estrategias militares.

Ocurrió en Puerto Boyacá, cuando mi padre pertenecía como activo en la Policía Nacional, donde en esa época (año 2000) habían enfrentamientos entre la policía y los paramilitares. La angustia para nosotros era que mi padre estaba en esos enfrentamientos con gran posibilidad de morir. Mi madre tuvo que salir de Puerto Boyacá porque los paramilitares querían tomarse el pueblo y asesinar principalmente a las familias de los policías. Crecí con la idea de que si alguna persona me preguntaba por mi padre, decía que él era un panadero, jamás pude decir que era un policía.

El secuestro también fue un accionar en contra de los servidores públicos militares, quienes eran retenidos en contra de su voluntad para luego ser canjeados por guerrilleros o paramilitares detenidos por el gobierno, y obligar a la no extradición de estos personajes. En el gobierno de Andrés Pastrana se iniciaron procesos de paz que jamás concluyeron en feliz término; según el GMH ¡BASTA YA!, el costo político fue demasiado alto para la guerrilla, ya que no solo se pudo concretar el canje humanitario, sino que además el país se movilizó en contra de los fenómenos que patrocinaba el conflicto armado, con actos cínicos de barbarie para la sociedad.

Por motivos de trabajo mis padres tomaron la decisión de desplazarse a la ciudad de Ipiales, en el departamento de Nariño, radicándonos durante casi 20 años en los cuales mi padre ganó un reconocimiento de comerciante en el sector, ya que era propietario de varios negocios, entre ellos un centro recreacional, una panadería y un restaurante encontrando una estabilidad familiar, laboral y económica. Ipiales por ser una ciudad fronteriza se volvió muy importante para los grupos armados; de esta forma se perdió la tranquilidad



en la ciudad, porque ya era muy comunes los secuestros, extorsiones, muertes, entre otras formas de violencia. Mis padres empezaron a recibir llamadas de extorsión, las cuales día a día se fueron convirtiendo en un dolor de cabeza ya que las llamadas venían acompañadas de amenazas de muerte, o de consecuencias fatales las extorsiones eran con un fin lucrativo, esperando poder estar tranquilos si pagaban, de lo contrario nos respondían atentando directamente con cualquier integrante de la familia o contra los negocios comerciales. Se presentaron las denuncias de las llamadas en la fiscalía y se recibió un acompañamiento durante los primeros días, con el fin de rastrear llamadas o dar con el paradero de los extorsionistas. Mis padres tomaron la decisión de dejar todo por seguridad, dejando en arriendo y vendiendo los negocios para salir de la ciudad ya que la última llamada fue la amenaza de que daban 48 horas o pretendían atacar contra mi hermana menor que en ese entonces estaba en grado 11, por esas amenazas de muerte, nos tocó abandonar la ciudad donde vivíamos, ya que mi hermana menor era la que estaba en riesgo, mis padres les tocó salir dejando atrás la casa y sus trabajos.

El desplazamiento forzado trajo consigo nostalgia, desarraigo de la tierra y la cultura, al igual que la humillación; en Colombia este fenómeno es considerado con un acto de lesa humanidad que afectó la población civil de manera masiva. Este desplazamiento tuvo como principal causa el interés por la tierra y el territorio, desde el narcotráfico como fuente de sostenibilidad, propiciando el desalojo y la apropiación de la tierra. Las cifras apuntan a que 2.014.893 personas fueron víctimas de este acto violento, entre los años 1996 y 2003.

Antes de que naciera a un tío las fuerzas armadas se lo llevaron cuando era muy joven y hasta el momento no se sabe nada de él; esto ocurrió hace más de 20 años; esto fue muy duro para mi familia; para ellos es muy difícil hablar de este tema. Con el tiempo se ha podido superar la situación.



La desaparición forzada trajo consigo confusión, desilusión, incertidumbre y soledad. El impacto social de este acto de barbarie imposibilitó la denuncia de hechos concretos, las circunstancias no esclarecían si la desaparición concluyó en muerte, tortura, secuestro o reclutamiento ilícito. La especificidad del delito está comprendida desde la privación de la libertad, con un notable ocultamiento del paradero del sujeto desaparecido, lo que implica imposibilidad de actuar.

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Durante 50 años el país ha tenido que vivir una violencia caracterizada por la transformación de las estrategias militares de grupos armados al margen de la ley, que aparecen en la historia de manera heterogénea, perpetuando la violencia por razones confusas y con el conflicto armado más antiguo del mundo, lleno de desigualdad, ambigüedad en las reformas democráticas, total indiferencia en contextos de proliferación de guerrillas con movilidad social y marginalidad nacional.

Periodos extensos, con surgimiento de nuevos grupos armados como los paramilitares, al igual que crisis del Estado; total pérdida del control en los años 90, cuya máxima autoridad no era el Presidente de la República, un país manipulado por la sevicia y la avaricia del poder y el capital económico. Con hechos imposibles de creer, fenómenos terroristas que abatieron a los colombianos y los mantuvo en la opresión, comunidades civiles atacadas letalmente, con la radicalización de la opinión pública.

El país tuvo que soportar partidos políticos que recurrieron a la violencia para recuperar el poder, dominio estatal e impunidad política. Colombia un país tan rico en fauna, flora, vegetación y producción animal, ha tenido que sufrir las consecuencias de una tierra fértil para el cultivo no solo de las legumbres, vegetales y frutas más exóticas del mundo, sino la producción de la mejor coca y amapola de los continentes.



## REFERENCIAS

- Amador-Baquiro, Juan. 2016. "Jóvenes, Temporalidades y Narrativas Visuales en el Conflicto Armado colombiano/Youth, Temporality and Visual Narratives in the Colombian Armed conflict/Jovens, Temporalidade e Narrativas Visuais no Conflito Armado Colombiano." *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14. Recuperado de la página web <https://search.proquest.com/docview/1813197022?accountid=38880>
- Andrade, J. (2011). Efectos psicopatológicos del conflicto armado colombiano en familias en situación de desplazamiento forzado reasentadas en el municipio del Cairo en el año 2008.
- Arellano, N (s.d). El Método de Investigación Acción Crítica Reflexiva. Documento electrónico.
- Bertaux, D. (2005). El análisis de un relato de vida. En D. Bertaux, *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* (pp.73-102). Barcelona: Edicions Bellatera.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En A. Latorre Beltran, *La investigación acción* (370-394). Madrid, España: La Muralla.
- Blasco, J. (2010). La investigación acción. Recuperado de la página web <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12090/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20ACCI%C3%93N.pdf>
- Cancimance, A. (2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. Recuperado de la página web <http://bit.ly/2d3sesY>
- Centro Nacional de Memoria Historica. (2013). *GMH; BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013
- Comisión Nacional de Reparacion y Reconciliacion. (2009). Recordar y narrar el conflicto. Recuperado de la página web <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé*, 15, 95-106.
- Duque, L., Patiño, A., y Rios, M. (2007). Conflicto, violencia y convivencia social como área emergente para el trabajo social. Recuperado de la página web [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Revista1\\_8.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Revista1_8.pdf)
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid, España: Morata.
- Flórez, C. y Martínez, G. (2006). Hacia una concepción del Trabajo Social Trabajo Social contemporáneo en México. Su condición profesional. *Revista Scielo*, 9(2), 249-259. Recuperado de la página web <http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n2/a12v09n2.pdf>



- García, Y. (2012). Las víctimas del conflicto armado en Colombia frente a la Ley de Víctimas y otros escenarios de construcción de memorias: una mirada desde Foucault. Recuperado de <file:///C:/Users/Invitado/Downloads/Dialnet-LasVictimasDelConflictoArmedoEnColombiaFrenteALaLe-4421488.pdf>.
- González, R., y Molinares, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. Recuperado de la página web <http://bit.ly/2drvevm>
- Grupo de Psicología Social Crítica Otras Voces. (2010). Del dolor a la propuesta. Voces del Panel de Víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 114-125.
- Guáqueta, A. (2002). Dimensiones políticas y económicas del conflicto armado en Colombia: anotaciones teóricas y empíricas. Recuperado de la página web <https://www.google.com/search?client=ubuntu&channel=fs&q=conflicto+armado+en+colombia+pdf&ie=utf-8&oe=utf-8#q=conflicto+armado+en+colombia+pdf&channel=fs&start=40>
- ICBF. (2014). Impacto del conflicto armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes. Recuperado de la página web <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/IMPACTO%20CONFLICTO%20ARMADO%20EN%20EL%20ESTADO%20PSICOSOCIAL%20DE%20NINOS%20Y%20ADOLESCENTES.pdf>
- Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia; fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. Recuperado de la página web <http://bit.ly/2dfXSlw>
- Martínez, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. Recuperado de <file:///C:/Users/Estudiante/Downloads/rie49a06.pdf>
- Nasi, C., y Rettberg, A. (2006). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Revista Scielo*, 62. 64-85. Recuperado de <http://bit.ly/2ekQhEd>
- Oliver, M. (2010). Trabajo Social Transnacional: Eficacia y viabilidad de las actuaciones en cooperación al desarrollo. Recuperado de la página web [http://www.unavarra.es/digitalAssets/149/149677\\_100000-1\\_Oliver-Socias-Caro\\_Eficacia.pdf](http://www.unavarra.es/digitalAssets/149/149677_100000-1_Oliver-Socias-Caro_Eficacia.pdf)
- Picón, Y. y Chávez, Y. (2007). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. Recuperado de la página web <http://bit.ly/2ekPMKm>
- Posada-Escobar, J., Briceño-Alvarado, P.del Pilar, & Munar-Moreno, Y. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista*



- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 505-517: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1513222042016>
- Rodríguez, E., y Escobar, M. (2014). Violencia sexual contra las mujeres en el conflicto armado colombiano: un desconocimiento de su dignidad. Recuperado de la página web <http://bit.ly/2d3r1lJ>
- Salas, L. (2010). Corredores y territorios estratégicos del conflicto armado colombiano: una prioridad por territorializar en la geopolítica de los actores armados. Recuperado de la página web <https://www.google.com/search?client=ubuntu&channel=fs&q=conflicto+armado+en+colombia+pdf&ie=utf-8&oe=utf-8#q=conflicto+armado+en+colombia+pdf&channel=fs&start=40>
- Sandoval, M. (2014). Investigación sociológica y conflicto armado en Colombia. Recuperado de la página web <http://bit.ly/2dfYK9I>
- Unesco, (1997). El Derecho humano a la paz. París. Recuperado de: la página web <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>, consultado el 3 de febrero de 2009.
- Unesco, (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de la página web <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Unesco. (2000). La violencia y sus causas. Recuperado de la página web <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000430/043086so.pdf>
- Valencia, O., y Daza, F. (2010). Vinculación a grupos armados: un resultado del conflicto armado en Colombia. Recuperado de la página web <http://bit.ly/2dGM1wh>
- Vera Márquez, A.V., Palacio Sañudo, J. E., & Patiño Garzón, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31.
- Villegas, M. (2011). Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, Educación en Derechos Humanos y Derecho a la Educación. Recuperado de la página web <https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/1550/VillegasPati%C3%B1oMarcela2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



# La salud y educación, soporte de la movilidad social

Por: Florentino Rico

Investigador Universidad Simón Bolívar, Colombia



El progreso y el desarrollo económico continuado demanda consolidar sectores productivos intensivos, en mano de obra calificada, que genere alto valor agregado y movilidad social, fundamentada en la calidad educativa. La movilidad social se asocia generalmente con la igualdad de oportunidades desde la salud y la educación como soporte. El análisis de la educación, salud y la movilidad social en Colombia resulta relevante teniendo en cuenta el dinamismo de la economía colombiana en los últimos cinco años con crecimiento del PIB del 4,0 % y hoy en un 1,8 %, con incremento de la clase media que pasó del 16 % al 32 % de la población (Angulo *et al.*, 2013).

## CONCEPTO DE MOVILIDAD

La movilidad social podría definirse como la traslación de los individuos o grupos desde sus posiciones sociales, a otras dentro de la estratificación de una comunidad. Los antecedentes de su



estudio están vinculados a las teorías de las clases sociales y de la meritocracia; las sociedades deberían tender a una mayor movilidad social para garantizar las esperanzas de progreso de sus miembros, las cuales son mucho más pequeñas en las sociedades de baja movilidad social, donde las personas tienden a retener el estatus social de sus antepasados, sin que su esfuerzo personal sea representativo (Blanco, 2008).

De acuerdo a Sánchez (2012) se distinguen varios tipos de movilidad social:

- ◇ Movilidad intrageneracional: observa los cambios que han tenido lugar en la posición social, considerando una sola generación.
- ◇ Movilidad intergeneracional: considera los cambios significativos que hayan podido tener lugar en la posición social entre generaciones.
- ◇ Movilidad vertical: recoge el cambio de una clase a otra, el cual puede ser descendente o ascendente. De este modo, se trataría de un ascenso social si una persona logra alcanzar una clase social superior y se hablaría de un descenso social si, por el contrario, retrocediese a una clase social más baja.
- ◇ Movilidad horizontal: transición de los individuos de un grupo profesional a otro, sin que esto suponga la alteración del estatus social al que pertenecen.

Durante las últimas décadas, la estructura social colombiana se transformó en una sociedad de clases medias, que soporta la mayor carga tributaria y paga los impuestos por los que tienen, tras superar un periodo caracterizado por la emigración masiva desde las zonas rurales a los núcleos urbano, por lo general con un bajo nivel educativo, pero para la que se abrían las posibilidades potenciales que ofrecían los entornos urbanos. En este sentido, existe un amplio consenso en que la movilidad intergeneracional en Colombia, desde la segunda mitad del siglo XX, ha sido claramente ascen-



dente y dinámica, evidenciado sobre todo en el hecho de que hoy, “los colombianos que abandonaron la pobreza pasaron de 32,6 % a 39 % y el crecimiento de la clase media consolidada pasó de 16,3 % en 2002 a 30,6 % en 2016 (Departamento Nacional de Planeación, 2018),

La perspectiva de movilidad que más se utiliza es la **intergeneracional** comparan la clase social de los padres-clase de origen con la clase social de los hijos, clase de destino. No obstante, existen trabajos que aunque no siguen estrictamente el mismo enfoque que el aquí considerado, incluyen aspectos relevantes relacionados con el mismo y, por tanto, han sido tomados como referencia.

Existe un vínculo entre la movilidad social y la desigualdad económica; recientes estudios han mostrado una correlación claramente negativa entre ambas. Gran parte de ellos fueron recopilados en el libro escrito por Wilkinson y Pickett (2009).

Estos autores afirman que existen efectos sociales negativos de la desigualdad en las sociedades; algunos resultados para el caso norteamericano ponen de manifiesto la relación entre ambos fenómenos. Si consideramos el año 2005 se observa que: a) Estados Unidos lidera el grupo de países más desiguales y, se encuentra en el extremo más bajo de la movilidad social. De hecho, la idea del sueño americano es hoy prácticamente una mera utopía para la mayoría; b) Aquellos países con menores niveles de desigualdad presentan la movilidad social más alta, Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca; c) Canadá y Alemania presentan niveles de movilidad más bajos que los países nórdicos, pero se encuentran ligeramente por encima de la media y, paralelamente, en un nivel medio de desigualdad.

Además, la relación entre movilidad social y desigualdad conduce a la segregación geográfica de las poblaciones más desfavorecidas. Según Paul Jargowsky, cuyo estudio es recogido también en el libro de Wilkinson y Pickett (2009), desde el inicio de la década de los setenta se observa que, a medida que aumenta la desigualdad en

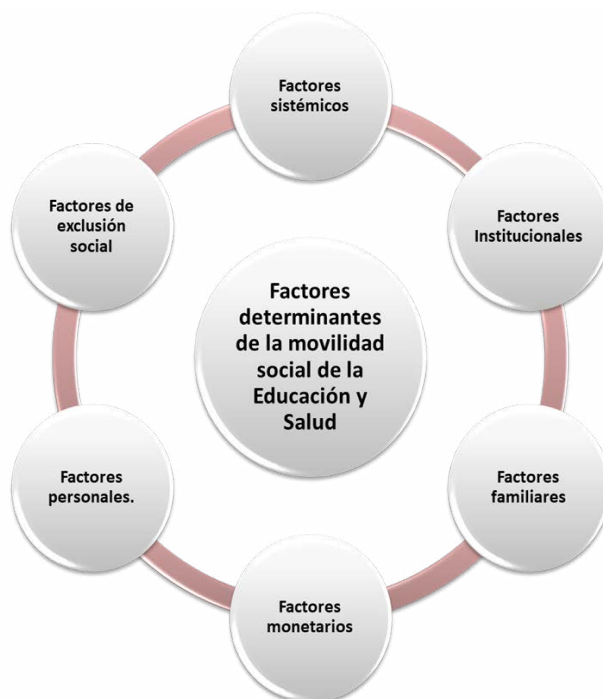


Estados Unidos aumenta también la concentración geográfica de la pobreza.

Los trabajos de Breen (1997) parten de que elevados niveles de movilidad social van a conducir necesariamente a un mayor crecimiento económico, resultado de un mejor uso de los recursos nacionales. Apuntan así mismo a que la desigualdad y la movilidad son incompatibles entre sí, es decir: existe una correlación negativa entre las mismas. Sin embargo, al mismo tiempo, se defiende que la desigualdad salarial proporciona incentivos necesarios para promover el desempeño económico, con lo que se llega a la paradoja de que la movilidad y la desigualdad son, supuestamente, positivas para el crecimiento económico, pero incompatibles entre sí. El modelo de relación entre la movilidad social y la eficiencia económica plantea resultados que encajan en un elevado nivel de desigualdad; no solo no mejora el crecimiento económico, sino que puede ser negativa para el mismo.

Estudios han demostrado que países como Costa Rica, Brasil y Colombia presentan los índices de movilidad social en términos de ingresos más bajos de América Latina (Cuesta *et al.*, 2011). De la misma forma, el estudio de Berham *et al.* (2000) sobre la movilidad ocupacional intergeneracional, muestra que en Colombia la probabilidad de que un hijo de una persona con una ocupación de baja calificación tenga un trabajo calificado es solo del 21 %, comparada con un 30 % en los Estados Unidos, lo cual sugiere que el análisis de la educación y la movilidad social, debe vincularse directamente a la generación de ingresos y la disminución de las brechas de género en ingresos. Desde una perspectiva de ciclo de vida de acuerdo a Patrinos (2016), la educación es un medio para alcanzar ingresos mayores y sostenibles a lo largo de la vida, mejorando el potencial productivo de las personas y sus posibilidades de acceder a empleos dignos y decentes, y desempeñarse en actividades de mayor productividad

Es preciso distinguir los factores que determinan la movilidad social:



**Gráfica 1.** Los factores determinantes de la movilidad social en Colombia

Fuente: Creatividad del investigador Florentino Rico Calvano. PhD.

En el Gráfico 1, los **Factores sistémicos** son las características propias del sistema socioeconómico, **los factores institucionales** hacen referencia a las políticas propias del sector público que definen el mercado laboral así como a las medidas sociales adoptadas; **los factores monetarios** determinan su capacidad para hacer frente a choques económicos, mientras que **los factores familiares** comprenden el tipo de estructura familiar que puede incidir sobre la movilidad mediante diversos canales; los más frecuentes son el de la mujer cuyo cónyuge deja el hogar. Del mismo modo, aquellos hogares con numerosos hijos, en edades tempranas tendrán más dificultades para asegurar un nivel de consumo *per cápita* suficiente.

**Los factores personales** son; motivación, la actitud y el esfuerzo; pero también a su estado de salud, que determinará su capacidad para desempeñar una determinada profesión; por otra parte **los factores de exclusión social** determinan la capacidad de los individuos para desenvolverse en su entorno.



Una fuerte movilidad social podría hacer generar una alta desigualdad en ingresos, pero la evidencia demuestra lo contrario; países con alta movilidad social tienen una baja desigualdad de ingresos. En Colombia, desde una mirada general, la pobreza bajó a un 17,8 % en el 2016, frente al 20,2 % registrado en el 2015, traducido esto al hecho de que 1,05 millones de colombianos salieran de esa condición (DANE, 2017)<sup>1</sup>. Si bien en el país aumentó la pobreza monetaria durante este último año, la desigualdad de los ingresos, medida por el coeficiente de GINI, se redujo: pasó de 0,522 en 2015 a 0,517 en 2016, aunque manteniéndose, en términos generales, la desigualdad. En este sentido, Es preciso generar soluciones, acrecentar competencias individuales en educación, salud y programas en las empresas públicas y privadas, para desarrollar intelectual y laboralmente a las personas formadas y educadas que permita generar y construir conocimientos para la transformación de la sociedad; este proceso debe involucrar la articulación de la didáctica con el currículo, pedagogía y los estilos de enseñanzas.

Estudios muestran una relación positiva entre mayor educación, mejor salud y mejores ingresos. En Colombia el grupo más rico tiene más del doble de años de educación que el grupo más pobre, un claro indicador de los retornos a la educación y la salud. Pero estos no pueden ser aprovechados a menos que se garantice que la educación propia no dependa del origen socioeconómico del individuo. Cuando la educación propia está altamente conectada con la de generaciones anteriores, se cae en un estancamiento de la estructura de ingresos y una baja o nula movilidad social (Martínez, Ramírez y Pertuz, 2015).

Según el Observatorio laboral para la Educación (MEN, 2016), se aprecia cómo los titulados en el 2011 llegan a 299.792 y luego en el 2015 crece a 374.738<sup>2</sup>, es decir, un crecimiento promedio del 4,99 %

- 1 El país pasó de tener 13,71 millones de personas en condición de pobreza multidimensional en 2010 a 8,58 millones en 2016.
- 2 El 52,7 % universidades privadas y el 47,3 % de carácter pública. Se aprecia en los niveles de formación en doctorado el 56 % mujeres y el 44 % hombres, Maestría 48,4 % mujeres y 51,6 % hombres, pero en los niveles universitarios y especialización se imponen los hombres con el 57,8 % y 57,3 %. Al 2015, se han titulados 466 doctores, 4.602 en maestría y 62.076 en especialización, se destaca la disminución gradual de los graduados en especialización.



en los últimos cinco años y un valor absoluto de 74.946 titulados. Los doctorados crecen el 14,2 %, las maestrías el 20,9 % y las especializaciones disminuyen en el 3,0 %. Durante el periodo de 2014-2015, las áreas de mayor crecimiento son: Economía, Administración, Contaduría y afines, con un 6.0 % y participación en el total de las áreas del 37,8 %, seguida de las Ingenierías, Arquitectura, Urbanismo y afines, con el 0,8 % y participación del 22,7 %. Se aprecia que el nivel de formación incide en la determinación de los ingresos de las personas y en la desigualdad de ingresos.

Por otra parte en cuanto a la tasa de vinculación por nivel de formación se observa que a nivel posgrado la tasa de vinculación se ha mantenido consolidada desde el 2012-2014, alcanzando el 92,5 % y en pregrado es variable alcanzando 77,3 %.

**Tabla 1.** Relación de los Salarios por nivel de formación y los programas de pregrado y posgrado en Colombia

La educación: determinante de la movilidad social 2014 -2015

AÑOS	SALARIOS POR NIVEL DE FORMACIÓN		NIVEL DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA			
	PREGRADO	POSGRADO	DOCTORADO	MAESTRÍA	ESPECIALIZACIÓN	UNIVERSITARIAS
2014	\$1,584,048	\$3,489,900	\$5,879,683	\$4,255,484	\$3,333,897	\$1,854,452
2015	\$1,512,629	\$3,370,059	\$6,175,573	\$4,141,622	\$3,194,394	\$1,756,853

Fuente: Observatorio laboral para la Educación. MEN, 2016

Se aprecian en la Tabla 1 las diferencias de salarios promedio de pregrado y posgrado con los niveles de formación, caso en posgrado con doctorado es de \$ 2.795.514, mientras que en el nivel universitario con el promedio en pregrado la diferencia es de \$ 244.224. No hay una política pública que permita fijar los salarios adecuados según el nivel de formación; es juego de oferta y demanda.

Se han realizado esfuerzos en los últimos 15 años por aumentar la oferta de educación primaria y secundaria, acompañado de programas como Familias en Acción que han subsidiado la demanda educativa, sustituyendo el trabajo infantil por la educación. Esto ha producido que las generaciones más recientes (25-39 años) tengan,



en promedio, un mayor acceso a la educación que sus madres, tanto en zonas urbanas como rurales y en hombres como mujeres.

## **MOVILIDAD EN LA SALUD**

El sector más dinámico de la economía mundial será el de los servicios de salud, por la gran población que vive mucho más que sus antecesores, pero con dolencias y enfermedades. Todo lo que tenga que ver con salud tendrá un inmenso y rentable crecimiento, lo cual demanda una administración pública dinámica, reflexiva, participativa, consultiva y adaptativa al cambio para enfrentar las nuevas megatendencias del mundo (Monterubbianesi, 2014). A esto se agrega la globalización económica y competitividad, sociedad del conocimiento, la revolución científica y tecnológica, una mayor preparación en materia de recursos humanos para la investigación y el aprendizaje permanente, la adopción de un nuevo modelo de desarrollo sostenible y de preservación de recursos naturales, una mayor aproximación a la ciencia y tecnología para el desarrollo humano y social y nuevas dinámicas geopolíticas, entre otros.

El nuevo enfoque de la gerencia pública moderna demanda de líderes que manejen innovación; diferenciación y la capacidad de aprendizaje, articulada con hacer gestión para desarrollar el arte de descubrir y cerrar brechas; descubrir brechas a través del proceso de innovación y cerrar brechas a través del proceso de mejoramiento para llegar a niveles superiores de desempeño, con el conocimiento profundo de la organización y el entorno y poder desarrollar las competencias y disciplinas organizacionales y personales que permitan evolucionar nuestra estructura de pensamiento, fundamentada en los modelos de referencias de alto nivel y poder combinar el proceso del liderazgo con las acciones de gerencia.

Ahora no se puede perder de vista la capacidad de negociación del gerente, una habilidad que a primera vista sorprende que esté entre las de mayor aceptación. Más cuando se repasa la lista interminable de conflictos sin resolver y se suma el costo que estas disputas representan para la sociedad; se concluye que no es de extrañar que se estén buscando dirigentes con el talento para



conciliar posiciones para lograr una movilidad social que impacte en la disminución de las desigualdades de los ingresos. Sobre todo teniendo en cuenta el costo social alto que implican los fracasos en las regiones que siguen afectadas por una mala distribución de la tierra, el bajo desarrollo industrial y un distorsionado sector de servicios y comercio, estructura productiva que nos impide desarrollarnos plenamente y abatir la pobreza.

Este es, tal vez, el atributo más difícil de encontrar porque los líderes que se nos vienen a la cabeza, en mayor o menor grado representan a un bando en algún o todos los temas y no parecerían tener la capacidad de trascender y convertirse en catalizadores de consensos. La sensibilidad social es algo que se había venido perdiendo entre los tecnicismos de la economía y la retórica de la política.

La movilidad educativa por sí sola no permite entender qué está pasando con la movilidad social, ya que esta se relaciona con el nivel de ingresos de las personas y los índices de salud, es decir, hasta qué punto el ingreso de los hijos está correlacionado con el ingreso de los padres y los niveles de educación están relacionados con el mejoramiento de los niveles de salud.

Es evidente la articulación entre la educación, salud y los ingresos; se evidencia que las cohortes más jóvenes reciben mayores ingresos que las cohortes de mayor edad, lo que es consistente con la mayor movilidad educativa, excepción son los hombres de 40-54 años que reciben mayores ingresos y mantienen mejores niveles de vida y aumento en la esperanza de vida. Las brechas de género también disminuyen en las cohortes más jóvenes, resultado de lo que Goldin (2006) llamó "la Revolución Silenciosa" que insertó en el mercado laboral a las mujeres y transformó la educación y la familia.

Respecto a la desigualdad, a pesar de que el índice de GINI refleja un constante ascenso hasta el año 2013, en el 2014 se empieza a evidenciar un notorio descenso. Quizás, de acuerdo con los resultados de los años pre-crisis, es de esperarse que se de el inicio de una trayectoria descendente favorecida por la mejor situación económica del país.



Hasta el año 2018, las posibilidades de ascenso social y económico de los individuos quedaron estancadas a raíz de la crisis económica y política, hasta el punto que todavía no se han dejado notar efectos significativos sobre la movilidad. Parece por tanto existir un componente de la movilidad y la desigualdad, muy ligado al ciclo económico.

Por último, cabe destacar que en Colombia existe una tendencia al estancamiento social, acentuado aún más con la crisis. De hecho, es mayor la proporción de personas que no consigue ascender de categoría profesional, lo que puede explicar por qué tradicionalmente Colombia ha tenido unos niveles de desigualdad más elevados respecto a los países de su entorno.

Hoy se demanda una realidad nacional, sin demagogia ni populismo. Líderes que planeen bien y tomen decisiones; los líderes que rinden frutos abundan en la actividad privada, pero brillan por su ausencia en la vida pública. Por eso es interesante la presencia de empresarios y ejecutivos en los asuntos de gobierno; se inculca el virus de la productividad. Evaluar bajo estos criterios a los futuros dirigentes nacionales en todos los campos, sería una buena manera de escoger mejor. Todo se logra cuando se articula la didáctica, currículo y pedagogía con los procesos de formación para alcanzar la movilidad social desde la educación en sus diferentes niveles de doctorado, maestría, especialización, universitaria y tecnológica y técnica.

El nuevo enfoque de la administración pública hace énfasis en la búsqueda de mejoras salariales, para cerrar la brecha de las desigualdades sociales, que permita aumentar la demanda interna y no estar pensando en resolver el problema del país a través de la demanda externa. La demanda externa será siempre muy volátil, muy falsa; la real es la interna, por eso hay que tratar de buscar su fortalecimiento. Hay que producir con alta tecnología, competitividad y mayor productividad para reducir costos, aumentar los márgenes de rentabilidad y alcanzar crecimiento empresarial, y por consiguiente, aumento del Producto Interno Bruto (Puche, 2010).



## CONCLUSIONES

- ◇ Se aprecia que el nivel de formación incide en los procesos de movilidad social y en la determinación de los ingresos de las personas y en la desigualdad de ingresos.
- ◇ En relación con el análisis de la evolución conjunta de la desigualdad en el ingreso, el ciclo económico y la movilidad social se observa que las posibilidades de ascenso social y de mejora en el ingreso de los individuos y hogares se vieron muy limitadas a raíz de la crisis económica y financiera.
- ◇ Un profundo "estancamiento social" del que estamos aún lejos de recuperarnos.
- ◇ Respecto del impacto que tuvo la crisis en el mercado de trabajo y consecuentemente en la actividad económica colombiana, resultado de la pérdida de confianza en el manejo de la política económica.
- ◇ El modelo de relación plantea entre la movilidad social y la eficiencia económica, resultados que encajan en un elevado nivel de desigualdad, no solo no mejora el crecimiento económico, sino que puede ser negativa para el mismo.
- ◇ La tasa de vinculación por nivel de formación se observa que a nivel posgrado la tasa de vinculación se ha mantenido consolidada desde el 2012-2014, alcanzando el 92,5 % y en pregrado es variable alcanzando 77,3 %.
- ◇ Se aprecia cómo los titulados en el 2011 alcanzan a 299.792 y luego en el 2015 crece a 374,738, es decir un crecimiento promedio del 4,99 % en los últimos cinco años y en valor absoluto 74.946 titulados.
- ◇ Durante la etapa de expansión económica, caracterizada por el cambio de gobierno, la desigualdad de los ingresos, si bien no se redujo de forma significativa, al menos no aumentó. Sin embargo, tras la irrupción de la crisis, las caídas de ingresos no fueron proporcionales a lo largo de toda la distribución



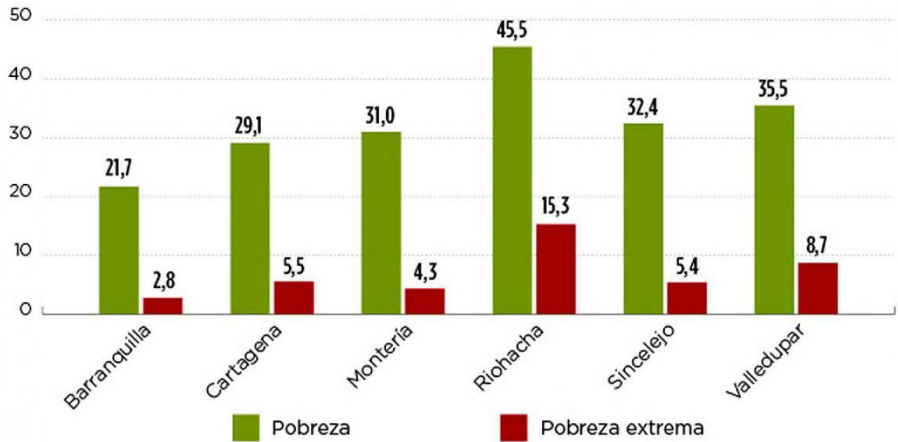
de renta, lo que se plasmó en un importante aumento de la desigualdad del ingreso. Esto también se vio reflejado en la categoría profesional que pasaron a ocupar los individuos.

- ◇ Los países con alta movilidad social tienen una baja desigualdad de ingresos. En Colombia la pobreza bajó a un 17,8 % en el 2016, frente al 20,2 % registrado en el 2015.
- ◇ Los determinantes de la movilidad del ingreso y de la escala social, el análisis bibliográfico realizado permite observar que las personas que llegaban con mayor dificultad a fin de mes, empeoraron aún más su situación a raíz de la crisis, siendo las ciudades medias y muy pobladas las que experimentaron una mayor movilidad descendente en el periodo de fuerte recesión.
- ◇ Al tener en cuenta al individuo como unidad de análisis, observamos la especial importancia del nivel educativo y del estado de salud, en las posibilidades de ascenso en la escala social.
- ◇ Por último, todos los modelos estudiados a partir de los datos de los que se disponen, obtenemos que la influencia del sector público, sobre las posibilidades de mejora en la movilidad tanto social como económica, a través de las prestaciones y ayudas sociales parece ser muy reducida.

En definitiva, en este estudio se ha tratado de avanzar en el conocimiento de la movilidad social existente en España durante el periodo 2003-2015, tratando de identificar sus posibles vínculos con la evolución del ciclo económico y de la desigualdad en el ingreso, así como los principales determinantes de su tendencia.



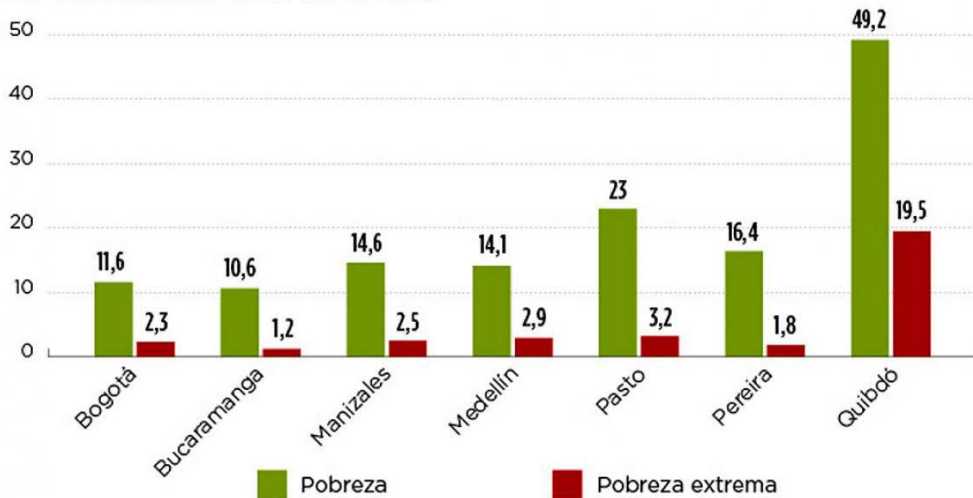
### En la Región Caribe



Fuente: DANE- Boletín de pobreza y desigualdad 2016

EL HERALDO

### En ciudades del interior



Fuente: DANE- Boletín de pobreza y desigualdad 2016

EL HERALDO

### REFERENCIAS

- Angulo, R., Gaviria, A., & Morales, L. (2013). La década ganada: evolución de la clase media y las condiciones de vida en Colombia, 2002-2011. Documentos CEDE (50).
- Cuesta, J., Ñopo, H., & Pizzolito, G. (2011). Using Pseudo-panels to Estimate Income Mobility in Latin America. *Review of Income and Wealth*, 57(2), 224-246. Departamento para la Prosperidad Social.
- (2015). *Familias en Acción*.
- Breen, R. (1997). "Inequality, Economic Growth and Social Mobility", *British Journal of Sociology*, 48: 429-449.



- Blanco, P.O. (2008). Movilidad social, desigualdad y ciclo económico: Impacto en España de la Gran Recesión. España: Proyecto ECO2016-76506-C4-3-R del Ministerio de Economía y Competitividad.
- Behrman, J., Birdsall, N., & Székely, M. (2000). Economics reform and wage differentials in latinamerica. RES Working Papers 4235.
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). La Clase Media superó a los pobres: DNP. Recuperado de la página web <https://www.dnp.gov.co/Páginas/La-clase-media-superó-a-los-pobres-DNP.aspx>
- Goldin, C. (2006). The Quiet Revolution That Transformed Women's Employment, Education, and Family. *American Economic Review*, 96(2), 1-21.
- Martínez, Ramírez & Pertuz. (2015). ¿Es la educación un instrumento para la movilidad social en Colombia? [Palabra Maestra]. Recuperado de la página web <https://www.compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/es-la-educacion-un-instrumento-para-la-movilidad-social-en-colombia>
- Monterubbianesi, P. (2014). El rol de la salud en el proceso de crecimiento económico: una revisión de la literatura. *Cuadernos de Economía*, 33(62), 91-121.
- Observatorio laboral para la Educación –MEN. (2016). Caracterización y seguimiento a las condiciones de vinculación laboral de los graduados. Recuperado de la página web [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353023\\_recurso\\_10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353023_recurso_10.pdf)
- Patrinos, H.A. (2016). ¿por qué la educación es importante para el desarrollo económico? [Banco Mundial]. Recuperado de la página web <https://blogs.worldbank.org/es/voices/por-que-la-educacion-es-importante-para-el-desarrollo-economico>
- Puche, R. (2010). *Administración Financiera Global* (1 ed.). Barranquilla, Atlántico, Colombia: Universidad Simón Bolívar, Artes Gráficas Industriales Ltda.
- Rico, F. P. (2010). *Administración Financiera Global*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Sánchez Clara, R. (Agosto de 2012). La Cultura como elemento esencial en la movilidad social con trayectoria ascendente. Recuperado de la página web <https://www.eumed.net/rev/cccss/21/rsc.html>
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane

# El trabajo de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la Responsabilidad Social:

## una experiencia de aprendizaje significativo en Palenque de San Basilio

Por: Rafael Durán Rodríguez, Alba Yolima Gómez y Irlena Ahumada Villafañe,  
*Uniminuto, Colombia*

### RESUMEN:

En el presente documento, se reseñan los resultados de la implementación de una propuesta educativa cuyo sustento didáctico son las salidas de campo con estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). El objetivo consistió en promover en los estudiantes experiencias de aprendizaje significativo desde un enfoque de ciudadanía participativa, a partir de la aproximación a una comunidad afrodescendiente de San Basilio de Palenque desde las salidas a campo como estrategia didáctica aplicada, articulando conocimientos teóricos y empíricos. Para ello se establecieron vínculos con líderes comunitarios, puentes generadores de confianza (comunidad-estudiantes); los estudiantes llegaron a la comunidad con una mirada formada. Posteriormente se efectuó un recorrido por el corregimiento, se interactuó con los residentes para identificar costumbres, creencias, problemáticas socioeconómicas. Bajo una óptica socio-constructivista, los estudiantes realizaron cartografía social.

Pese a la valiosa riqueza histórica, cultural y ancestral, no se percibe un avance significativo en las condiciones de vida de sus habitantes, dada la continua recepción de programas de cooperación de instituciones nacionales e internacionales.



Se concluye que el docente puede crear experiencias de aprendizaje significativo, dentro y fuera del aula, vinculando la teoría con la práctica; motivar y despertar el interés genuino de los estudiantes en torno a los distintos campos del saber.

**Palabras clave:** trabajo de campo, experiencia de aprendizaje significativo, comunidad afrodescendiente, estudiantes universitarios, propuesta educativa.

#### **ABSTRACT:**


In this document, the results of the implementation of an educational proposal whose didactic support are the field trips with university students from Barranquilla (Colombia) are reviewed. The objective was to promote in the students significant learning experiences from a participatory citizenship approach, from the approach to an afro-descendant community of San Basilio de Palenque from field trips as an applied didactic strategy, articulating theoretical and empirical knowledge. To this end, links were established with community leaders, trust-generating bridges (community-students), the students came to the community with a trained look; Afterwards, a tour of the corregimiento took place, and the residents interacted to identify customs, beliefs and socio-economic problems. Under a socio-constructivist perspective, the students carried out Social cartography.

Despite the valuable historical, cultural and ancestral wealth, no significant progress is seen in the living conditions of its inhabitants, given the continuous reception of cooperation programs of national and international institutions.

It is concluded that the teacher can create significant learning experiences, inside and outside the classroom, linking the theory with the practice; motivate and awaken the genuine interest of students around the different fields of knowledge.

**Key words:** fieldwork, meaningful learning experience, afro-descendant community, college students, educational project.

## **INTRODUCCIÓN**

 En el marco de un mundo globalizado, las instituciones de educación superior tienen retos trascendentales. Deben preparar un talento humano de calidad y formar profesionales competitivos, pero, sobre todo, sujetos dotados de valores y centrados en el humanismo, ciudadanos activos y solidarios con las comunidades vulnerables de su región. Atendiendo a las necesidades del contexto, más que un talento



humano productivo, las Universidades deben brindar a la sociedad, sujetos aptos para proponer transformaciones colectivas y no solo individuales.

Un compromiso de este tipo de instituciones es entonces, el formar ciudadanos motivados, provistos de un pensamiento crítico, capaces de analizar los problemas y evaluarlos para brindar soluciones pertinentes y asumir responsabilidades sociales.

Para ello, se requiere que los estudiantes cuenten desde los inicios, con una fundamentación sólida en conocimientos y vivencias, que les permita desarrollar destrezas de pensamiento. Siendo el objetivo del presente estudio promover experiencias de aprendizaje significativo, a partir del trabajo de campo como estrategia didáctica aplicada en una comunidad afrodescendiente (San Basilio de Palenque), con el fin de articular conocimientos teóricos y empíricos, se requirió primero de una fundamentación teórica, en orden de vislumbrar el proceso de sistematización de las experiencias obtenidas y así lograr establecer unos primeros resultados que podrán servir de base a futuras investigaciones.

## FUNDAMENTO TEÓRICO

En esa dirección, desde una concepción piagetiana de la inteligencia, asumiendo que la función del pensamiento estaría al servicio de la acción; se toma como premisa que los conocimientos se generan de la acción; no como simples respuestas asociativas, sino porque el pensamiento, además de operar sobre un objeto y transformarlo, es capaz de captar los mecanismos y estrategias de esa transformación. Así,

en una demostración o una observación puede existir una acción interna por parte de cada sujeto, lo que permite reivindicar el papel del trabajo mental como base para la construcción del conocimiento. (Díaz Barriga, s.f, p.130)

Las estrategias didácticas que se derivan de este enfoque, asignan un rol importante al docente por cuanto además de organizador



actúa como mediador entre los conocimientos previos que traen el estudiante y las teorías elaboradas por los expertos.

Como facilitador, el profesor genera experiencias de aprendizaje significativo, entendido como la incorporación no arbitraria, sustancial y flexible de los conocimientos nuevos a la estructura mental del sujeto (Ausubel, 1978, citado por Espiro, 2008).

De manera natural y recurrente, el docente traslada al alcance de los alumnos, problemas o conflictos que los llevan a reflexionar y a interesarse por elaborar respuestas que satisfagan sus inquietudes internas. A su vez, se produce la motivación derivada del uso de las estrategias de enseñanza planteadas, con lo cual el alumno se convierte en gestor de sus propios aprendizajes.

En ese orden de ideas, la educación comienza a centrar sus procesos en el ser humano en interacción con su visión de mundo y su entorno social. A partir de los planteamientos piagetianos, se destaca el rol del docente cuando elabora y desarrolla una praxis pedagógica consecuente con la dinámica de aprendizaje de sus estudiantes puesto que en función de estos últimos, se trazan las directrices metodológicas y se formulan problemas del conocimiento para ser resueltos por medio de la didáctica, o para ser más precisos, de una nueva Didáctica, sustentada en el aprendizaje como construcción individual y colectiva –Pedagogía Socio-Constructivista–.

Por lo anterior, se propone a una nueva didáctica, que al estar apoyada en las características y formas de pensar de cada individuo en interacción con su medio físico y cultural; posibilite resolver problemas del conocimiento mediante debates, discusiones, refutaciones y principalmente, actividades investigativas donde el estudiante explore su entorno y construya esquemas conceptuales originales. En otras palabras, que el ejercicio docente se enfoque a promover "experiencias de aprendizajes ligadas a la investigación; (pues) toda investigación requiere partir de un sistema de interrogantes; pero estos interrogantes tienen que ser vitales para el alumno". (Díaz Barriga, s., p.128). Ejercicio representado a continuación por medio de 3 fases, que nos permitirán vislumbrar algunos resultados al respecto.



## PASOS A SEGUIR

El documento plasmará los resultados de un proceso de sistematización de experiencias basada en la caracterización de la población e implementación de Acciones Socialmente Responsables (ASR). Se realizarán en tres fases:

### ***Fase I:***

- ◇ Identificación y desarrollo del objeto de Sistematización.
- ◇ El diseño metodológico, a través de la aplicación de instrumentos para la recolección de la información, registro de observación (Formato Guía de Contexto) entrevistas desestructuradas (visitas casa a casa, diálogo con líderes comunitarios), grupos focales, encuestas (instrumento de caracterización).
- ◇ La precisión de los referentes conceptuales que guiarán y soportará todo el engranaje teórico del tema.

### ***Fase II:***

- ◇ Plantear, a manera de descripción, la visión institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, frente al contexto general de las comunidades en particular de San Basilio de Palenque.

### ***Fase III:***

En esta fase se hará un proceso de análisis, interpretación y síntesis de toda esta experiencia de aprendizaje. Cuyo alcance ha de ser la generación de una línea base que posibilite a los distintos Programas de la Universidad Minuto de Dios, como oportunidad de servicio y proyección a la población de San Basilio de Palenque, según las necesidades identificadas y priorizadas.

El desarrollo de cada una de las fases, cuenta con el acompañamiento y evaluación del equipo de profesores de los programas de Administración en salud ocupacional y Administración de Empresas,



de acuerdo con lo establecido en los principios de Humanismo Cristiano, Actitud, Ética, Espíritu de Servicio, Excelencia, Inclusión y Equidad Educativa, Sostenibilidad, Praxeología, Comunidad educativa, Comunidad participativa e Identidad cultural que promueve Uniminuto. Además, se tuvo en cuenta el documento de los Lineamientos de Proyección Social, el cual, en su artículo 2 expresa que:

La Práctica en Responsabilidad Social, es un espacio de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo fortalecer en el estudiante, la dimensión social de su proyecto de vida a través de la formación en responsabilidad social, para que a partir de una experiencia praxeológica, logre reconocer la ciudadanía como el proceso por medio del cual los individuos y los colectivos se apropian de su contexto local, global y planetario, lo cuestionen y sean corresponsables de su desarrollo y a partir de allí proponen y gestionen. (Lineamientos generales para la Proyección Social – Uniminuto, 2012, p.243)

Por lo anterior, se propone a una didáctica personalizada, que al estar apoyada en las características y formas de pensar de cada individuo en interacción con su medio físico y cultural; posibilite resolver problemas del conocimiento mediante debates, discusiones, refutaciones y principalmente, actividades investigativas donde el estudiante explore su entorno y construya esquemas conceptuales originales. En otras palabras, que el ejercicio docente se enfoque a promover “experiencias de aprendizajes ligadas a la investigación; toda investigación requiere partir de un sistemas de interrogantes; pero estos tienen que ser vitales para el alumno” (Díaz Barriga, s.f, p.128).

## RESULTADOS

Entre los resultados esperados, se trata inicialmente de incidir en la vida de los estudiantes, de tal manera que su proyecto de vida se enfoque hacia el ejercicio responsable y activo de su ciudadanía. Posteriormente contribuir desde la Universidad a través de Acciones



Socialmente responsables, en la transformación de las realidades sociales, culturales, ambientales, entre otras en los grupos poblacionales de San Basilio de Palenque. Finalmente, dejar una línea base a partir de los ejercicios de caracterización, cartografía social entre otros, que posibiliten a mediano y largo plazo, continuar sirviendo a la comunidad de San Basilio, a través de programas y generación de alianzas en la contribución de mejorar la calidad de vida de los habitantes.

Así mismo se reseñan los resultados de la implementación de una propuesta educativa centrada en salidas de campo con estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia).

El objetivo fue articular conocimientos teóricos y empíricos a partir de la promoción de experiencias de aprendizaje significativo, vinculadas al trabajo de campo como estrategia didáctica aplicada en una comunidad Afro descendiente. En cumplimiento de esa tarea, se efectuó un recorrido por el corregimiento; se interactuó con los residentes para conocer sus costumbres, creencias, entre otros aspectos. Bajo una óptica socio-constructivista, orientados por el docente, los grupos realizaron una cartografía social para establecer las problemáticas que se presentan. Se detectó que a pesar de la valiosa riqueza histórica, cultural y ancestral, no se percibe un avance significativo en las condiciones de vida de sus habitantes, situación inexplicable, dada la continua recepción de programas, proyectos y recursos de diversas instituciones nacionales e internacionales.

De los resultados obtenidos, se concluye que el docente puede crear experiencias de aprendizaje significativo, dentro y fuera del aula, vinculando la teoría con la práctica, a fin de motivar al alumno y despertar su interés genuino en torno a los distintos campos del saber.

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Se concluye entonces, que las estrategias de aprendizaje constituyen el motor operador del conjunto de funciones y recursos generadores de esquemas de acción, utilizados para enfrentarse de manera más eficaz y económica a situaciones globales o específicas de apren-



dizaje. Se propicia así la incorporación selectiva y organización de nuevos datos, y la solución de problemas de diferente índole. El conocimiento y el dominio de estas estrategias son las que permiten al alumnado organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. Se recalca en consecuencia, que es importante que el docente oriente a los estudiantes a observar otros contextos organizacionales.

De esa forma, pueden los futuros profesionales, tener una mejor perspectiva de las problemáticas socioculturales que aquejan a una comunidad. Fue por ello que se tomó como referencia el corregimiento de Palenque de San Basilio, al considerarse el más apropiado debido a su condición como Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad.

De los resultados del trabajo de campo realizado en Palenque de San Basilio, se infiere que el docente puede crear experiencias de aprendizaje significativo, dentro y fuera del aula, a fin de motivar al alumno y despertar su interés genuino en torno a los distintos campos del saber. De esta manera, se avalan los planteamientos de Mockus *et al.* (1995) cuando indican que “es necesario comprender la pedagogía como una disciplina reconstructiva que pretenda transformar un “saber-cómo”, dominado prácticamente, en un “saber-qué”, explícito, constatable con el conocimiento interactivo de los educadores” (p.75). Dicho de otro modo, cada disciplina tiene conceptualizaciones propias que difícilmente pueden homologarse y generalizarse a todos los contextos. Por ende, las actividades, las estrategias, las metodologías y en general, la didáctica que se utilice debe ser coherente con los dominios específicos implicados en el proceso educativo.

Por consiguiente la Corporación Universitaria Minuto de Dios es una institución de Educación Superior, que, a partir de su proyecto de vida motiva a la comunidad académica y administrativa, a participar en obras de servicio social, acordes con el pensamiento de nuestro padre fundador Rafael García Herreros. Por lo tanto las Universidades deben brindar a la sociedad, sujetos aptos para proponer transformaciones colectivas y no individuales. Un compromiso de este tipo de instituciones es entonces, el formar ciudadanos



motivados, provistos de un sentido crítico, capaces de analizar los problemas y evaluarlos para brindar las soluciones pertinentes y asumir responsabilidades sociales.

Por lo tanto, la práctica impartida por la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el corregimiento de San Basilio de Palenque, consiste en investigar, descubrir y evaluar las necesidades sociales propias de un grupo, comunidad y/o sociedad que padece la carencia de recursos económicos, el acceso a oportunidades laborales y de educación.

## REFERENCIAS

- Bloom, et al. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la Educación: la clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires, Argentina. Editorial: Gráfica Yanina.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (2ª. Edición actualizada). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Corporación Universitaria Minuto De Dios - Uniminuto. Edu. (2012). *Principios de Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/web/seccionalbello/principios>. {Consultado el 18 de junio de 2017}.
- Fals Borda, O. (1959): *Acción comunal en una vereda colombiana*, Bogotá, Universidad Nacional, Monografías Sociológicas.
- Ghiso, A. (1999). De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. La Piragua. *Revista Latinoamericana de Educación*. Sistematización de prácticas en América Latina. 16.
- Glück, A. (2002). *Asumir Responsabilidad: Una sociedad de ciudadanos para un país más eficiente y humano*. Quito: INDESIT.
- Gómez, I. (1997): "La experiencia psicosocial comunitaria con niños, en la construcción de nuevos espacios políticos", en E. Wiesenfeld (coord.): *El horizonte de la transformación: acción y reflexión desde la psicología social comunitaria*, fascículo 8, Caracas, AVEPSO, pp.43-54.
- Guardia Massó R. (1998). *El beneficio de compartir valores*, Editorial Deusto, Bilbao.
- Kasarda, J. D., y Janowitz, M. (1974). El apego de la comunidad en la sociedad de masas. *American Sociological Review*, 39, 328-39.
- Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.



- Pérez Abril, M. (2005). Programa del Seminario Formación Lingüística: El Ingreso del Niño al Mundo Letrado: Sistemas Didácticos y Desarrollos Teóricos. Segundo semestre.
- Pérez y Subirá. (2010). Dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: Comprender y abordar la dimensión social. (Tesis Doctoral). Barcelona, 2010.
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Topí, D. (2011). *El Yo Interior*. Madrid, España: Starseed ediciones.
- Coll Salvador, C. (1996) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Díaz Barriga, A. et al. (s.f). *Piaget. Aportes para la educación y la Didáctica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad Autónoma de México.
- Espiro, S. (2008). *Piaget. Apuntes de clase en el módulo El aprendizaje en entornos virtuales. Especialización en entornos virtuales de aprendizaje*. Buenos Aires: Virtual Educa y OEI.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Hernández C., R. (2014). Identidad cultural palenquera, movimiento social afrocolombiano y democracia. *Reflexión Política*, 94-113.
- Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). La historia palenquera se rescata, enseña y vive. En *Al Tablero*. Recuperado de la página web <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167618.html>
- Mockus, A. et al. (1995). *Las Fronteras de la Escuela*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda, Magisterio.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO. (s.f.). El espacio cultural de Palenque de San Basilio. En Patrimonio Cultural e Inmaterial (Blog oficial). Recuperado de la página web <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-espacio-cultural-de-palenque-de-sanbasilio-00102>
- Universidad del Rosario. (2002). Palenque de San Basilio, Obra maestra del patrimonio intangible de la Humanidad. Recuperado de la página web <http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos/Documentos/03-Presentacion-Dossier-Unesco---Palenque-de-San-B.pdf>

# Percepción de la problemática del territorio y las acciones que ayudan a combatirla: una lectura desde las familias VIP vs. las instituciones”

Por: Carlos Alberto Gómez Cano y Verenice Sánchez Castillo  
*Universidad la Amazonia, Colombia*

## RESUMEN:

**Introducción.** Las estrategias de intervención en el territorio de estudio para lograr el desarrollo local, no han resultado ser tan eficientes como se esperaba. Esta investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de las familias de las Viviendas de Interés Prioritario-VIP del municipio de Florencia Caquetá, acerca de los problemas que las aquejan y las acciones adelantadas por las instituciones como estrategia en la lucha contra la pobreza. **Metodología.** La investigación fue cualitativa, enfoque histórico hermenéutico, los datos fueron producidos a partir de talleres participativos con cada tipo de actores identificados. **Resultados.** Dentro de los principales hallazgos, se tiene que existe una marcada diferencia entre lo que las comunidades priorizan como sus preocupaciones y lo que piensan las instituciones; ahora, si bien las instituciones y los programas que existen en el territorio para atender la problemática resulta amplia en el papel, al verificar su reconocimiento en el escenario local, este es débil. **Conclusiones.** Las estrategias implementadas contra la reducción de la pobreza y el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias VIP requieren de esfuerzos más integrales y sobre todo de más largo aliento.

**Palabras clave:** territorio, problemas, estrategias.



## ABSTRACT:

**Introduction.** Intervention strategies in the study territory to achieve local development have not been as efficient as expected. The objective of this research was to know the perception of the families of Priority-VIP Housing in the municipality of Florencia Caquetá, about the problems that afflict them and the actions carried out by the institutions as a strategy in the fight against poverty. **Methodology.** The research was qualitative, hermeneutical historical approach, the data were produced from participatory workshops with each type of identified actors. **Results.** Among the main findings, there is a marked difference between what communities prioritize as their concerns and what institutions think; now, although the institutions and programs that exist in the territory to address the problem are wide in n paper, by verifying their recognition in the local scenario, this is weak. **Conclusions.** The strategies implemented against the reduction of poverty and the improvement of the living conditions of VIP families require more comprehensive efforts and, above all, more long-term efforts.

**Keywords:** rerritory, problems, strategies.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Enríquez (1996:61); citado por Gallicchio y Camejo (2005), el desarrollo local implica la concertación entre los agentes-actantes que integran un territorio en un proyecto común que involucra diferentes aspectos: equidad, sustentabilidad ecológica, cambio social, cultural, enfoque de género, calidad y equilibrio social territorial, pues el fin del desarrollo local es precisamente elevar la calidad de vida de los integrantes de dicho territorio y para ello es necesario enfrentar los retos del mundo global.

En este sentido, el desarrollo local requiere de la continua construcción y creación desde el territorio, pero pensando en lo global. Así las cosas, este tipo de desarrollo refiere a un desafío más sociopolítico que económico, puesto que se requiere la articulación de actores y capital social. No obstante, para soportar el desarrollo, independiente de la escala, las regiones tienen la necesidad de construir y disponer de una base de capacidades. En este orden, la acumulación de capitales es esencial para generar crecimiento del ingreso *per capita* (Solow, 1956 y 1957, citado por (Rodríguez, 2017).



En el nivel regional, se tiene que el retorno a la inversión en estos cinco tipos de capital en teoría, es positivo, alto y tangible, pues se traduce en el aumento del bienestar de los habitantes, porque aportan elementos productivos a los negocios, y porque la interacción entre los capitales fortalece las economías de escala y externalidades positivas (Galilea, Reyes y Sanhueza, 2007); recordando, en línea con Silva (2005), que una estrategia de desarrollo local integral debe tener en cuenta todos los tipos de capital.

El análisis que a continuación se presenta es precisamente un esfuerzo por identificar desde la institucionalidad qué hay detrás de esos niveles bajos, qué es lo que está sucediendo en el territorio, cuál es la verdadera problemática, pues finalmente los valores de los indicadores, son el resultado de un proceso, son las consecuencias, pero interesa para definir las rutas de inclusión de los vulnerables no solo los niveles de vulnerabilidad en que se hallan, sino qué sucede con la institucionalidad en la zona y cuál es la lectura de la realidad en el territorio.

## **FUNDAMENTO TEÓRICO**

### **Dimensión 1: territorio, ambiente y salud**

Esta dimensión es la más amplia pues el territorio hace referencia al espacio contenedor, en su relación con el contenido (Nates, 2011), así las cosas, los individuos, actores colectivos e institucionales en relación con los capitales físicos, financieros, sociales y políticos, dan cuerpo al territorio (Neely, Sutherland y Jhonson, 2004). Ahora la situación resulta más compleja cuando se habla de "Ambiente", el cual vendría siendo la plataforma que relaciona lo natural y lo transformado. Reflejando así que no interesa solo lo ecológico y/o lo natural, sino también los conflictos que surgen a partir de esa relación y que se ponen en evidencia en el territorio (Toledo, 2008).

### **Dimensión 2: Seguridad y Acceso a la Justicia**

La Organización de las Naciones Unidas, plantea que el desarrollo de la persona humana es un proceso de goce y disfrute de las libertades que el Estado le otorga. No obstante, para que haya desarrollo



humano, debe haber seguridad humana, que implica la protección al individuo frente a amenazas de distinta naturaleza: desastres naturales, criminalidad, enfermedades y epidemias, hambre, pobreza extrema entre otros, como dictaduras y totalitarismo (PNUD, 1994; 2014).

La seguridad es definida, como la condición de encontrarse la persona libre de violencia o amenaza de violencia, o la sustracción intencional por parte de otros. En esta, se incluyen todos los delitos posibles contra las personas, como el homicidio, la agresión, la violación, el secuestro y la trata de personas, robos, hurtos y estafas (PNUD, 2006).

La segunda, involucra la acción, destinada a proteger a los ciudadanos frente a los hechos de violencia o sustracción o despojo, el acceso a la justicia según el COMJIB (2014), es un derecho fundamental, bajo la garantía de la igualdad de trato ante la ley y la no discriminación, lo cual posibilita a todas las personas, el acceso al conocimiento, el ejercicio y defensa de sus derechos y obligaciones, mediante servicios cercanos.

### **Dimensión 3: Desarrollo Productivo**

De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL (2007), el desarrollo económico es un proceso dinámico, multidimensional, que está vinculado al conjunto de instituciones políticas, legales, sociales y económicas, así como a las conductas de los individuos de una región (Sánchez, Gómez y Forero, 2016). En el área productiva el desarrollo implica el mejoramiento de los sistemas productivos, entendiéndose por mejoramiento, tanto el producto como los procesos del sistema, una producción integral en el marco de las buenas prácticas agrícolas, que permita la generación permanente de excedentes, en volúmenes constantes para la venta.

### **Dimensión 4: Participación y Convivencia**

A partir del año 2011, el país cuenta con una Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana, cuyo objetivo enlaza con



la tercera dimensión de la ANSPE, relacionada con Seguridad Ciudadana y Acceso a la Justicia, el cual traduce de forma textual:

*Proteger a los nacionales y extranjeros que se encuentren en Colombia, en su vida, integridad, libertad y patrimonio económico, por medio de la reducción y la sanción del delito, el temor a la violencia y la promoción de la convivencia. Este objetivo se logrará mediante la reducción de la incidencia general de la criminalidad, del número de homicidios, de los delitos y contravenciones relacionados con la convivencia, del miedo de los ciudadanos a ser víctimas del crimen y del aumento de la judicialización y condena de los delincuentes violentos. (DNP, 2011, p.20)*

Lo anterior partiendo del hecho de que para que haya una buena convivencia ciudadana, se hace necesario garantizar la seguridad de los individuos.

## **METODOLOGÍA**

El enfoque de la investigación, fue de corte cualitativo, histórico hermenéutico (Gutiérrez, 2014), referido especialmente a los aspectos que caracterizan la problemática desde las familias que habitan las viviendas de interés prioritario y desde la institucionalidad local, así como la oferta de programas que se desarrollan para atender la pobreza, sus problemas y el diseño de posibles soluciones. El método de trabajo se guió por los preceptos teóricos de Fals Borda y la investigación participativa, entendida como pensamiento, deja de ser una labor representativa para devenir una actividad productiva, de nuevas posibilidades de constitución social y subjetiva (Ortiz y Borjas, 2008).

## **Población Objetivo**

La población objetivo de este ejercicio de investigación, corresponde a las familias que habitan actualmente los proyectos de vivienda de interés prioritario, en los barrios La Bocana y VillLa Gloria en el municipio de Florencia, Caquetá.



## EL MÉTODO

### Caracterización de la problemática

Se desarrollaron talleres participativos tanto con comunidad como con instituciones, donde empleando la técnica de lluvia de ideas y árbol de problemas por dimensiones: Territorio, Ambiente y Salud, Seguridad y Acceso a la Justicia, Desarrollo Productivo y Participación y Convivencia y se identificaron y priorizaron las problemáticas con sus respectivas causas y efectos.

### Percepciones sobre la intervención institucional en la problemática

En un segundo momento de los talleres, se consultó a las instituciones acerca de las ofertas institucionales de programas y proyectos, para atender la población de las viviendas de interés prioritario y su lógica de actuación.

Posteriormente, se realizó un cruce de variables entre los dos elementos trabajados anteriormente: árboles de problemas por dimensión y la oferta institucional, buscando entender la pertinencia y la coordinación que existe en el territorio, y qué de esa oferta funciona y qué no.

### Identificación de estrategias eficientes

Una vez claros los problemas por dimensión, los programas que operan para subsanarlos y las situaciones pendientes por atender, se procedió a reflexionar sobre qué forma, estrategia o prácticas innovadoras se habían implementado en el territorio, las cuales podrían ser considerados como estrategias eficientes, para ser replicadas en otros contextos

## RESULTADOS

### Caracterización de la problemática

Según la Agencia Nacional para la Pobreza Extrema -ANSPE existen cuatro dimensiones sobre las que se concentran los problemas



de las familias de Viviendas de Interés de Florencia, Caqueta: 1. Territorio, Ambiente y Salud; 2. Seguridad y Acceso a la Justicia; 3. Desarrollo Productivo y 4. Participación y Convivencia.

### **Dimensión 1: territorio, ambiente y salud**

Los actores de la comunidad La Gloria y La Bocana coinciden en que el mayor problema de esta dimensión es la *"Inadecuada formulación, proyección, seguimiento y articulación de los planes de vivienda con las necesidades de la comunidad y las características del territorio"*. Según los habitantes de La Gloria el poco seguimiento de los objetivos propuestos, el uso ineficiente de los recursos y la baja divulgación de los avances, por parte de los entes encargados de los proyectos de vivienda, son las principales causas generadoras del problema. Para las familias de La Bocana el esquema de formulación de los proyectos de vivienda desde el nivel nacional, ha traído consigo la baja planeación de las casas con insuficientes acabados.

Para la institucionalidad local, el mayor problema de esta dimensión se refiere al: *"Bajo nivel de planeación, participación, divulgación y apropiación social del territorio"*; entendiendo que lo que interesa no son los números de ejercicios de planeación que se realicen, o la cantidad de planes que se elaboren; por tanto, no es solo tener un EOT, un plan de manejo ambiental, un PGIRS o quizás un POMCA.

Los efectos causados en la comunidad son, la baja proyección y los altos costos de los servicios públicos, la baja cobertura de telefonía e internet, el ineficiente servicio del agua, el pago por servicios no prestados, la ausencia de espacios para el cuidado de los niños aumentando los niveles de trabajo infantil y la poca apropiación de las viviendas, provocando casas sin habitar, en arriendo y en venta. Para el caso de La Gloria otro efecto es la proliferación de *Aedes Aegyptis* transmisor del dengue causado por las ineficientes plantas de tratamiento de las aguas residuales y los daños estructurales de las casas.



## Dimensión 2: Seguridad y Acceso a la Justicia

Para esta dimensión la problemática central de las comunidades de La Bocana y La Gloria es la *"Inadecuada articulación con los entes judiciales y de seguridad ciudadana, reflejados en el aumento de la inseguridad"*, causado por la ausencia de estructuras seguras alrededor de las viviendas, ausencia del apoyo institucional, ineficientes espacios de participación, inadecuados mecanismos de comunicación y alerta ante una situación de inseguridad y la desmesurada presencia de personas sin un empleo formal. Los entes institucionales identificaron que el problema son los *"Bajos niveles de seguridad ciudadana e inseguro acceso a la justicia"*, basada en las estrategias de seguridad diseñadas y que operan en el territorio, la inadecuada cobertura de los entes policiales, la corrupción institucional, la baja fiscalización de las entidades públicas por parte de los entes de control, la baja implementación de mecanismos de apoyo comunitario y el desconocimientos de las funciones que cumplen las dependencias judiciales (discutir el impacto que esto se está dando en el territorio).

Son claros los factores que estructuran la problemática presente y provocan efectos como el alza del índice de criminalidad y drogadicción, el aumento de la migración y poblaciones flotantes, que favorece la creación de asentamientos subnormales y la violación de los derechos humanos, creando ciudadanos resentidos y con poco amor con el territorio, un factor determinante en esta dimensión, determinada tanto por la comunidad como por las institucionales.

Para los representantes tanto de los entes gubernamentales, como los directivos del sector privado del departamento, el problema en esta dimensión está dado en: ***"Bajos niveles de seguridad ciudadana e inseguro acceso a la justicia"***. Se considera que la ciudad es insegura, desde los hogares, las vías, los establecimientos públicos y ni decir de los establecimientos educativos. La gente no cree en el progreso de la ciudad porque perciben que el que quiere trabajar probablemente será víctima de la estafa, el secuestro y las vacunas. Esto se agudiza aún más cuando a su juicio, no hay en quién confiar; algunos lo hacen en las autoridades y de manera más



fácil son víctimas de algún abuso. En la discusión de esta mesa, se mencionaba por ejemplo, cómo combatir el mototaxismo que se ha prestado para tantos robos y violación de derechos humanos, si muchos de los de la autoridad pública tienen tres o cuatro motos en este tipo de negocios.

### **Dimensión 3. Desarrollo Productivo**

Las causas de la baja competitividad, están relacionadas con asuntos de carácter cultural, políticos, de mercados y de acompañamiento técnico en el desarrollo de las actividades productivas.

Lo cultural, se refiere a que se considera que quienes dirigen el accionar de los sectores en el territorio, tienen poco liderazgo, por tanto los procesos de cambio y adopción de nuevas tecnologías para ser competitivos es deficiente. Además el poco liderazgo, genera un difícil cumplimiento y débil gestión de recursos para dar vida y cuerpo a los diferentes planes operativos gremiales.

En lo político, se considera que las políticas de desarrollo regional poco favorecen los renglones primarios de la producción. En este sentido, la mayoría de los esfuerzos de inversión están dirigidos al tema extractivista, viendo en ella la Tabla de salvaguarda en lo que a desarrollo productivo respecta. Por tanto cada vez son menos los esfuerzos dirigidos a dinamizar y mejorar la producción primaria.

En relación a los mercados, se tiene que no se diseñan proyectos pensando en la demanda, sino en la oferta, esto hace que ningún gremio sea competitivo. Además, el mercado es muy inconstante y los sectores no cuentan con un plan de contingencia ante estas bajas.

### **Dimensión 4: Participación y Convivencia**

En esta dimensión las comunidades se dividen en el eje del problema. Para La Gloria el problema central es la "*Baja articulación entre los núcleos familiares y la comunidad con base a la cultura y la falta de líderes*", causada por la poca formación de líderes en la comunidad, que conlleva a la poca comprensión de los proyectos y los bajos niveles de motivación, para la comunidad por parte de los mismos,



y el aumento progresivo de los casos de maltrato intrafamiliar en la comunidad motivados por la cultura machista que se presenta. Los efectos que se generan de este problema son, la ineficaz caracterización del proyecto Red Unidos y la inseguridad, incrementando los casos de intolerancia y los bajos niveles de compromiso por parte de la comunidad.

Para La Bocana los "*Bajos niveles de apropiación de las normas de convivencia*" son el eje del conflicto, basado en las inadecuadas viviendas en proporción a las personas que las habitan, la alta apropiación de la cultura paternalista y los bajos conocimientos de las leyes de convivencia. Estas causas generan que las personas mientan constantemente para obtener beneficios, que se presenten malas relaciones con los arrendatarios y un inadecuado manejo de los residuos sólidos, a razón de las dificultades con el cumplimiento de un manual de convivencia. El constante ingreso de personas ajenas al conjunto, agrava esta problemática, al incidir en el aumento de los índices de drogadicción en los adolescentes y adultos (Normas de convivencia).

El punto de mayor debilidad para las instituciones es el "*poco uso de los mecanismos de participación ciudadana a razón de la baja confianza en la institucionalidad*". Se sabe que hay mecanismos y métodos eficientes para la solución de muchas situaciones que se pueden presentar en el rango de esta dimensión, pero la ineficacia de estos procesos es la que ha creado una desconfianza. La fuente central de esta problemática es la poca comprensión de las problemáticas colectivas del territorio, la corta visión de las juntas de acción comunal, la baja formación de líderes en la región, el poco reconocimiento de la violencia con los niños en el territorio y los bajos conocimientos y utilización de los instrumentos para la participación en la formulación de las políticas y planes del territorio.

Además de la baja confianza en la institucionalidad, se reconoce que existe **un nivel de formación en liderazgo, muy bajo**; en reiteradas ocasiones el líder es entendido como quien negocia los asuntos y las prevendas, para su bien individual y particular, olvidando el carácter de líder, que obviamente lo caracteriza que es lo colectivo.



Este fenómeno se refleja también en un escenario más grupal y son las juntas de acción comunal. El proceso de formación de las juntas no es continuo, ni articulador.

Las JAC, son la expresión más colectiva, barrial, veredal y comunal si se quiere de la participación ciudadana, la dificultad está en que este escenario de participación se ha convertido en la necesidad de generar dividendos económicos, a costa de alquilar de manera permanente la caseta comunal, de dar los permisos de explotación de hidrocarburos, lo que deja en claro una **"visión muy corta de las Juntas de Acción Comunal"**.

### ***Fotografía institucional del proyecto: las instituciones y sus actuaciones en el territorio***

Se logró tener información de 19 instituciones que desarrollan programas con la población vulnerable tanto en el municipio de Florencia como en el territorio en términos generales. Estas 19 instituciones presentaron alrededor de 51 programas que involucran atención a las dimensiones de participación, educación, desarrollo productivo, ambiente, salud y territorio.

### **Seguridad y Acceso a la Justicia**

#### ***Desde la visión de las instituciones***

La Pastoral Social con sus programas de educación en riesgo por minas antipersonas, pastoral de la primera infancia y promoción y garantía de derechos en NNAJ en riesgo o vulnerabilidad y la Policía Nacional con los cuadrantes, tiene enfocados sus esfuerzos en apoyar la problemática en esta dimensión. Específicamente, La Pastoral Social se esfuerza por generar estrategias para el cumplimiento de los derechos humanos en todas sus expresiones, y La Policía Nacional, en aumentar su cobertura de apoyo con los cuadrantes y así disminuir las zonas sin vigilancia.

#### ***Desde la visión de los proyectos VIP***

A pesar de que son claros los programas y los objetivos a tratar por parte de las instituciones, la trazabilidad que se tiene es distinta. En el caso de La Gloria la Pastoral Social hace presencia con uno



de sus programas para disminuir el aumento de la tasa de drogadicción en articulación con el ACNUR y el grupo YAPAWAIRA que al mismo tiempo fortalecen los espacios y mecanismos de participación. Para La Bocana, la Policía y el DPS con charlas y el proyecto juntos están trabajando en los índices de drogadicción y fortalecimiento institucional. Se refleja que a pesar que la Pastoral Social tiene proyectado tres de sus programas, solo uno de estos está llegando a la comunidad y que nuevas instituciones están haciendo presencia y efectos en las comunidades.

### **Participación y convivencia ciudadana**

#### ***Desde la visión de las instituciones***

Las entidades implicadas en el fortalecimiento de las debilidades de esta dimensión desde la parte institucional son: 1. La Alcaldía municipal con sus programas de, formación participativa del EOT, viviendas de interés social en articulación con el banco inmobiliario y C-emprendedores Florencia emprendimiento, empleabilidad y referenciación, 2. Pastoral Social con, pastoral de la primera infancia, salvando vidas, de cero a siempre, promoción y garantía de los derechos de NNAJ en riesgo o vulnerabilidad, 3. ANSPE con, Jóvenes en acción y conformación juntas administradoras, 4. DPS con, más familias en acción, jóvenes en acción, música para la reconciliación, MAA mujeres ahorradoras en acción y el centro de orientación para el empleo y el emprendimiento-COEE, 5. CUN con, oferta de programas y foro mujer, equidad y confianza.

#### ***Desde la visión de los proyectos VIP***

En el caso de La Gloria, la única institución nombrada anteriormente solo la Pastoral Social ha logrado poyarlos con charlas para el fortalecimiento de los lazos de solidaridad, el ACNUR y el grupo YAPAWAIRA no identificadas anteriormente están realizando talleres en el fortalecimiento institucional.

En La Bocana la situación no es muy diferente. La Policía Nacional ayuda a esta comunidad con sus charlas sobre el consumo de sustancias alucinógenas y convivencia y seguridad, y el DPS con



su proyecto juntos están trabajando las leyes de convivencia y los índices de drogadicción.

Es claro que la estructura de ejecución de los proyectos en términos de cobertura está fallando, por lo identificado con las comunidades, es preciso examinar qué está pasando con estos proyectos.

### **Territorio, ambiente y desarrollo**

#### ***Desde la visión de las instituciones***

Según los entes institucionales postularon 24 de sus proyectos con enfoque en esta dimensión, 7 de estos a cargo de la Pastoral Social, 4 a la Alcaldía Municipal, 4 a la Gobernación del Caquetá, 2 a la GIZ, 2 a la Unidad de Atención a Víctimas, 1 al Almacén YEP y 3 a cargo del DPS. Cabe mencionar que la Alcaldía municipal está enfocada principalmente en mejorar los modelos de planeación territorial, la cobertura de los servicios básicos, la movilidad, las viviendas para la población discapacitada, los proyectos enfocados a las poblaciones vulnerables, la participación de la ciudadanía en veedurías ciudadanas y la articulación institucional; la Pastoral Social se propuso bajar los índices de embarazo en adolescentes, el abandono al adulto mayor, la desnutrición y la deforestación; también llegar a una seguridad alimentaria, mejorar la articulación institucional y lograr un acompañamiento psicosocial en los proyectos de atención a víctimas del conflicto en el territorio; la Gobernación se preocupa por mitigar los daños causados por la ganadería extensiva, disminuyendo los índices de deforestación y la progresiva degradación de los suelos y fortalecer las relaciones institucionales y crear adecuados enfoques en los proyectos, pensando desde las personas y no desde una dimensión mayor.

#### ***Desde la visión de los proyectos VIP***

Para los actores en La Bocana la institución que está enfocando sus esfuerzos en uno de los efectos es la Secretaría de Salud con sus jornadas de fumigación y limpieza; otra institución es el SENA interesada en afrontar la causa de las personas con capacidades pero sin empleo formal, con sus cursos de belleza, pintura y confección. En La Gloria todos los actores institucionales están



trabajando en los efectos del problema, es el caso del ACNUR y Red Caquetá Paz con su proyecto de agricultura urbana y generación de ingresos, ACNUR y el grupo YAPAWAIRA con cursos y el centro juvenil, el SENA con mercadeo y comercialización y La Secretaría de Salud con sus Jornadas de fumigación.

Lo que se describió anteriormente son los proyectos que desde los entes institucionales están formulados para crear un impacto en las causas y efectos del problema central de esta dimensión, pero para las comunidades evaluadas solo la Alcaldía municipal ha logrado una cobertura real.

### **Desarrollo productivo**

La problemática del desarrollo productivo, es atendida por diez instituciones, siendo la de más presencia en este caso, el DPS, quien actúa con cuatro de sus programas, dos en las causas y tres en las consecuencias, que son: Ingreso para la prosperidad social, Mas mujeres ahorradoras en acción y el centro para el empleo. Seguido por CORPOAMAZONÍA, que con su programa de negocios verdes y biocomercio ha intentado colocar el factor innovador a los productos, pensando en una cadena de valor que permita el acceso a mercados más justos.

A nivel de efectos, la institucionalidad ha intentado que lo que se produce vaya articulado en una cadena productiva y desde el esquema de cadenas de valor, en eso se está trabajando con las comunidades.

### **ESTRATEGIAS EFICIENTES IDENTIFICADAS:**

#### **Acompañamiento - Institución: DPS- ALCALDIA**

Esta buena práctica consiste en el acompañamiento que han llevado las personas vulnerables que son beneficiarias de un programa. En este sentido, el sujeto objeto del proyecto se le brinda un acompañamiento en todos los procesos, se indica la ruta a seguir, pues muchos desconocen los mecanismos y medios para obtener fichas de SISBEN, ingresar a Fami, tener libreta militar, pertenecer



al programa jóvenes en acción, etc. Es una atención personalizada e individualizada pues depende de la necesidad de cada habitante para sugerirle lo que debe hacer. Esta práctica se ha implementado en todos los programas que se han llevado a cabo en el conjunto residencial La Bocana, la dimensión según la categorización de la ANSPE que fortalece es TERRITORIO y SALUD y EDUCACIÓN, RECREACIÓN y DEPORTE, viene desarrollándose desde el mes de mayo del año 2014.

La práctica surge de la necesidad de la comunidad y se considera relevante porque existe mucho analfabetismo, padres de familia y niños que no saben coger rutas para llegar a la escuela, personas que desconocen los procesos a seguir. La líder de proceso ha sido la Gestora social y el DPS, en una alianza Alcaldía-DPS.

### **Atención, Asistencia y reparación –UARVI**

Esta buena práctica consiste en dar atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto, viene funcionando desde el año 2011, en ella participan todas las instituciones que pertenecen al sistema nacional de atención y reparación de víctimas (SNARIV). El resultado más significativo de la práctica, está relacionado con el acompañamiento y solidaridad del Estado con las víctimas del conflicto armado en el departamento del Caquetá. Esta práctica surge por la necesidad de dar una atención integral en ayuda humanitaria y atención Psico-Social a las víctimas del conflicto; en el Caquetá se considera relevante por el territorio que está en disputa permanente, en conflicto y las víctimas deben ser atendidas.

En la implementación de la práctica han participado todos los actores e instituciones que ordena la Ley 1448 y se ha tenido como exitoso el apoyo de organismos de cooperación internacional desde el orden central; esta buena práctica ha ayudado a la institución a brindar estrategias para eliminar las barreras de acceso de las víctimas a una atención integral. La sostenibilidad de la práctica lo garantiza la misma Ley 1448 mediante un desempeño idóneo de los funcionarios, así como la vigencia de esta Ley hasta el año 2021. Finalmente, las tres lecciones más importantes de esta práctica han



sido el buen acompañamiento en la inversión de los recursos que se les otorgan, el seguimiento individual y familiar a las personas que hacen parte de estos procesos y la dignificación de las personas.

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

A manera de cierre, es importante comentar acerca de algunos proyectos que están ayudando a subsanar los problemas de territorialidad ya expuestos. El DPS, a través de su componente de INNOVACIÓN, que ha incorporado de manera obligatoria a cada una de las actividades productivas que apoyan a la población vulnerable, ha logrado que las iniciativas sean más sostenibles en el tiempo y se consoliden como negocios, logrando en este sentido, la posibilidad de menos iniciativas fracasadas, menos competencia entre vecinos y un mayor progreso.

La Pastoral Social y el DPS, a partir de un acompañamiento psico-social y/o mediante la oferta de un componente de salud mental, ha logrado preparar a las personas en condición de vulnerabilidad, antes de iniciar el apoyo económico, para que mejoren su autoestima y recuperen la confianza en sí mismos, preparándolos de esta manera para incursionar nuevamente en la vida laboral y en una actividad económica propia.

Mediante el empoderamiento de los líderes territoriales se ha logrado garantizar la continuidad de los procesos adelantados con la población vulnerable.

Las campañas de conciencia ciudadana han permitido que las familias entiendan la importancia del respeto con el otro, de la legalidad y el concepto de vecindad. No se realizan ni se apoya ninguna iniciativa económica por buena que parezca, si no se tiene un estudio de mercado previo. El estudio de mercado previo a cualquier tipo de inversión ha disminuido el índice de fracasos.

La promoción de la Red Nacional de Agencias de Desarrollo Local, ha permitido generar intervenciones articuladas en el marco de la competitividad, pero pensando en la paz.



El componente espiritual en los proyectos y programas ha contribuido a que se cambie un poco la cultura inmediatista de recibo y retiro o concepciones como el gobierno tiene la obligación de hacerlo.

El carácter de asociatividad manejado ha permitido diluir el concepto de individualidad y el solo yo progreso, sino pensando en un colectivo.

## REFERENCIAS

- Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2007). *Cinco piezas de política de desarrollo productivo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Comité Intergubernamental del Programa Iberoamericano de Acceso a la Justicia-COJIMB. (2014). Reunión del Comité Intergubernamental del Programa Iberoamericano de Acceso a la Justicia. España.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2011). *Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana*. Bogotá: DNP.
- Galilea, S., Reyes, M., Sanhueza, C. (2007). Externalidades en proyectos urbanos: saneamiento de aguas servidas y del ferrocarril metropolitano en Santiago de Chile. Chile: CEPAL.
- Gallicchio, E., Camejo, A. (2005). *Desarrollo Local y Descentralización en América Latina: nuevas alternativas de desarrollo*. Michigan, Estados Unidos: Universidad de Michigan.
- Gutiérrez, M.L. (2014). *Los enfoques filosóficos de generación del conocimiento y las apuestas metodológica que exigen*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Nates, B. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Co-herencia* 8(14), 209-229.
- Neely, C., Sutherland, K., y Jhonson, J. (2004). ¿Los enfoques basados en los modos de vida sostenibles tienen una repercusión positiva en la población rural pobre? Análisis de doce estudios de caso. Documentos de trabajo número 16. Subprograma de aprendizaje institucional. Estados Unidos: FAO.
- Ortiz, M., Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto* 17(4), 615-627.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNDU, Costa Rica (2006). Venciendo el temor. (In) seguridad ciudadana y desarrollo humanos en Costa Rica. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2005. San José de Costa Rica, p.35.



- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1994). Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014: sostener el progreso humano, reducir vulnerabilidades y construir resiliencias*. Estados Unidos: PNUD.
- Rodríguez, A. (2017). Crecimiento económico y capital humano: metodología para la simulación de una variante del modelo de Lucas con aplicación a México. *Revista de Economía y Finanzas*, 12(2). 23-47
- Sánchez, V., Gómez, C.A., Forero, A. (2016). Descripción de los perfiles ocupacionales de la población vulnerable: caso VillLa Gloria y La Bocana. *Revista Unimar* 34(1), 201-217.
- Silva, I. (2005). Desarrollo económico local y competitividad territorial en América Latina. *Revista de la CEPAL* 85, 81-100.
- Toledo, V.M. (2008). Metabolismos rurales: hacia una teoría económica-ecológica de la apropiación de la naturaleza. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica* (7), 21-26.