



Humanismos y Diversidades

Miguel Alberto González González

Tomás Izquierdo Rus



*Humanismos y
Diversidades*

Miguel Alberto González González

Tomás Izquierdo Rus

Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia
Universidad de Manizales
Horizontes Humanos de Kalkan



Cómo citar esta obra:

González, M. A., y Izquierdo, T.(Eds.). (2024). Humanismos y Diversidades. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3076>

Libro resultados de investigación

Pintura de la portada: *El hechicero*. Acrílico sobre lienzo (50x40). Año, 2019

Pintor: Miguel Alberto González González

Diseño cubierta: John Alexander González Henao

DOI: 10.6018/editum.3076

ISBN: 978-84-09-61760-9

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con el autor, puede enviar un correo a publicaciones@um.es



González, M. A., y Izquierdo, T.(Eds.). (2024). Humanismos y Diversidades. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3076>

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.

*Por buscar el norte nos
olvidamos del ser humano, de
la vida, de la compasión, del
vivir juntos.*

Miguel Alberto González González

*La diversidad, ventana de
esperanza humana.*

Tomás Izquierdo Rus

Introducción	9
Las diversidades y la cuestión de la amistad en mundos exílicos y estados liminales.....	11
Humanismo sufriente, optimismo trágico, humanidad otra	55
Reflexiones sobre lo propio, lo ajeno, lo apropiado y lo nuestro en la educación indígena wayuu de La Guajira colombiana	71
El reconocimiento y las estructuras de acogida en el contexto de la diáspora afrodescendiente- afrocolombiana.....	109
Reconocimiento de la diversidad en el escenario educativo	149
Manifestaciones de violencia simbólica hacia la mujer indígena Quillasinga en las dinámicas de la vida cotidiana	171
La autobiografía, herramienta para la toma de decisiones y trayectorias de vida en adolescentes	195
Percepciones de los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes frente a la relación pedagógica: Cercanías y lejanías	237

Introducción

Navegamos en medio de adversidades, de fragilidades, de posibilidades, de potencialidades, de amistades, en síntesis, navegamos en los oleajes de las humanidades en sus diversidades y singularidades.

Somos incompletos o así nos creemos o así nos enseñaron, rodamos por las rutas buscando medias naranjas, soñando con el vellocino de oro, el elixir de la eterna juventud o la respuesta que resuelva nuestras dudas, transitamos la existencia tratando de llenar vacíos de conocimientos, de satisfacer nuestros deseos.

Somos diversos y singulares, universales y particulares, mundiales y locales, siderales y territoriales, magnánimos y egoístas, habitamos muchos nosotros en cada uno de nosotros.

Los textos que se presentan en este libro avanzan en resolver preguntas de orden colectivo e individual, se atreven a plantar respuestas universales sabiendo de los singulares, osan desplegar verdades en épocas donde las falsedades son la moneda corriente.

Gracias a los autores de este libro que nos enseñan a pensar las diversidades y la cuestión de la amistad, el humanismo

sufriente, lo propio, lo ajeno y lo apropiado, el estructuras de acogida en la afrodiáspora, el reconocimiento y la diversidad, la violencia simbólica en la mujer indígena y la importancia de la autobiografía en los adolescentes son los grandes apartados que el lector podrá encontrar en este bello ejercicio intelectual, donde importantes académicos se dan a la tarea de donar sus saberes a la humanidad.

No estamos solos ni podemos no depender de otras, otros, otras u otros. A veces, queremos incluir con expresiones excluyentes, a algunos les molestan los lenguajes incluyentes, a otros les molesta la humanidad misma, esas molestias las podemos convertir en posibilidades para navegar juntos, en medio de las diferencias políticas, religiosas y semánticas. Muchos se precian de detestar las multitudes como si no fuesen la multitud, ese error no lo podemos popularizar ni defender. Es tiempo de amar a la humanidad y todo lo que compone la existencia, no podemos darnos el lujo de odiar ni de construir venganzas. Entre incertidumbres y utopías nadamos con otras formas de existir, con inteligencias y dispositivos de comunicación que aún no conocemos. Los humanismos y las diversidades son esas exploraciones científicas, poéticas-estéticas, filosóficas, formativas y cotidianas de lo que implica sabernos dentro del mundo de la vida y para la vida.

Miguel Alberto González González

Tomás Izquierdo Rus

Las diversidades y la cuestión de la amistad en mundos exílicos y estados liminales

Miguel Alberto González González¹

Resumen

Pensar las diversidades en las sociedades en exilio, como las del siglo XXI o en estados liminales, propios de los tiempos contemporáneos, han llevado la amistad a otros estados, la han marginado al mundo de los valores e intereses.

El sendero por la amistad no está construido en fábricas, ni expuesto en los supermercados o almacenado en bóvedas bancarias, requiere ser pensado, cultivado, activado y, si es el

¹ Miguel Alberto González González. PhD en Ciencias de la Educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Docente Facultad Ciencias Sociales y Humanas, universidad de Manizales, Colombia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>; email: miguelg@umanizales.edu.co, mgcaronte@me.com

caso, protegido desde nuestros mundos vitales. Los destinos de la amistad no mueren en la sociedad, pero tampoco se bastan en la soledad de las ideas o el lustre de los espejos. La amistad como destino es un más allá de lo definido en enciclopedias y un poco más acá de lo exigido por muchas religiones, jurídicas o sistemas económicos.

Palabras Clave: Amistad, destino, liminalidad, solidaridad, diversidad, desarraigo, paradoja, prosperidad.

Paradojas de la prosperidad

La prosperidad hace amigos, la adversidad los prueba. Anónimo.

Sin acudir a refinamientos poéticos, la amistad es un portillo, una ventana que se abre en el ser para permitir la llegada del otro, de lo otro. La amistad no puede ser un instrumento para medir, es una posibilidad de otorgarse, pero jamás de equipararse. Cercar las lógicas donde la amistad es sinónimo de prosperidad es un desafío que equivale a interrogar los comportamientos del usufructo donde aprendimos a desheredar, a descartar al otro cuando no nos presta algún servicio, cuando deja de ser útil.

El campo semántico y práctico de la amistad ha sido tratado por diversos pensadores en todas las épocas, nada más provocador que Emerson (1963, p. 191) “Me he despertado esta mañana con una devota acción de gracias para mis amigos, los antiguos y los recientes”. Es probable que

debamos despertarnos un tanto agradecidos con aquellos que no son amigos, pues también, contribuyen, y de qué manera, a forjarnos, a resignificarnos, un desconocido, un huraño, un ermitaño y hasta un enemigo es un amigo en potencia. Ahora bien, la misma persona que amanece en amistad, no siempre es la misma del atardecer, esto porque variamos o modificamos nuestras relaciones, nuestras motivaciones. Los estados de ánimo alteran las cercanías o lejanías humanas, pero los estados de ánimo no pueden aceptar el darwinismo social en la amistad, elegir a los mejores y regodearse con los destacados y reconocidos para sentirnos a salvo.

Un pensar subterráneo o etéreo no podrá evitar o evadir las diversidades y la cuestión de la amistad. En su justo tremor, la amistad es como el arco iris, en muchas tonalidades, atrayente como el que más, pero con el riesgo que al primer movimiento o palpitación palidezca, esa es su paradoja. En los horizontes humanos, la amistad preguntará por el otro en sus deficiencias y en sus grandezas, pero también indagará por mis cielos, infiernos, nirvanas, avernos, paraísos, por las geometrías, por las simetrías y asimetrías del exceso de presencia o exceso de carencia del otro, de lo otro.

El origen

Desde tiempos antiguos, los humanos han reconocido los beneficios de tener relaciones cercanas con otros individuos. En las sociedades prehistóricas, la cooperación y la

solidaridad entre individuos eran esenciales para la supervivencia. El cómo nace la amistad entre los seres humanos aún no es claro, faltan mayores y mejores indagaciones para aclararlo, pero la necesidad de colaborar y protegerse mutuamente frente a amenazas externas, la caza, las comidas, las conversaciones, el peligro, los rituales, el comercio, el amor, el sexo, la procreación, los juegos, las religiones, las guerras, las mascotas y la música es probable que hayan acelerado las necesidades de cercanía entre personas y grupos raciales, luego, las instituciones, que todo lo añoran controlar, norman las relaciones.

A lo largo de la historia, la amistad ha sido celebrada y valorada en diversas culturas y civilizaciones. Desde las epopeyas griegas hasta las enseñanzas filosóficas, religiosas, políticas, científicas establecen la la amistad como escenario vital reflexión y admiración.

El término amistad surge del latín *amicitas* que es un afecto personal, puro y desinteresado, que es compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato, al estar en contacto. En tal sentido, amigo se origina del latín *amicus*, quien profesa la amistad. Siendo un tanto atrevido, la expresión amigo podría ser $a=sin$, $ego=yo$; es decir, sin egoísmo, sin exceso de mí en mi vida. Amigo es alguien que dándose al otro puede controlar el ego, desprenderse de sí para encontrarse en lo alter.

La amistad involucra una prácticas vitales como honestidad, lealtad, sinceridad, respeto, confianza, amor, compañía, libertad, transparencia, trascendencia, auto-re-conocimiento,

paciencia y capacidad de entrega. En efecto, la amistad es un proceso elíptico que se contrapone a las lógicas de la soledad o de la desolación que, reconociendo las patologías sociales e individuales, permite al sujeto encontrarse con el otro en unos umbrales de esperanza.

No es para desconocer cuando Saramago insiste en la amistad como un regalo no como jerarquías. Con seguridad, la amistad al ser jerarquizada recurre a un protocolo, se le adjuntan títulos de nobleza que la trastocan.

En los Diálogos, Platón, en el texto *Lisis o de la amistad*, hace una discusión de la conveniencia de la amistad, resalta que cuando dos personas son amigas es porque existe alguna conveniencia. Insiste que un amigo es útil y negarlo es un absurdo. Destaca que lo injusto se hace amigo de lo injusto, de la misma manera que lo bueno se hace amigo de lo bueno. Pondera la dignidad, donde la amistad se debe pagar con amistad. Sócrates y los asistentes discuten sobre el valor de la amistad, de si es posible ser amigo de lo bueno y de lo malo a la vez, qué si lo conveniente y lo bueno son la misma cosa. Se preguntan por lo conveniente o bueno de una amistad. Dentro de la larga disputa llegan a concluir que no han podido descubrir lo que es ser un buen amigo. Al recodo de esa conversación, extraño no sería que veinticinco siglos después aún no sepamos que es un buen amigo ¿De qué evolución humana hablamos? La amistad más que definición es acción, más que sentimiento es vivencia.

En épocas y sociedades del desarraigo, como las de este siglo XXI, hablar o discurrir sobre la amistad parece inactual

¿Cuál es la profundidad y la verdad de la amistad? puesto que no se puede afectar la profundidad sin afectar la verdad. Hay que cuidarse de respuestas sencillas o formulismos éticos; puesto que, existen abundantes ejemplos, donde la ética no alcanza a hacerle una cirugía a la conciencia.

La amistad es mucho más que un juego de estéticas, de políticas o de éticas. No está probado que la amistad filial sea la base de las sociedades actuales, pero si tiene bastantes seguidores dicha especulación; tampoco es gratuito que muchos padres hubiesen asesinado a sus hijos para no tener sucesores en el trono y que, incluso, en la tragedia griega los dioses devorasen a sus hijos; en unos y en otros el amor filial se confundía con el poder y, claro, el poder poco sabe de amistades. Hubiera podido escoger otras expresiones, pero nos provocan cierto rumor las palabras de Castoriadis (2008, p. 35) “La *philia* de Aristóteles no es la amistad de los traductores y de los moralistas. Es el género cuyas especies son amistad, amor, afecto paternal o filial, etc. *Philia* es el vínculo que entablan la afección y la valoración recíprocas”. Desde luego que la amistad tuvo, tiene y tendrá sus crisis en épocas de desarraigo filial-fraternal, pero el afecto, el vínculo y el amor si son indispensables en el arraigo de la amistad.

Los mundos exílicos y liminales

Los mundos exílicos pueden ser muy diversos, ya que dependen de las razones del exilio, el lugar de destino y las circunstancias específicas de cada caso. Estos mundos

pueden ser comunidades de exiliados que se han formado en el lugar de destino, enriqueciendo la cultura local con sus propias tradiciones y costumbres. También pueden ser entornos difíciles y hostiles, donde los exiliados enfrentan desafíos para adaptarse a una nueva cultura y sociedad, somos cultura prosaica, recuerda González (2020b).

Para la literatura y la cultura, los mundos exílicos se exploran desde las experiencias emocionales y psicológicas de quienes se ven obligados a abandonar su hogar y establecerse en un lugar desconocido. Su centro es pérdida de identidad, la nostalgia por el lugar de origen y la lucha por la supervivencia en un nuevo entorno.

La palabra "liminal" proviene del latín "limen", que traduce "umbral", y se utiliza en diversos contextos, como antropología, psicología, sociología y literatura, para describir situaciones, lugares o momentos en los que se experimenta una sensación de ambigüedad o ambivalencia.

Se conocen los **espacios liminales** que son lugares ubicados en la frontera o el límite entre dos estados o condiciones, como un aeropuerto, una cárcel, una iglesia, es un lugar de transición entre dos ubicaciones geográficas. Los espacios liminales a menudo tienen una sensación de anonimato y temporalidad.

Los **rituales de paso**, suele interesar a la antropología que lo relaciona con los rituales de paso, que son ceremonias que marcan la transición de una persona de un estado social o cultural a otro, de la niñez a la adolescencia o de ésta la adultez. En la fase liminal de estos rituales, los individuos

pueden experimentar una sensación de incertidumbre y cambio profundo.

El **estado mental liminal** que en psicología se refiere a momentos en los que una persona se encuentra entre la vigilia y el sueño, como cuando está a punto de quedarse dormida o al despertar. En este estado, a veces se pueden experimentar pensamientos o imágenes extrañas y surrealistas.

La **narrativa liminal** que en la literatura y el cine se caracteriza por la ambigüedad y la falta de resolución. Los personajes pueden estar atrapados en situaciones de transición o indecisión, lo que genera un sentido de misterio o inquietud en la historia.

Así las cosas, la cuestión de la amistad en los estados de exilio y liminalidad suelen afrontar enormes tensiones y rupturas. Liminalidad es el mundo del consumo desbordado, homo consumers lo llama González (2021b), donde siempre estamos en los bordes del ser y la colectividad, de la autenticidad y la apariencia.

¿Y las religiones?

La biblia cobija ejemplos de una amistad mal concebida; la relación de Adán y Eva con el creador no partió de la amistad sino de la imposición, Caín y Abel es la muestra de una cercanía de sangre que no resolvió las envidias; Sodoma y Gomorra o el diluvio universal complementan el

panorama, el último ejemplo bíblico, burdo por demás, donde la amistad falló fue la tarde de los leños.

Las religiones han tenido su forma particular de comprender la amistad, siempre exigen lealtad sobre justicia, adoración sobre cuestionamiento, metafísica de la promesa sobre bienestar cotidiano; digamos que, en lo sacro, la amistad es una relación vertical, no hay conciliación con el mal, cual muestra el proverbio que aconseja “Aléjate del hombre necio, pues no encontrarás en él labios de ciencia”. Se evidencia desde el libro sagrado de los católicos que la amistad es selectiva, exigente y, por tanto, congruente con los principios religiosos, no se puede ser amigo de toda persona y que cuando alguien es dificultoso u opositor lo mejor es dejarlo a la deriva, no brindarle confianza, es decir, no aceptar su amistad.

También se encuentran llamados a la constancia, a perseverar; queriendo consolidar el proceso de la amistad, el Eclesiastés aconseja no olvidar al amigo fiel, ni perder la cercanía o la memoria de la amistad en medio de las riquezas. El mensaje no admite contradicciones: hay que ir con el amigo hasta el final del camino, con o sin bienes, en la prosperidad como en la ruina; insiste, Proverbios 17: 17, “En todo tiempo ama el amigo, y es como un hermano en tiempo de angustia”. Esa fidelidad y entrega permanente ese cuidado que va más allá de la utilidad.

El Corán, libro sagrado de los musulmanes, en el Azora sobre la familia en la aleya 118 dispone “¡Oh, creyentes! No toméis por amigos confidentes a quienes no fueran de los

vuestros, porque los incrédulos se esforzarán para corromperos, pues sólo desean vuestra perdición. Ya han manifestado su odio, pero lo que ocultan sus corazones es peor aún. Ya os hemos evidenciado su enemistad, si es que razonáis”. Esta prescripción sagrada para muchos hombres debe considerarse en toda su extensión y que no se le diga a la economía que ha desviado sus principios, puesto que las religiones lo han tenido claro: ninguna indulgencia con el enemigo; pero dentro de sus contradicciones, como la biblia, también dispone en la Prosternación, aleya 34 que “No se equipara obrar el bien y obrar el mal. Si eres maltratado responde con una buena actitud, sabiendo disculpar, y entonces verás que aquel con quien tenías una enemistad se convertirá en tu amigo ferviente”. Hay, con evidencia, un cambio de mirada, se pide nobleza y grandeza frente a quien no se considera un amigo, a obrar el bien sin acudir al daño.

Las dos grandes religiones monoteístas del judaísmo son ambiguas para tratar la amistad y la enemistad, en algunos apartes disponen cuidar, querer, respetar al enemigo, volver la mejilla, en otras disponen de medidas más fuertes como alejarse de los infieles, de los no creyentes o, en caso extremo, expulsarlos no sólo de la amistad sino de la existencia misma, cual se evidencia en algunas aleyas.

El budismo que se dice no es una religión en la forma que se conoce en occidente, tampoco descuida la amistad e incluso se acerca a la Biblia o al Corán cuando dice que “No busques la amistad de quienes tienen el alma impura; no busques la compañía de hombres de alma perversa. Asóciate

con quienes tienen el alma hermosa y buena”. Aquí, como en los anteriores libros sagrados, la amistad sólo es posible con los llamados buenos hombres, con los puros de espíritu. En otro momento responde, con ideales reconciliatorios, amorosos, muy similar a los libros que hemos venido referenciando: “El odio no disminuye con el odio. El odio disminuye con el amor”.

El confucianismo también tiene sus miradas a la amistad o a las formas de encontrarse con el otro, refiere que “El noble busca lo que desea en sí mismo; el hombre inferior lo busca en los otros”. Esta demanda no es menor, puesto que la nobleza que Confucio alude no es la relevancia económica o racial, es aquella que logra distinguir y apartarse del utilitarismo para conectarse consigo y luego con los demás, se le conoce como una ética social-humanística, culto a los antepasados y armonía con el cosmos que, traducido a lo que venimos escribiendo, es la amistad, uno, no olvida lo que otros han hecho, dos, la fraternidad con lo viviente y no viviente.

El taoísmo indica que “Si pudiésemos abandonar la sabiduría y la sagacidad la gente podría disfrutar el ser todos iguales; si pudiésemos abandonar el deber y la justicia, todo podría basarse en las relaciones de amor o amistad”. Es una demanda por el deber ser, donde el amor y la amistad se sobreponen, se imponen en sí mismos; pero exige ciertos abandonos, cierta limpieza del ser. El Taoísmo busca la naturalidad, la simplicidad y la espontaneidad, una suerte de dignidad vivencial más allá de las excentricidades, justo, ahí,

rescata los tres tesoros: Compasión, frugalidad y humildad. Es el Yin y el yan su centro de configuración física y metafísica.

Estas religiones sustentan sus literaturas en la amistad que demanda lealtad, desujetación de cadenas terrenales y atención suprema a ideales metafísicos. Se pacta amistad con los dioses, siempre y cuando se haga lo que sugieren los textos, de lo contrario el reino de las sombras será el destino de aquel que no es amigo, que se opone o que causa daño a un ser humano. Entonces, la amistad como en los paraísos sólo ha tenido espacio para los denominados buenos, pero esta forma de exclusión exige lugares para los opuestos. ¿Cuál es el lugar que se le destina a los que no son amigos?, esos territorios hay que explorarlos para reconocerlos. San Mateo 5, 44 dice “Amen a sus enemigos”. Hasta el momento, lo estipulado en la biblia como en los otros libros religiosos, no parece suficiente para convencernos de la urgencia de la amistad.

Sabido es que los problemas no se acaban, pero tampoco las soluciones, esto para rescatar que en las religiones se insiste en la amistad, pero la manera de conservarla alberga sus pobrezaas.

Las sombras

¿Hay sombras en el saber? Si éstas existen, no es extraño que aparezcan en la amistad; diríamos en primera instancia que

de las sombras sabemos menos que de la luz o al menos le tememos más a las penumbras que a las luminarias.

Se asombra cuando se toma distancia de sí mismo. El asombrarse es desacostumbrarse de lo habitual, es un extrañarse, un hacer sombra a lo dado ¿La amistad requiere extrañarse o habituarse? Más bien exige inocencia, confianza y poiesis con la certidumbre de saberse puerto. No desconozcamos que se es puerto para el bien como para el mal, esas son las sombras humanas que, tal vez, las religiones no comprendieron y en donde fracasaron las éticas.

La vida es como el juego, por mal que estemos, aspiramos a ganar la siguiente partida, diría un optimista. Si no queremos sombras, la amistad no puede convencerse de este aforismo de casino; si alguien piensa que la amistad es un juego de ganancias y pérdidas está cayendo en las lógicas del comercio, en los métodos del dinero que todo lo mide por ganancia o pérdidas; incluso, se venden las siguientes partidas con la garantía de ganar. Hay que ser muy pobre o bastante inocente, como para creer que todo se puede comprar con dinero.

Lo sombrío no siempre afecta, muchas formas sociales han desistido en buscar la luz, demanda de las religiones, de la ciencia y de la filosofía escenificada en el mito de la caverna cuando el pensador saca de las sombras al obnubilado hombre que se pierde la luz que significa conocimiento. En oposición surgen grupos que ven en la sombra el punto de encuentro o la forma de edificar, la amistad en la sombra entrega otras posibilidades de congregación que la consabida

luz no resuelve; tal vez, podríamos explorar las políticas de la amistad nocturna.

Los desarraigos

Desarraigo es un desraizar, un sacar de donde se es, quitar de su sitio, desprender de su origen, desheredar y como dice Hugo Mujica en lo hondo no hay raíces, hay lo arrancado.

Nos desarraigamos de la amistad, llegamos a creer que el interés es la dinámica entre las personas, el usufructo, la utilidad de la amistad, por ello en el fondo ha quedado el vacío, lo que nos arrancaron y arrancamos con tanta barbarie e inhumanidad.

Como quien no dice nada, pero quiere decir algo, es posible que debamos instaurar unas demandas contra aquellos que nos vienen convirtiendo en seres del desarraigo; si no estamos unidos a algo, es más sencillo el desplazamiento, cualquiera nos moviliza, bien con asentimiento o, si es el caso, con violencia. En épocas de desarraigo, de modernidades líquidas, de realidades acuosas es difícil que se logren crear rizomas donde no hay raíces. Esa sensación de vacuidad la describe Kertész al decir que el vacío provoca un sentimiento de culpa, una angustia que también preocupó a la creación “El horror vacui es un hecho ético”.

Dada la situación, la amistad que transita por desarraigos, visualiza la necesidad del otro para recibir favores, rara vez, para estar o compartir, incluso, las familias modernas son examinadas y conformadas por netos intereses económicos,

raciales o culturales, aprendiendo un tanto lo de aquellas monarquías antiguas donde la unión de dos personas era permitida siempre y cuando los imperios se ampliaran. La amistad como imperio desarraiga la idea primera: amicitias, afecto personal.

En estas épocas de desarraigos, de humanos en soledades, construir amistad es un riesgo; pero aún estamos para aprender de los antiguos cual expone (Sánchez 2004, p. 60) “Construir la hospitalidad no como morada sino como estar dispuestos a la amistad: *Tessera Hospitalis* para enriquecer la ciencia histórica y para narrarnos las historias en conversaciones interminables”, un pacto de amistad, derechos reconocidos. Bien es asistir a esas conversaciones infinitas para que no se agote el lenguaje en ninguna de sus formas. La *Tessera Hospitalis*, conocida como testigo de humanidad, era una tablilla, una piedra, un bronce u otro metal que se otorgaba o se dividía en dos partes, una se la llevaba el visitante y la otra quedaba en manos de quien invitaba; al cabo de los años, cuando volvían a encontrarse, juntaban las partes para establecer su coincidencia, de serlo, se respectaba lo pactado en el documento, se fortalecía aquella amistad que antes se cultivó, pero que la memoria pudo olvidar.

La *Tessera Hospitalitis* ¿se constituyó en una suerte de permiso para cruzar territorios, autorizaciones para que los moradores de un pueblo pudiesen ingresar a quien otorgaba el testimonio de hospitalidad. La condición de inviolabilidad y de ser un pacto sagrado no estaba permitido ser violentado

o negado, el pueblo portador de la *Tessera Hospitalis* quedaba facultado para entrar, salir, visitar y encontrarse con los pueblos que la otorgaban, una amistad que, en los principios fue verbal, luego se protocolizó con documentos en tablillas, metales o piedra que sobrevivían al paso del tiempo, pero siempre el cuidado de la amistad pactada, la hermandad entre los pueblos portadores de la *Tessera Hospitalis*.

Así, el rito de una amistad, una relación que se habitó en el pasado, se recobraba en el presente para testificar que las mutaciones físicas, cultural y geográficas no permitían un olvido total, una suerte de memoria, un tributo a la poética de la esperanza humana que siembra para recoger en otras épocas; una lucha entre memoria y olvido para no caer en desarraigos. De los desarraigos, advierte (Paz 1990, 45): “Soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”. Esta provocación del alter, del leerse en el otro constituye una exigencia para la amistad; aunque el poeta avanza un tanto más al comprenderse en una interdependencia.

Las pérdidas

Buscar la muerte con humildad como quien busca el sueño. Jorge Luis Borges.

Nada mal quedaría buscar la amistad, buscar al amigo con la humildad de quien busca un sueño. Ser humilde en los

encuentros y desencuentros no implica aceptar la sevicia externa, aunque sí demanda paciencia y desapego por tanta forma terrenal que hemos adoptado del tener o el de movernos en la pedantería que arriesga los destinos de la amistad.

Los seres humanos llegamos a una etapa donde vamos aceptando las pérdidas, pero de pronto hay un límite y no queremos perder más. En esa frontera de la paciencia, del no querer más privaciones, es cuando llegamos a nuestras incapacidades para afrontar la crudeza del tiempo o del espacio. Así sucede con la amistad, algunas se pierden, pero llegamos a un momento en que decidimos recuperarlas pese a la sevicia del tiempo.

Para la filosofía, la ciencia, los líderes políticos, los economistas o militares, la amistad ocupa un espacio enrarecido; sabido es que en filosofía, González (2021c) nada es claro porque todo es confuso, cuando no relativo por la capacidad de cuestionar lo dado; no es extraño que luego de una larga faena entre filósofos no se llegue a un principio de acuerdo, ni falta que hace, argumentan muchos dentro de sus desarraigos; lo interesante es que allí se habla de racionalidad, emocionalidad y de sentido común que coprenden el acto de amistarnos. En estas formas de compartir la amistad o colegaje se establece, bien por la tradición del pensamiento o los intereses particulares, ciertas afinidades conceptuales que acercan, otras que distancian; tal vez, para los científicos, los políticos, los economistas, los

jerarcas religiosos y los militares el concepto de amistad esté más empobrecido que en las demás instancias de la sociedad.

El sabio Borges sugiere buscar la muerte con humildad, sin escándalos triviales, entonces, para estar en la línea del maestro, a un amigo ido o por venir —entiéndase animal racional o no, u elemento del cosmos ¿los animales no razonan? —, al amigo se le debe cuidar con humildad, como quien acuna el sueño para reconciliarse con el universo.

Precariedades, los riesgos

Se han transitado por sinnúmero de precariedades en la sociedad, por unos territorios que parecen distopías donde lo humano yace restringido, por no decir caído.

La amistad interesada siempre ha existido y, por lo pronto, no dejará de exhibirse porque bajo ese signo sigue siendo potente para engañar, para insertarse en los intersticios e imponer sus rigores; cualquier amistad convenida con alguien de mayor poder es una amenaza que no podemos desconocer, al fin de cuentas, los seres humanos somos transgresores, utilitaristas y no tan altruistas como sentencian ciertas morales del buenismo ingenuo.

En la idea del acercarse aparecen las invasiones como dispositivos de dominación, ningún horizonte está a salvo de riesgos, menos el de la amistad donde emergen los falsos amiguismos, Freire (1970, 135) alerta al escribir que “En verdad, toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces

disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda”; la amistad que domina va pasando a los planos del poder, del sometimiento y eso es lo que han hecho los grandes imperios, los megapoderes, hacernos creer que somos sus amigos para luego tiranizarnos.

Hay instituciones precarias de valores, en las cuales la amistad es una anécdota, un asunto de interés momentáneo con nefastos desenlaces. Precarios en valores son los campos de concentración, las zonas de secuestrados, los manicomios, las cárceles, los hospitales, los lenocinios, las bandas de delincuentes, bueno y algunos congresos, senados o cámaras de diputados. Al revisar con detalle estas formas de organización, encontramos una ausencia de humanidad que causa horror; allí la amistad se concibe, sin abuso de metáforas, como entre lobos esteparios y hambrientos; quizá en oposición a lo que expone Derrida “La amistad no pone condiciones ni espera devolución alguna: es igual sin reciprocidad ni simetría”. Así las cosas, y no porque lo confirme este pensador francés, sino porque el sentido común lo corrobora: la amistad nunca espera recompensas; en ese campo es donde nos rondan las precariedades, cuando acechamos la devolución simétrica de lo que creemos haber entregado dentro de la amistad.

Derrida sugiere que se debe perdonar lo imperdonable, ese es el más elevado concepto de la amistad, perdonarse a sí mismo, primero y, luego, aprender a perdonar lo inaceptable o imperdonable. Esta sugerencia es acudir a los orígenes del

término donde la amistad no espera nada a cambio, no es utilitarista ni racional.

De las precariedades saltan las urgencias de dibujar el deseo de una amistad posible, pintarla en los lienzos, entonarla en los ritmos musicales, diseñarla en las arquitecturas urbanas, presentarla en los cuerpos que danzan, iterarla en las redes electrónicas; es decir, seducir y seducirse de una cariñosa contigüidad con los demás.

Destinos amistosos

Los destinos de la amistad son imponderables, pero el poeta Martí fue más generoso al decir: “Si dicen que del joyero tome la joya mejor, tomo a un amigo sincero y pongo a un lado el amor”. De consuno, ese hombre sincero se preguntará por su destino y por el de la especie. Visto así, la amistad ha de superar el ego de acumular, para aprender a entregar, puesto que la amistad se basa en la confianza y por sobre todo en el placer de dar, quizás por ello nuestro poeta desprecia al amor por sobre la amistad.

Se comprenden los destinos de la amistad en el darse al cosmos, en no deprivar las condiciones biológicas de los elementos por alimentar ese Narciso que habita en nosotros. Nietzsche quien supo descomponer el cadáver del cristianismo, no desdeñó el tema de la amistad, refiriendo (Nietzsche, 2004, 27) “Tres cosas en una son los amigos: ¡hermanos ante la escasez, iguales ante el enemigo, libres...

ante la muerte!”. Ser amigo exige libertad de participar, de aceptar, de rechazar, aún de abandonar.

La mistad necesita navegantes del abismo, así como no hay una única explicación del mundo, tampoco existe un modelo, si es que se requiere, exclusivo para definir o comprender el proceso de la amistad.

Constitutivos de la amistad

— *¿Quién le enseñó todo esto, doctor?*
La respuesta fue instantánea: —El sufrimiento. Albert Camus.

El aprendizaje venido del sufrimiento se ha resaltado en numerosos textos y sigue siendo una creencia humana, un tanto masoquista, de que el sufrimiento forja al hombre. Hay que sufrir para valorar lo bueno, dicen docentes, políticos y religiosos. En toda instantánea González (2018) subyace un poco de eternidad. En la amistad el sufrimiento tiene un valor inusitado, incluso es de sabiduría popular “El amigo se conoce en las dificultades”, es como si el sufrimiento fuese la llave maestra para reconocer la amistad, puesto que en la alegría o en el éxito la mayoría se suma. ¿Qué enseña el sufrimiento que no enseñe la felicidad?

Hay unos constitutivos de la amistad que aparecen en libros, revistas y periódicos cuyos autores consideran básicos para que se conserve. Es evidente que en la amistad han de existir unos aspectos psicológicos que no pueden ser desconocidos

como el identificarse a sí mismo en sus potencias y carencias; reconocer en el otro a un sujeto de posibilidades; no condenar ni descalificar los comportamientos por satisfacer las propias intrigas y aprender a mostrar consideración ante las ideas que no corresponden a nuestras ambiciones.

El saberse en la amistad denota y connota tantos aspectos como modos de ser tiene el hombre, pero es suficiente con observar aquellos que el sentido común demanda. La amistad se construye en la permanencia, bien en el silencio o en el espesor de las palabras, de lo que no existen dudas es que siempre exigirá la práctica de aquellos actos que dan rigor a la vivencia de la misma.

La amistad en el proceso pedagógico

El acto docente que no pase por la amistad va tomando forma de imposición, de agresión intelectual y hasta física. Amistarse con el saber construido y el por venir, es un acto de entrega mutuo donde se requiere familiaridad lingüística y afinidad conceptual. Cuando estos aspectos no confluyen, se requiere de unas didácticas del perdón, que logren integrar lo agradable con lo desagradable.

No ver lo ético como remiendo o sutura, puesto que la señal sigue perceptible. Lo ético en el proceso pedagógico corresponde a un acto preventivo más que correctivo, de lo contrario, los comportamientos seguirán como a lo estilado

en esta época, un extintor de incendios al cabo que ni bosques quedan.

La pedagogía honesta siente su labor como una posibilidad de estar uniendo puentes, el profesor será crítico, pero exuberante en la amistad, un buen profesor es crítico, no se vence en la hipocresía, se amista con las búsquedas para que los estudiantes no duerman en la indiferencia, tal cual lo sugiere Silvia en su texto “Los buenos profesores son muy críticos con ellos mismos, con los demás y con el sistema educativo, pero no se quedan sólo en la crítica, sino que proponen y emprenden acciones para subsanar las deficiencias, para afrontar las amenazas y para aprovechar las oportunidades”. (López 2009, 217). La amistad, en el proceso pedagógico, pasa por no caer en ligerezas, ni aceptar a primera vista lo que emana de las teorías, ni se duerme ante los cantos de la política, ni frente a las promesas de un mundo mejor, que no estén construidas bajo premisas de humanidad.

Al buscar los territorios del vivir, de la investigación, de la pregunta, aparecen los territorios del aula, del maestro y, por supuesto, de la amistad. En principio, el lugar de la amistad no es el materialismo, ese territorio ha de situarse en el plano del compartir; en definitiva, el utilitarismo es una especie de no-lugar, ahí muere cualquier bondad que la idea de amistad traiga consigo.

La amistad en todo sentido

La pregunta por la amistad en la política, la academia, la ciencia, la ética, la estética, las religiones, el medioambiente y la economía entre otros, debe seguirse explorando en el ámbito de las ciencias humanas y físicas.

La amistad es una habilidad emocional y para (Goleman 1996, 345) “Las habilidades emocionales comprenden la Identificación y designación de sentimientos; la expresión de sentimientos; la evaluación de la intensidad de los sentimientos; el dominio de impulsos; la resolución del estrés y el conocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones”. Esto que parece venido a menos es un asunto de supervivencia. Los sentimientos, la emotividad de estos y el manejo de los impulsos darán respuestas a las preguntas por la amistad que, a veces, quieren resolverse desde una racionalidad pura, en un querer negar o desprestigiar la inteligencia emocional.

La amistad en todo sentido corresponde a un ideal que se puede consolidar aún en las derrotas del ser o de la especie (González 2009, 193): “Hasta donde entiendo, los seres humanos, para no vivir en soledad, hicieron plazas, mercados, coliseos, anfiteatros, baños públicos, catedrales, teatros, estadios, discotecas, restaurantes, salas de cine, zonas de recreación, centros comerciales y hasta cementerios. Por todos los medios hemos combatido la soledad”.

De buenas a primeras, se podría pensar que la amistad surge como esa necesidad de enfrentar la soledad del ser y de la especie; la soledad definitiva nos desola.

La poética

La poesía le ha dedicado infinidad de líneas a la amistad, la enjuicia, la exalta, la respeta y la desprecia cuando menos, pero siempre en la creación, en la plétora del lenguaje, mas no se basta con el cadáver del odio.

José Martí en el poema Cultivo una rosa blanca escribió:

Cultivo una rosa blanca
en junio como en enero,
para el amigo sincero,
que me da su mano franca.

Esa mano franca es un ideal, sin embargo, puede ser una realidad cuando lo sin-cero se constituye en la acción permanente de la persona.

Cualquier aforismo está manchado de subjetividad, pero quizás estamos asistiendo a la sepultura del cadáver del yo, ese yo que cree conocer las cosas, que puede controlar o saber todo, está en desaparición; esta extraña premonición puede ser el nacimiento de una amistad que, enunciada desde la poética, logre recrearse en la fragilidad de lo humano y en la potencia de lo cósmico.

Juarroz (2012), bardo argentino, nos ilusiona, resalta lo que es el otro, lo que una amistad nos depara. En Poesía Vertical poetiza:

Pienso que en este momento
tal vez nadie en el universo piensa en mí,
que sólo yo me pienso,
y si ahora muriese,
nadie, ni yo, me pensaría.

Y aquí empieza el abismo,
como cuando me duermo.
Soy mi propio sostén y me lo quito.
Tal vez sea por esto
que pensar en un hombre
se parece a salvarlo.

Pensar en una persona, pensar en una amistad s parece a salvarlo, pero, quizá, también se parece a salvarnos.

Holderlin, ese portento alemán, nos trae el poema Amistad que nos reconcilia

Cuando conócense los hombres por su valor interno
Pueden con alegría llamarse amigos,
Pues la vida es algo ya tan sabido para ellos

Que sólo en el Espíritu más alta encontrarla pueden.

El Espíritu noble no es a la amistad ajeno,
Los hombres gustan de las armonías
Y a la confianza se sienten inclinados, viviendo para
conocer.

También a la Humanidad esto le fue otorgado.

La amistad es la elevación del alma, es la depuración humana en el encuentro con y entre otros.

Hay amores que se han ido sin nunca haber llegado, algo similar puede ocurrir con la amistad, ¿Cómo prevenir que se ausente lo que jamás hizo presencia? El uso inexperto de las relaciones con los cercanos facilitaría la huida de los que tenían previsto venir; del tacto, de la poiesis en la estancia con el otro dependerán muchos poemas memorables para la humanidad, por suerte la poesía aún nos susurra.

Las culturas

Lo cultural es determinante para comprender las relaciones, si entendemos que según (Schaefer, 2006, 47) “La cultura es el conjunto de costumbres, conocimientos, objetos materiales y comportamientos aprendidos y socialmente transmitidos”. Esos comportamientos aprendidos y transmitidos de generación en generación sobre la amistad

son selectivos y excluyentes. La amistad es importante cuando hay utilidad, lo aprendimos de algunos teóricos de la modernidad, lo escuchamos en algunas tonadas y lo mantenemos en esta modernidad difusa. Por lo pronto, uno de los destinos de la amistad sería romper o vencer esas lógicas mercantilistas.

León Gieco insinúa que “La cultura es la sonrisa que brilla en todos lados... que se va la vida, mas la cultura se queda aquí. La cultura es la sonrisa para todas las edades. La cultura es la sonrisa con fuerzas milenarias”. Las fuerzas milenarias de nuestra cultura no han sido muy pródigas en la amistad, puede ser una hipótesis que apenas estamos dando pasos significativos para rescatar de nuestros odios unos auténticos principios de amistad; lo opuesto también es pensable frente a los miedos, no tan fundados, de que el planeta tierra colapsará y que las guerras por el agua, el oxígeno o zonas cultivables, apenas va a surgir; entonces la amistad se reducirá a los que integrantes que logren conquistar los territorios citados; dramas que aún estamos a tiempo de prevenir. González (2021) insiste en no olvidar los lenguajes que se imponen en las guerras.

Así como hay unas etapas en la vida donde sólo le sacamos provecho a las cosas, incluidas las amistades, debiera pensar en tener unos ciclos donde la vida del sujeto se transforme en una actitud de donación, de entrega sin que implique quejas, en una especie de retribuir lo recibido o lo retenido.

La amistad de las comunidades adultas no son las mismas de las infantiles o juveniles, tampoco sobrevinieron de la misma

forma en el transcurso del tiempo ni del espacio. Tal vez, el querer unificar una sola forma de amistad para la humanidad nos ha deparado odios y segregaciones que de no resolverse con buen juicio no modificará lo por devenir.

Las culturas juveniles

En el transcurso humano muchas congregaciones se constituyeron y se siguen conformando como unas logias cerradas de amistad, ejemplo de ello son las diferentes cofradías, los caballeros templarios, los apóstoles, los masones, los satánicos, los góticos, los punks, los emos, los hardcores, los skinheads, los hip-hop u otros grupos que han querido establecer sus propias formas de amistad, puesto que las entregada por la sociedad del momento no les satisface.

Al dar una mirada cercana a los diversos grupos juveniles que subsisten o nacen en la primera década del siglo XXI, se puede tener una idea de cuan variado es el concepto de amistad en épocas de desarraigo. El caso es que los vestuarios de los góticos de color oscuro, sus maquillajes o exuberancia blanca en la piel con labiales negros y rojos; la urgencia de expresar la parte oscura, la atracción por la muerte, por las películas, música y literatura de terror, la idea de provocarle miedo a la sociedad que ya no les satisface constituyen unas formas de amistad que van relevando las formas culturales existentes. Este movimiento alemán de los 60s aún sigue teniendo seguidores y nuevos adeptos, ya que permite al joven revelar su lado oscuro, aquellos

comportamientos que la sociedad no quiere dejar ver, para el gótico es una necesidad de expresión: lo oscuro como punto de congregación.

En tanto que los skinhead o cabezas rapadas, surgido en Inglaterra en los 60s, al finalizar el siglo XX, algunos skinheads se han identificado como neonazis, utilizando la esvástica como símbolo, aunque no es cierto que todos los skinheads tengan por modelo a Hitler, si es una muestra que sus símbolos nos son estáticos y que la sociedad del momento les había.

A su manera, los hip-hop, movimiento popular de los años 60 quieren hacer de la danza y la música una protesta que sirva a la unidad grupal. Amistarse en torno a la música es la distinción de cualquier integrante del hip-hop que ha pasado por la música electrónica al rap y que continúa atrayendo a jóvenes del mundo ¿Qué amistades transitan allí?

Circulan por las calles los hardcore o punk duro, de origen inglés y norteamericano en los 70s. La velocidad de los ritmos, el skate como su deporte visible, los vestuarios sueltos y la libertad del sujeto es lo que fortalece la idea de amistad entre ellos. Lo curioso es que con los otros grupos se practica la enemistad.

Por su parte, los emos, movimiento de finales de los 80s, cultivan una figura melancólica, la infelicidad es la bandera de quienes así viven, consideran la tristeza y la depresión como su gran punto de unificación, los vestuarios ajustados de color negro con ribetes rosados, el cabello cubriendo una vista y la apariencia de extrema debilidad los vincula en una

amistad que otros grupos, aunque comprendan, rara vez aceptan. Se dice en su contra que el emo tiene una alteración neuronal que le dificulta distinguir la realidad.

Sin paradoja, puede investigarse a profundidad el surgimiento de varios movimientos juveniles que, como cualquier revolución, terminan siendo una revolución traicionada; es decir, van desapareciendo para que las venideras recojan sus banderas o las abandonen; aunque es claro que bien se trate de maleantes o no, la amistad reglada dentro de los mismos jóvenes es la que configura la perduración de estos grupos. Así se podría seguir avanzando en muchas organizaciones juveniles que desean ser visibles ante la sociedad con sus propias expresiones, pero que les hace ser temidos o fastidiados por sus relaciones internas de amistad que rompen las venidas de la tradición cultural, del gran conglomerado social.

Como se percibe, los grupos juveniles centran su identidad, que es su manera de amarse, en el vestuario, en la música y en medios acordados para agotar el tiempo libre, siempre en oposición a las culturas dominantes; a estos jóvenes los modelos de amistad tradiciones no les satisface, no les atrae.

¿Y la academia?

En rigor a la discusión, ¿quiénes conforman la academia? Suponemos que son sujetos que, dentro de unas instituciones o fuera de ellas, han decidido explorar el saber y avanzar con el conocimiento construido, para encontrar espacios habitables-amigables para la humanidad. ¿Cuándo

se integra o no la academia? Desde aquel momento en que se asume una responsabilidad enseñanza-aprendizaje de un sujeto para con el sujeto. ¿Qué defiende o promueve la academia? A título de información, las academias, sin auscultar su historia de dolor o de pasión, fueron creadas por Platón para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales y la dialéctica. Queda por aclarar un hilo, ¿la academia conserva el conocimiento o libera el pensamiento? Bien para no caer en dualidades se puede agregar que, si la academia o sus integrantes son honestos, en parte conservan el conocimiento, pero lo reforman cada que sea pertinente, es decir, la buena academia defiende una constante creación y movilidad del pensamiento.

En consecuencia, la amistad en la academia sufre los mismos avatares de la sociedad; en la escuela o universidad se sigue presentando la escisión entre verdad/mentira, sabiduría/ignorancia, estudiante/profesor, claro/oscurito, montaña/valle, reconciliación/venganza, amigo/enemigo. De lo último, hay mucho por avanzar, pues en los productos y elaboraciones académicas, prima el concepto, mal habido de la amistad, sobre la pertinencia y potencia de lo que como acto intelectual se propone.

A la academia se la han signado sinnúmero de responsabilidades que parecen tareas para un gobernante, un poco olvidados que enseñar es un ejercicio entre conocidos y extraños, (Bauman, 2002, 103) “El encuentro entre extraños es un acontecimiento sin pasado. Con frecuencia es también un acontecimiento sin futuro”; la academia tiene esa

misión de convertir ese encuentro de extraños en cooperación. Aprender a estar entre extraños como amigos por venir o por consolidar, alcanza a invertir está lógica del uso, de la utilidad, cuyos contornos podría emprender la academia.

A ojo descubierto, el hombre es un ser de irrealidades; un ser de futuro, inacabado y hasta inacabable, es un ser con pasado, con nostalgias; es el único que siente ansias de hacerse cargo de la realidad; en palabras más dramáticas, el hombre es un ser proyectado, tendido al futuro, olvidado del presente, que se considera una posibilidad en ese-pretender-ser en un-no-ahora. En consecuencia, la amistad no sólo es presente o pasado, es la tensión del adelante; es esa confusión del porvenir la que pre-viene y deja en latencia el proceso, el acto de la amistad.

Nos dice Calvo (2008) que “El educador es un hacedor de preguntas inocentes, luego insiste que al poeta siempre le faltan las palabras y tiene que inventarlas” (p.355). En el primer caso, es probable que carezcamos de preguntas inocentes, de aquellas que indagan por los paisajes de la amistad en el contorno de la educación y, en extensión, de la humanidad; en el segundo, es de revisar si nos hace falta inventar palabras que den cuenta de la amistad, sus fragilidades, sus temores y, cómo no, sus panoramas teórico-prácticos.

De ahí que, a Carlos Calvo (2008), pensador chileno, se le ocurre diseñar la escuela desde la educación, diseñarla comprendiendo las diversidades humanas, diseñarla si la

vemos como nuestra amiga para ir de la mano. A este tenor, quizás haya que diseñar la amistad desde la educación, buscarle sus prácticas, ingeniar otras teorías y hacer del aula un juego de amistades más que de poderes que, a veces, parece pedirle demasiado a un sistema que se especializó en instruir personas, pero no en formar sujetos pensantes y decididos en estudiar la amistad hasta comprenderla, para luego de vivirla, enseñarla.

Los destinos de la amistad deben estar en la educación, en la política, en la familia, en la empresa, en la estética, en la ética o en las religiones, en las culturas juveniles, en los desencantos de la adultez o en las entregas de la niñez, es decir, en cada una de las instituciones y espacios de la humanidad.

¿Cuál es la legitimidad de la pregunta por los destinos de la amistad? A favor se dirá que las preguntas ilegítimas son las que ya tienen respuestas, es decir, hay un manual construido donde especifica los pasos a seguir; los cuestionamientos legítimos son aquellos cuyas contestaciones no se intuyen o están en construcción. Es probable que con la amistad apenas estemos haciendo las preguntas legítimas, las demás cayeron en la ilegitimidad que tampoco significa ilegalidad.

Horizontes de la amistad

En una artesanía de la mirada, sin la soberbia del saber y bajo la seducción de la palabra como resultado de muchas voces, los horizontes de la amistad se suscitan desde los

límites, es como si en las fronteras estuviera el mundo de posibilidades, el lugar para la *Tessera Hospitalis*, puesto que el origen es uno sólo, nada se origina dos veces, lo demás es comenzar. En las autobiografías del alma, en nuestras aporobiografías, González (2021a), o pobreza para amarnos con lo pobre y en lo pobre es que precisamos profundizar, aún nos falta mucho por narrar de nuestras aporobiografías en la amistad.

Bajo ningún precepto, la amistad puede dejarse morir en las sospechosas aguas de la utilidad o en los desiertos del abandono; las relaciones sociales deben superar los intereses económicos; la política de la amistad no traduce abuso del poder; las estéticas de la amistad deben dar cuenta de las éticas; las políticas nocturnas deben legislar para las amistades de la oscuridad. Por si acaso, en la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje es más fluido en el afecto que en la parquedad del absolutismo.

De manera que las amistades del amanecer no son las mismas del anochecer, pero ello no implica que el odio cobre por ventanilla; acudir a la generosidad de buscar al amigo o al desconocido en la exuberancia del amor no de la necesidad; comprender que la dignidad de la amistad debe preocuparse por la vida y la libertad; aprender a revitalizar la solidaridad en los extremos del dolor o de la alegría.

En cierto sentido, develar lo íntimo y lo externo de la amistad para que no emerjan las suspicacias propias de las angosturas del lenguaje; no caer en las lógicas de los lenguajes filosos o resbalosos que desprecian y odian. Es

honroso saber que la palabra amistad aún tiene la “maña” de encontrar territorios para refugiar.

Sin falsos verbalismos, no hay que dejarse hundir en las políticas del engaño y, cuando se detectan, regresarse en la calma para rescatar el lenguaje del pensamiento vengativo. Aún en la caída, insistir en los valores humanos, no clausurarlos, no derrotarlos, sabiendo que somos humanos de forma distinta. La humanidad tiene un buen equipamiento para lo catastrófico; el pensamiento sombrío comporta atracción, una estética de curioso convencimiento; por lo tanto, el devenir de la amistad hay que filtrarlo de las construcciones apocalípticas o de aquellas puritanas que todo lo llevan a un paraíso.

Desprenderse de los estereotipos para comprender las búsquedas juveniles e incluso infantiles, reconocer que sus horizontes de amistad no se llenan con las fórmulas fallidas de los adultos; estamos a tiempo de dar cuenta de que la grandeza de la humanidad radicará en conceder espacios a las generaciones que van escalando o reemplazando las existentes.

La academia, las comunidades científicas y filosóficas están en mora de avanzar en todas las implicaciones psicológicas, sociales e individuales que han configurado nuestras formas de amistad y que continúan siendo pobres para resolver la tragedia que llega a ser el estar juntos.

Afrontar el analfabetismo emocional, la ignorancia de la razón es un requisito, la emoción está en desequilibrio en relación con la tozuda razón; por lo tanto, digno es adelantar

una higiene emocional y racional, una profilaxis a nuestras éticas, desinfectar nuestros odios para que la amistad no sucumba en sus precariedades.

Es tiempo de comprender que la tolerancia es el acicate de la amistad, a esto nos dice Abad (2007, p.112) “La primera regla, por tanto, de la higiene mental es la tolerancia con la conducta ajena, siempre que esta conducta no esté claramente causando daño al grupo”. No entrega una salida para reencauzar al contraventor, pero si deja claro con letras de molde que aprender a tolerar es la primer norma para acatar y tal vez la última que se piense en transgredir.

Requerimos interpretaciones actualizadas de la amistad, en ese esperar como lo enseñó Gandhi o el soñar como lo sugirió Shakespeare. Sin usura del lenguaje, la amistad ha de colocarse en cualquiera o en ambas configuraciones políticas o literarias que nunca aprobaron la insidia; por lo tanto, la amistad jamás podría emprender la huida cual lo supo hacer aquellos ejércitos de tierras arrasadas en disyuntivas del horror y del abandono humano.

Si bien es cierto que el poder es un discurso, una forma de ver el mundo, no es menos dramático que hay un cansancio histórico desde aquellas prácticas del poder que no reconcilian al hombre. En las flaquezas del poder, ante la orfandad, se suscitan valores emergentes provenientes de discursos álgidos, donde la pluralidad, la diversidad, la reparación, la tolerancia, la esperanza o la confianza, aparecen como una respuesta para reconstruir un modelo social donde la vida no esté en amenaza y sin espionajes

telemáticos o telefónicos, para así abrir espacios a unas formas de amistad más generosas, menos científicas o religiosas si se quiere.

En efecto, el ser humano es el único que sabe de la amistad y, por lo tanto, se le exige comportarse, ajustarse a esa condición, no puede, ni bien le queda, apearse del compromiso con el otro. El hombre es historia, proyecto, trayecto, deyecto y realidad que se identifica-para-sí y para-los-demás, el hombre es un ser narrativo para sí y para los demás (González & González, 2023).

En desborde de ánimo, el sujeto que construye, a su vez, está destruyendo, aunque también lo están diseñando o reconstruyendo. Es pertinente ahondar en ese proceso para que la amistad no pase por la dialéctica que se empobrece y de paso empobrece al sujeto que ni se verifica ni se basta en la síntesis y dé paso, ideal por supuesto, a una conversación donde no exista la urgencia de convencer sino de hablar, en definitiva, de estar con el otro; estar con el otro implica aceptar al diverso, al diferente, al que no me quiere, al que no me agrada, de lo contrario se abundará en la lógica del paraíso donde sólo caben los ¿buenos?

En los horizontes de la amistad nos reinventamos y descubrimos, nos redescubrimos odisea que sin barco encuentra olas para navegar, después llegan los vientos fuertes que ponen en tremor, para bien o para mal, las texturas de la amistad y, por supuesto, de la humanidad. Escuchar al otro, lo otro, (González (2022), es el gran signo del amigo, en la

amistad la escucha es tan sagrada como la lealtad, el silencio y la confianza.

Por lo tanto, afirmar lo humano, pero tampoco negar lo inhumano que rompe o desintegra e insistir en superar o trascender estos extremos que no pueden cerrarse en aporías lingüísticas serán urgencias de todos los tiempos; estos son paisajes de la educación devenida para que las políticas, economías, ciencias, religiones y utopías no nos desintegren de aquello que aún conservamos de humanos: la amistad.

Cabe señalar, que el silencio de los amigos es el espacio para preparar las palabras, entonces el ruido enemigo no siempre es de odio; de ahí que precisamos de mayor bonhomía en el habitar la amistad, requerimos artensanar las palabras donde podamos conversar, enamorarnos de la condición humana por el mérito de ser amigos.

*Al final, no nos acordaremos tanto de las palabras de nuestros enemigos, sino de los silencios de nuestros amigos.
Martin Luther King, Jr.*

Referencias

- Abad G, H. (2007). Manual de tolerancia. Bogotá: Editorial planeta.
- Bauman, Z. (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo M, C. (2008). Del mapa escolar al territorio educativo. Santiago de Chile: nueva mirada ediciones.

- Castoriadis, C. (2008). *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.
- El Corán (2001). Vernet J, Traductor. Bogotá: Óptima
- Emerson, R. W. (1963). *Ensayos*. Madrid: Aguilar ediciones.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. En: www.libroselectronicosgratis.com (Recuperado en noviembre de 2012).
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- González G, M. A. (2009). *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. Manizales, Colombia: editorial Universidad de Manizales.
- González G, M. A. (2016a). *Un preludio de sorderas*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- González G, M. A. (2020b). *Cultura prosaica. Figuras retóricas en música popular*. México: Ipecal.
- González G, M. A. (2021). *Lenguajes de la guerra dentro de la escritura literaria. La guerra es un más allá de la realidad, la paz es un más acá de la imaginación. Las diversidades amenazadas*. En C. E. Cardona y G. Guarín (comps.), *Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea* (pp. 425-456). Manizales: Universidad de Manizales.
- González G, M. A. (2021a). *Aprorobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades*. México: Ipecal.
- González G, M. A. (2021b). *Del homo Demens al Homo Consumers*. En González. *Pensarnos y sentirnos en transiciones sociales y epocales*. ISBN: 9798-54-66-97-08-2. En: México: Ipecal, Universidad de Murcia, *Horizontes Humanos de Kalkan*. 2021, pp. 11-22. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/355099335_Del_homo_demens_al_homo_consumers. Acceso em 30 julho 2023.
- González G, M. A. (2022). *¿Por qué escuchar al otro, lo otro?* En S. Toro V y M. A. González G. *Reconocer las diversidades. Prácticas formativas de y no reconocimiento de la diversidad*. Popayán: Corporación Universitaria Comfacauca-Unicomfacauca.
- González G. M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc.

- González G. M. A. (2016b). Lenguajes de los poderes. Lemas y eslóganes institucionales en su capacidad de pensarnos ¿Y las universidades? *Revista AGO.USB Medellín-Colombia*, 16 (2), 549 – 570. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2456>
- González G. M. A. (2017). Diálogos de saberes. las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. ISBN: 0798-9792. *Revista de pedagogía*, 38, (103), 209-247. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/14934/144814481599
- González G. M. A. (2018). Instantáneas en torno a la pedagogía y al desarrollo humano. En Miguel Alberto González González y otros (2018). Libro, Comunicación, educación y cultura. Movilidades y perspectivas. pp. 19-39. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- González G. M. A. (2019). El vértigo del humor y la filosofía en los literatos Pessoa y Saramago. En María Teresa Carreño, Gloria Clemencia Valencia González, Miguel Alberto González González, Valentina González, Jorge Alberto Forero Santos. (2019). Tres Temas fundantes de humanidad: lo jurídico, la gesta de las subjetividades y la vivencia del tiempo. Pp. 83-97. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- González G. M. A. (2020). Saberes y diversidades. *Plumilla Educativa*. ISSN impreso: 1657-4672; ISSN electrónico: VOL. 26, Nro. 2. P, 171-195. DOI: 10.30554/pe.2.4044.2020. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/4044>
- González G. M. A. (2020). Literatura y migración. Lo absurdo nos habita. En González. *Migraciones, rasgaduras humanas*. ISBN: 9798564040082.. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pág. 13-54, 2020. https://www.researchgate.net/publication/346953187_Migraciones_rasgaduras_humanas, <http://horizonteshumanos.org/libros-4/>
- González G. M. A. (2021c). *Philosopher les diversités dans les mondes postmodernes*. En Pascal Lafont et Marcel Pariat. *Comparaison Plurielle Formation et Développement : Incertitudes économiques, sociales et éducatives sur fond de pandémie*

- mondiale. Pp. 37-54. Paris: Éditions Connaissances et Savoirs. En: https://www.researchgate.net/publication/372365998_Philosopher_les_diversites_dans_les_mondes_postmodernes
- González G, M. A & González M. J. (2023). Enfoques biográficos y narrativos: Perspectivas generales y paradigmas relevantes. En González G, M. A & Izquierdo r, T, J. *Somos rastros y rostros de diversas culturas*. ISBN: 979-886-569-35-6-7 (pp. 11-42). Murcia: Universidad de Murcia. https://www.researchgate.net/publication/375058177_Enfoques_biograficos_y_narrativos_Perspectivas_generales_y_paradigmas_relevantes
- Holderlin, F. (1978). *Poemas de la locura, precedidos de algunos testimonios de sus contemporáneos sobre los "años oscuros" del poeta*. Traducción y notas de Txaro Santoro y José María Álvarez. Edición bilingüe. Madrid: Editorial Hiperión.
- Hoyos, G; Serna A, Ju y G R, E. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del hombre editores, Rudecolombia.
- Ingenieros, J. (2007). *El hombre mediocre*. México: Editorial Porrúa. Original 1917.
- Juarroz, R. (2012). *Poesía Vertical, 1958-1975*. México: Universidad Autónoma de México.
- Kertész, I. (2002). *Yo, otro*. Barcelona: Acantilado
- La Biblia. 1990. Bogotá: Círculo de lectores
- Lizcano F, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Editorial Traficante de Sueños.
- López de M, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena
- Montenegro D, Ángel. (2007). *La tessera hospitalis del año 134 d.C. hallada en Montealegre y el municipio romano de Cauca / Ángel Montenegro Duque*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-tessera-hospitalis-del-ao-134-dc-hallada-en-montealegre-y-el-municipio-romano-de-cauca-0/>
- Nietzsche, F. (2004). *La gaya ciencia*. Buenos Aires: ediciones libertador.

- Paz, O. (1990). Piedra de Sol, en Poetas de España y América, volumen 21. Bogotá D.C.: Editorial Tiempo Presente.
- Ricoeur P. (2006). Sí mismo otro. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Sánchez F, S. (2004). Diálogos imperfectos. Pasto, Colombia: Universidad Nariño.
- Saramago, J. (2006). Las intermitencias de la muerte. Madrid: Punto de lectura.
- Schaefer, R. (2006). Introducción a la sociología. Madrid: McGraw-Hill.
- Teller, J. (2011). Nada. (3ra reimpresión). Bogotá: Editorial Planeta.

Humanismo sufriente, optimismo trágico, humanidad otra

*German Guarín Jurado²
Gonzalo Tamayo Giraldo³*

Resumen

El punto de partida del presente texto sitúa nuestra humanidad occidental atravesada por un sufrir estructural que la coloca, tal vez, por su cercanía judeocristiana, en los límites del dolor buscado para purificar; lo que se trae con fuerza es que ese dolor-

² Germán Guarín Jurado. Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina-IPECAL-México. Docente de Universidad de Manizales. Coordinador del Centro de estudios en conocimiento y cultura en América Latina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4542-2552>,< email: ceccal@umanizales.edu.co

³ Gonzalo Tamayo Giraldo. Doctor en Psicología de la Universidad de Flores (Argentina). Profesor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y Director Doctorado Formación en Diversidad de Universidad de Manizales. <https://orcid.org/0000-0001-6989-3271>; email: gotamayo@umanizales.edu.co

sufrimiento es una de las piezas clave para un telos esperanzador; reconocer el dolor, el sufrimiento nos acerca al otro con mirada compasiva y acción renovadora. Situamos nuestras biografías como marco para responder desde un mestizaje pesaroso y sobre todo ambiguo, una Europa que nos contiene y un indígena dentro que nos pone en marcha, en todo caso nos la jugamos por no ser indolentes con nuestras propias historias y continuar caminando con la energía que nos da el reconocimiento de la diferencia y la búsqueda permanente de lo inédito viable. Termina el escrito apelando a la soledad contenida y desde ella configurar en colectivo un mundo habitado por otros, lo que hace trascendente la compañía como pilar de las diferencias compartidas.

Palabras Clave: Humanidad sufriente, optimismo trágico, mestizaje, esperanza, inédito viable.

Nuestra humanidad sufriente

Lo otro no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana. Identidad=realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, uno y lo mismo. Pero lo otro no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer donde la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía en lo otro, en La esencial heterogeneidad del ser, como si dijésemos en la incurable otredad que padece lo uno. Antonio Machado.

Primero hay que afrontar un espectáculo inesperado: el striptease de nuestro humanismo. Helo aquí desnudo y

nada hermoso: no era sino una ideología mentirosa, la exquisita justificación del pillaje; sus ternuras y su preciosismo justificaban nuestras agresiones. ¡Qué bello predicar la no violencia! ¡Ni víctimas ni verdugos! Jean Paul Sartre.

En América latina, entre nosotros, también en Europa, en Occidente en general, se tiene la idea que en el continente somos una humanidad doliente; quizá muy difundida por nuestro judeo cristianismo, en el que ha sido central concebir nuestra estancia en la tierra como un caminar por entre espinas en un valle de lágrimas, ¡ganarás el pan con el sudor de tu frente”. Una humanidad sufriente que trasciende sus circunstancias, desde sus penurias vislumbra los horizontes de lo posible inédito viable, como desde las teologías y pedagogías de la liberación se propuso hasta nuestras epistemologías emergentes en América latina. Sólo una sensible y profunda arqueología del dolor y la indignación permite las teleologías de la esperanza, dijo Freire (2007).

Sufrimiento que nos hace comprender, en primera instancia, que la vida misma implica un habitarla con esfuerzo, contra natura, y en segunda medida, el sufrimiento nos permite reconocer que hay otros en el mundo-cohabitado, que al reconocerles y acogerles, nos hace ser parte integral de un sufrimiento colectivo; hacer consciente el esfuerzo por estar entre nos y percatarse de sufrimientos compartidos, nos acerca a una humanidad que puede “abrir los ojos” al encuentro del otro distinto, del Otro con mayúscula.

Lo que en primer lugar nos une, nos hace una comunidad de hermanos, dice Maffesoli (2012), es la solidaridad en el dolor, el sufrimiento; somos una comunidad imaginada, una comunidad de hermanos, que aún disputas y violencias, configuramos una zona cultural conjunta que comparte “lo trágico de su cultura”. Un optimismo trágico es propio de nuestro ser latinoamericanos, y ello nos une a la humanidad toda; sólo que entre nosotros ese optimismo trágico se intensifica en emociones, pasiones, sentimientos febriles, muchas veces hostiles. Como si fuésemos en la incomodidad propia de estar juntos, abrazados en el devenir fallido, fatal de la existencia, que en últimas nos aproxima a los otros en la incomodidad de la diferencia, a veces irónica, a veces cínica, y en otras, transparente y alentadora.

Pasión entre hermanos, com-pasión entre hermanos, unidos en el dolor, en el sufrimiento, lo más propio quizá del “estar-juntos antropológico del sur”; unidos también en esa voluntad de “remagización del mundo”. No son iguales el colombiano y el venezolano, el argentino y el uruguayo, el chileno y el boliviano, el peruano y el ecuatoriano, el mexicano y el guatemalteco, pero comparten el “imaginario moderno de una cultura continental” (2012, p. 12), se comparte una cultura idiomática, que más allá de una lengua, trae consigo formas de ser y estar, se contienen imágenes, símbolos, estéticas y ciencias, se hace manifiesta una existencia en un habitar compartido geográfica-histórica-social-culturalmente; tal como en Europa comparten el inglés, el francés, el alemán, el eslavo, el noruego, el italiano, el español, el portugués. Europa y América latina funcionan

como “comunidad de imaginarios compartidos”, aún distancias culturales, diferendos, diferencias nacionales.

América latina es una comunidad donde la vida es elaborada de destrucción y construcción, de contradicciones y paradojas, conflictos, sentido trágico de la vida, de la existencia, por entre un pensamiento andino y oceánico, por entre mares y montañas que hacen de nosotros una pluralidad pujante, activa, nunca pasiva ante los desastres humanos, ante la miseria del mundo, siempre inconforme con la maldad, la barbarie humana, las violencias estructurales de nuestra propia y a veces ajena humanidad. Como dice Zemelman (2002), somos en la inconformidad de nuestro propio misterio al resolvernos ante las adversidades cotidianas y del presente histórico, de donde nace la necesidad de convertir nuestras realidades en magníficos significantes, en movimientos continuos hacia lo inédito viable. Hacia la esperanza construida en colectivo y prefigurando bien común.

Describe Estanislao Zuleta (2001) que, en Grecia-como en América Latina, nacen juntas la filosofía, la ciencia, el arte, la tragedia; la existencia trágica, la tragedia del mundo, y esa angustia consecuente, es propia de lo grecolatino, de lo latinoamericano, cuando se encuentran dos fuerzas que no se logran resolver, que no alcanzan a ser síntesis. El dolor, el sufrimiento nuestro no es apenas tristeza, es también una angustia metafísica si se quiere, perdidas las fronteras entre el bien y el mal, la verdad y la falsedad, la belleza y la fealdad, la justicia y la injusticia, la razón y la pasión, el racionalismo

y el romanticismo, entre el sí mismo y el otro, lo propio y lo ajeno, que dan sentido a la vida, a la posibilidad de leyes no sólo físicas sino éticas que dan seguridad ontológica a nuestro lugar en el mundo en medio de la incertidumbre, el desasosiego, la inestabilidad.

Nuestra tragedia humana en el mundo, un sin sabor que hoy ocurre cuando nos encontramos con etnias extrañas a la nuestra, con sus mitos y leyendas, cosmovisiones; cuando nos topamos con la racialización, infantilización, juvenilización, feminización de las ciencias sociales y humanas, las filosofías y las artes, y en otros actores vemos a todos aquellos que son nuestra contradicción, porque combaten a Platón, Aristóteles, Descartes, Hegel, Darwin, Kant, Nietzsche, Freud, ilustres figuras del pensamiento occidental tanto como Zeus, como Dios. A todas luces una angustia existencial y metafísica, una tragedia dialéctica que pone a conversar mitos, artes, ciencias, filosofías, poesías, conocimientos y saberes, de muy diversos órdenes, de muy distintos pueblos y comunidades, y a tantos que encuentran en la comunicación la salida de la tragedia de lo que hoy por hoy es una babel pluricultural, un mestizaje todavía ambiguo y pesaroso, un en-ciclo-pediar complejo y diverso que no excluye, que pretende incluir.

Un mestizaje ambiguo y pesaroso

Este mestizaje ambiguo y pesaroso en América latina es recreado en el cuento corto de García Márquez (1979)

titulado Buen viaje, señor presidente, aparecido en el libro Doce cuentos peregrinos(2008) en torno de un presidente exiliado, quien, en medio de la soledad y la enfermedad, la traición de su hijo que fue parte del derrocamiento del padre, también la amistad, ve renacer sus fuerzas hasta animar el deseo de ser otra vez presidente y liderar un “movimiento renovador, por una causa justa y una patria digna” (2008, p. 45), aunque sea para no morir de viejo, postrado, resignado en una cama.

El protagonista es un ilustre anónimo exiliado en la Ciudad de Ginebra a quien le han pasado los años de gloria y poder, en quien el tiempo ha hecho muchos estragos. Este se encuentra con un connacional de nombre Homero Rey de la Casa que desea venderle en realidad un seguro funerario, aunque al darse cuenta de la bancarrota del presidente no le permite a Homero por lo menos ofrecerlo. Homero y su esposa se congratian con él, terminan ayudándole en su infortunio para ir de regreso a su país hasta que vuelven a saber de él en una carta donde dice querer refundar un movimiento nacional.

Nuestro mestizaje, dice el exiliado presidente en diálogo con Homero y su mujer, es esa mezcla de lágrimas y sangre, pócima de la conquista y la colonialidad, el despojo y el menosprecio a lo propio, cautivo de la pobre europeización de las costumbres, los saberes, las instituciones nativas por parte de una españolidad paupérrima y salvaje, tan desvalida y excluida como nosotros mismos. “Así somos, y nada podrá redimirnos-dijo-. Un continente concebido por las heces del

mundo entero sin un instante de amor: hijos de raptos, violaciones, de tratos infames, de engaños, de enemigos con enemigos...La palabra mestizaje significa mezclar las lágrimas con la sangre que corre. ¿Qué puede esperarse de semejante brebaje?“(García, M. 2008. P. 35).

A nuestras tierras llegaron convictos, ladrones y asesinos, transgresores de la ley, embarcados entre la condena y la salvación, la esperanza de una tierra prometida, llena de riquezas, de abundancias que para ellos nunca fueron, de una reivindicación perdida y que se dio a costa de la barbarie en el nuevo reino, en las supuestas indias occidentales, para ellos tierra de nadie, objeto de propiedad y usufructo, objeto de deseo y perdición, extravió, ensoñación. Somos hijos del abandono, del desvarío, de una humanidad transida.

Un mestizaje que en la obra de William Ospina (2000) “América mestiza”, siente vergüenza de las grandes letras hispánicas, las grandes artes, se duele de haber heredado esa gran cultura literaria, artística de un Juan de Castellanos, un Miguel de Cervantes, un Pio Baroja, un Goya, un Greco, un Picasso, un Velásquez, y que carga con el peso -pesadumbre- de las violencias encarnadas de ese descubrimiento entre funesto y glorioso de nuestras tierras y culturas, de esa conquista agreste, bárbara. Quienes nos hemos formado en los grandes mitos grecolatinos, sus grandes textos filosóficos y literarios, artísticos, en parte de lo que hemos llamado la cultura hispánica, la cultura universal, por mucho que comprendemos el genocidio cultural, el epistemicidio occidental, preciamos mucho las

grandes obras de la literatura hispánica, universal, moderamos con nuestra lectura crítica lo que de racismo epistemológico, patriarcalismo, adultocentrismo, náusea epistémica, se pueda dar desde dichas letras y signos universales, y no dejamos de leer sin embargo las grandes ideas producidas desde sus lugares epistémicos.

Nos la jugamos por un leer abierto que nos invita a universalismos configurados como humanidad, un leer crítico que nos ayuda a contener los totalitarismos y exclusiones de lo distinto, un leer tranquilo que nos permite sin ideologías recalcitrantes mantener firme la convicción de apertura y reconocimiento de lo diverso, al final de tiempo, nos colocamos como lectores y actores históricos que con nuestras propias biografías construimos con otros el mundo vitalmente habitado.

Nuestra racionalidad no es indolente, nuestra racionalidad es sensible, es vital, histórica, utópica; en la crítica de la razón indolente, Boaventura de Sousa Santos (2009) denuncia esa racionalidad que sólo planifica, calcula, que se vanagloria de sí misma, de sus abstracciones, de sus fórmulas, de sus datos y resultados fríos, que no siente, que no se conmociona, que no se duele con las circunstancias propias del ser humano, con la angustia existencial y metafísica, con las dialécticas hostiles, con el exterminio de grandes culturas ancestrales, con la injusticia social y cognitiva, con las crueldades del mestizaje conquistador, que no se solidariza con el sufrimiento humano en el mundo. Al igual que propone con su “ecología de saberes” diálogos interculturales,

interdependientes, en los que unos a otros nos reconozcamos como sujetos de conocimiento y cultura, derechos, en la dignidad humana propia de cada ser humano, nos interpretemos mutuamente, nos interpelemos y traduzcamos recíprocamente.

Esta mutualidad, esta reciprocidad, en nuestros mestizajes, duele, también enaltece en nuestro humanismo sufriente, en nuestro optimismo trágico. Un poema de Neruda que siempre recordamos dice que a todos estos hombres de la conquista se les caían en sus correrías las palabras, ese gran legado cultural que tiene mucho que admirar, mucho por lo cual sentirse bien en medio de nuestra humanidad doliente, de este mestizaje ambiguo y pesaroso: “Todo lo que usted quiera ,sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan, me prosterno ante ellas...las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito...Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada...Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos...Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas...con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo...Todo se lo tragaban...Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes...” (Neruda, Parraf.1, 2023).

Humanidad-del-otro-hombre

Nuestro humanismo sufriente es solidario con los menesterosos, los pobres, los violentados, los excluidos. En el libro *los condenados de la tierra* Frantz Fanon (2018) en diálogo crítico con el humanismo existencial de Jean Paul Sartre refiere el capítulo trágico de nuestra historia con la esclavitud y refiere desde Sartre y el pensamiento crítico occidental la conciencia trágica de Europa al confrontarse con su propia barbarie, del mismo modo que Leopoldo Zea en diálogo con Albert Camus, con el propio Sartre, da cuenta de las dudas de occidente sobre su propia humanidad. Fanon hace ver con Sartre que no se requiere ser Hegel para percatarse desde la historia de las dialécticas negativas, de las contradicciones, antinomias y paradojas de la razón, de la humanidad occidental. La conquista, el esclavismo, la colonialidad del saber y el poder, dejan al descubierto la precaria humanidad de occidente, la náusea propia de occidente.

El llamado descubrimiento de América por España, su conquista y colonización por otros países europeos, marca un hito de humanidad no sólo para quienes estaban de este lado del mundo sino también para quiénes llegaron. Es una avanzada global por parte de Europa, un choque civilizatorio de gran envergadura que confronta a las culturas que se encuentran. Europa llega a nosotros con sus mitos, su renacentismo, su racionalismo, su romanticismo, su ilustración, su optimismo y pesimismo ilustrados, nosotros con nuestras cosmovisiones, lo que produce un cruce de

miradas, que no solo de razas, credos, un sincretismo cultural en tremor y temeroso, todavía vigente, aunque no muy visible. Utilizando palabras de Leopoldo Zea es un tropiezo de humanidad tan cruel como el que significaron en el siglo XX las dos guerras mundiales, sobre todo la segunda, las luchas eliminatorias de orden imperialista.

En un texto titulado *La Filosofía occidental tropieza con el hombre*, publicado en el libro *la filosofía latinoamericana como filosofía sin más*, el filósofo mexicano Leopoldo Zea (1969), a través de la soledad y el sufrimiento, el latinoamericano y el no-latinoamericano, se encuentran como hombres, entiéndase hoy -despejado todo patriarcalismo en el lenguaje- se encuentran como humanidad. El dolor nos une en la humanidad que somos: “A través de la soledad, de viejos sufrimientos, el latinoamericano, y con el latinoamericano el hombre no occidental, se ha encontrado a sí mismo como hombre. El hombre occidental, por su lado, en función de la soledad y sufrimientos a que sus propias acciones le condujeron, tropezará, también, con el hombre. Ya no consigo mismo, ya que si de algo estaba seguro este hombre era de su humanidad, sino con la humanidad de los otros hombres” Zea, L. (1969, p. 81).

En palabras de Zea dos grandes acontecimientos nos topan recientemente entre-nos con nuestra propia humanidad: la segunda guerra mundial y las luchas anticoloniales, anti imperiales de independencia de muchos pueblos en el mundo no occidental. La crisis de la humanidad occidental

se acrecienta con la segunda guerra mundial, de ella surgen grandes movimientos intelectuales que como la fenomenología, la teoría crítica de la sociedad, el racionalismo crítico mismo, la hermenéutica, el raciovitalismo, revisan lo que occidente entiende como hombre, incluso desde el mismo momento del descubrimiento de América, conquista y colonización. Es, en fin, de cuentas, la invasión y el despojo, la barbarie civilizatoria, el traspies de humanidad, el trasfondo histórico de tan distintos acontecimientos, en los que Europa se topa con otra humanidad y le sorprende, no logra en principio descifrarla sin violentarla, sin negarla, sin desconocerla.

Cada que occidente se halla frente a otro ser de lo humano distinto de sí-dice Zea - lo cosifica, lo instrumentaliza, lo petrifica, mirada de medusa, dice Zea. Mirada de medusa entre el blanco y el negro, el indio; el hombre y la mujer; el adulto y el joven, el niño; los ciudadanos y los desplazados, los migrantes; también entre el rico y el pobre, el burgués y el proletario, el intelectual y el trabajador, el campesino, el estudiante. Humanismo de medusa. Y paradójicamente por vía de este humanismo deshumanizante nos humanizamos al reconocer el derecho a la humanidad de cada ser humano, al percatarse del error de negarle la humanidad a alguien, al dejarse interpelar por su cosmovisión, por su mirada, su humanidad-otra.

En el Laberinto de la soledad, Octavio Paz (2004,31) nos dice: “En cada hombre late la posibilidad de ser otro hombre”. Caso del migrante, también del niño, niña, joven

que quiere ser adulto o nunca serlo, del hombre en su condición femenina y viceversa, de la unión del negro y el blanco, el indio, de la mezcla de tantas razas y etnias en el mundo, de tantas naciones en estas llamadas sociedades metropolitanas, cosmopolitas. En fin, siempre otra humanidad en ciernes, en movimiento. No sin la conciencia trágica de la singularidad, de la soledad del uno mismo, del sí, que se desdobra hacia el otro distinto: “Sentirse solo no es sentirse inferior sino distinto” (Paz, O. 2004, p.22).

Emerge desde esta soledad la posibilidad de habitar el mundo con la conciencia de la necesidad de ser compartido, habitado siempre con otros que nos anteceden y preceden, lo que hace que se transite este mundo en compañía, una compañía que más allá de su identidad es otra, distinta, que nos impele a la distancia o a la cercanía, al amor o al odio, a la emoción triste o a la alegre, que en definitiva nos propone un estar entre-nos que exige solidaridad, respeto y reconocimiento siempre en el ámbito de humanismo sufriente, optimismo trágico y humanidad otra.

Conclusiones

América latina se siente distinta, no inferior, a veces extraña de sí misma; en esa soledad y extrañeza de sí, como en su ser-trágico, su clamor de humanidad, de dignidad, del derecho a ser-otra radicalmente otra humanidad es constante, y en ese llamado, que al comienzo es reclamo, emerge una humanidad al desnudo, una verdad al desnudo,

en la que se registra el dato histórico de la invisibilización del dolor, del sufrimiento, de la indolencia civilizatoria, de las violencias identitarias de occidente y el empobrecimiento de lo diverso. Entonces se convoca a la humanidad de todos, a no negar a nadie la humanidad, a no sustraer humanidad al otro distinto, al radicalmente otro.

Marramao (2011) nos dice que el término humanidad, *humanitas* en el espacio cultural de occidente, hoy por hoy en cierta deslegitimación debido a los enfoques diferenciales, a las alteridades culturales, a la convocatoria del reconocimiento de las pluralidades históricas, sociales, antropológicas y no antropológicas, tiene doble significado: la naturaleza, la esencia humana en su peculiar existencia, en primer lugar, y en segundo lugar la totalidad dinámica del género humano. Hemos apelado en este escrito a ambas acepciones para dignificar la humanidad de todos, para reivindicar la humanidad de la humanidad, aún la vanidad racional excluyente, el sufrimiento existencial, la pauperización de la humanidad nuestra en el sur-global, aún la subhumanización.

Todavía el sur global se debate entre el humanismo y la subhumanización, la deshumanización, todavía en el espacio cultural de occidente, en la polis occidental se oyen voces de discriminación, y entre más se da ello, también más son las voces que ven la humanidad de todos, incluso la de quienes la niegan a otros; es la emoción de humanidad expandida que no cesa de significar lo que Octavio Paz nos dijo sobre que en cada hombre está latente la posibilidad siempre de

ser otro distinto de sí mismo. Por ello hemos insistido que en el sentimiento de estar sólo hay siempre la esperanza de ser dos, de ser tres, de ser muchos, y que somos buscadores de compañía.

Referencias

- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Editorial De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Editores-CLACSO Coediciones.
- Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra*. México: F.C.E.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García Márquez, G. (2008). *Doce cuentos peregrinos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Machado, A. (2011). *Cancionero apócrifo*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com>.
- Maffesoli, M. (2012). *El ritmo de la vida. Variaciones sobre el imaginario postmoderno*. México: Siglo XXI editores.
- Marramao, G. (2011). *La pasión del presente. Breve léxico de la modernidad-mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neruda, P. (2023). *Las palabras*. Altazor. Revista electrónica de literatura. Época 1. Año 4. Enero.
- Ospina, W. (2000). *América Mestiza*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Paz, O. (2004). *Laberinto de la soledad*. México: F.C.E.
- Sartre, J.P. (2011). *Prefacio a Los condenados de la Tierra*. México: F.C.E.
- Zea, L. (1969). *La filosofía latinoamericana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Editorial Anthropos.
- Zuleta, E. (2001). *Arte y Filosofía*. Medellín: Hombre Nuevo Editores. Fundación Estanislao Zuleta.

Reflexiones sobre *lo propio, lo ajeno, lo apropiado* y *lo nuestro* en la educación indígena wayuu de La Guajira colombiana

*María Fernanda Giraldo Polanco*⁴

Resumen

Este escrito presenta los antecedentes históricos y la contextualización del proceso de implementación del Sistema de Educación Indígena Propio -SEIP en el territorio wayuu de La Guajira colombiana, sus paradojas, retos y limitaciones con respecto a la construcción colectiva de los currículos comunitarios. Es así como, a partir de una revisión teórica de autores y académicos en diálogo con

⁴ María Fernanda Giraldo Polanco. Magister en Educación del SUE Caribe; docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de La Universidad de La Guajira - Colombia, ORCID: 0000-0003-1978-9913. Email: mafegiraldo@uniguajira.edu.co

maestros y sabedores del pueblo wayuu, se analizan las herencias coloniales y los estereotipos que han generado rupturas con las nuevas generaciones indígenas que no se ven representadas en los proyectos fundamentalistas, que suelen confundir el horizonte del proyecto político-educativo del movimiento social indígena en Colombia, generando debates y tensiones alrededor de categorías como: “lo propio”, “lo apropiado”, “lo ajeno” y “lo nuestro” en las situaciones de encuentro entre pueblos, culturas, lenguas y saberes. Estas reflexiones son un alto en el camino para escuchar las voces del territorio wayuu que, en diálogos recíprocos, círculos de la palabra y talleres, han narrado lo vivido, lo que han reflexionado desde la autocrítica y las apuestas que están tejiendo como un gran chichorro de doble cara, poniendo en diálogo “lo propio” y “lo apropiado” en la construcción colectiva del currículo comunitario. Proyectos tan importantes como Recuperar, Revalorar, Apropiar y Generar, con intención de transmodernidad, pueden ser los escenarios del encuentro intercultural e interepistémico necesario para la formación en diversidad.

Palabras clave: Educación indígena propia, pueblo wayuu, currículo comunitario

Acercamiento breve al pueblo wayuu de La Guajira colombiana

El territorio ancestral del pueblo indígena wayuu se encuentra ubicado al norte de Sur América en la península

de La Guajira colombiana y el golfo de Maracaibo, al norte limita con el mar Caribe, al sur con el departamento del Cesar, al oeste con el departamento del Magdalena y al este con el Estado del Zulia de la República Bolivariana de Venezuela. Según el último censo nacional, en Colombia hay 380.460 indígenas wayuu (DANE 2018), que representan el 20.2% de la población indígena del país, siendo este grupo el más numeroso. Los wayuu habitan de manera dispersa en poblados que se denominan *rancherías*, en un territorio semidesértico con escasas fuentes hídricas en el que suelen tener varias viviendas en diferentes zonas que transitan periódicamente según la dinámica de actividades productivas estacionales como: la pesca, el pastoreo, la elaboración de artesanías, el comercio y en menor medida la recolección, la ganadería y el cultivo. Cada *ranchería* cuenta con su enramada o área social, el dormitorio o vivienda hecha en barro, la cocina, uno o dos corrales y un pozo o jagüey¹¹. Además, es común encontrar que en estos asentamientos se almacena el agua en grandes albercas de cemento que se abastecen mediante molinos de viento o carrotanques. Cerca de cada comunidad se ubica el cementerio familiar, que se constituye en un importante referente de su territorialidad y lugar sagrado que se visita con frecuencia para el encuentro alrededor de rituales funerarios (Correa y Vásquez 1993, p. 158). De esta manera, los derechos sobre el territorio están dados por esa historia familiar de ocupación, la adyacencia a recursos naturales o lugares sagrados, teniendo en cuenta que el mar también es considerado parte del territorio ancestral wayuu, pues en su cosmovisión y toponimia

proyectan a este contexto todo lo que sucede en el ámbito continental (Guerra 1990).

La sociedad wayuu es descentralizada, tiene un sistema de parentesco en el que la descendencia es matrilineal y se agrupa por clanes y familias extensas que se identifican con un animal totémico en los que la autoridad familiar y política la ejercen los tíos maternos. Uno de los referentes más importantes de su cultura es el wayuunaiki, su lengua materna, que es co-oficial, junto con el español, en el departamento de La Guajira y que es el fundamento de su complejo sistema normativo, que está basado en normas y procedimientos que se despliegan alrededor del prestigio y autoridad moral del *Püüchipiüüü* (Palabrero), y su idoneidad para utilizar la oratoria en los procesos de mediación y resolución de conflictos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Departamental, en el sistema educativo de La Guajira, el 40.31% de los estudiantes es indígena y existen 344 instituciones educativas en el territorio wayuu (2021). En los años recientes, se viene implementando el Sistema de Educación Indígena Propio - SEIP en estas escuelas, como resultado de un complejo proceso histórico de resistencia y de luchas de los movimientos sociales indígenas de Colombia para descolonizar su educación, asumir su autonomía y autodeterminación, no solo en el desarrollo curricular sino también en lo organizativo y administrativo.

Contexto histórico de la educación indígena propia en Colombia y el territorio wayuu

La historia de la educación indígena en Colombia no ha sido un proceso evolutivo ni lineal, su desarrollo ha estado estrechamente relacionado con las estructuras de poder impuestas desde la época colonial, como la religión católica que fue instaurada como un dispositivo para la asimilación cultural, mediante la evangelización (Calvo y García 2013, p. 349) y que luego, permitió la organización de internados e instituciones educativas en sus territorios. Actualmente, algunos modelos sobreviven y co-existen a pesar de las reformas y logros jurídicos de los movimientos sociales indígenas. En este contexto, es importante comprender las circunstancias históricas que han enmarcado la implementación de los Sistemas de Educación Indígena Propia – SEIP y el Decreto 1953 de 2014 (denominado Decreto Autónomo) en el territorio wayuu desde una perspectiva crítica, para analizar los logros alcanzados, e identificar sus limitaciones.

En la primera etapa de la colonia, la población indígena no fue escolarizada. Durante los siglos XVI al XVIII la intención era “hacer persona al otro” y para ello fue organizado un dispositivo educador liderado por la Iglesia Católica con el objetivo de “evangelizar” a la población, logrando el desarraigo de algunas tradiciones para sustituirlas por otras. Cuando se logró la independencia de la corona española en 1810, fue fundada la educación pública

en el marco del proyecto republicano, no obstante, la Iglesia Católica continuó esta “misión” evangelizadora, con la idea de mantener y legitimar el orden social, mediante el arraigo del racismo para promover el “integración” y homogeneización de las poblaciones diversas (Castillo y Rojas, 2005, p. 16). Según Villa y Villa (2014), este fue un proyecto político-educativo de las élites criollas que pretendían consolidar una nación monocultural basada en el ideal de lo “andino-céntrico-criollo” (p. 22).

En la Constitución Política de 1886, los indígenas fueron considerados como “menores de edad”, evidenciando que en la república de Colombia no fue tenida en cuenta la diversidad cultural de la población. Ante la incapacidad del Estado para gobernar en las regiones y territorios geográficamente distantes de los grandes centros urbanos, en 1888 se firmó un Concordato con la Iglesia Católica, encargando a esta institución de organizar y administrar el servicio público de la educación en los llamados “territorios nacionales”, con el objetivo de seguir evangelizando y “civilizar” a la población indígena del país (Castillo y Rojas 2005). En el caso particular de La Guajira, esta tarea fue asumida por la comunidad de los Hermanos Menores Capuchinos.

A partir de esa autonomía que el Estado colombiano les dio a las comunidades religiosas, se crearon los orfelinatos^[2] a lo largo y ancho de estos territorios, permitiendo que la doctrina del cristianismo fuera impuesta a la población

indígena mediante el desarraigo y la escolarización. Fue así como los niños y niñas indígenas fueron separados de sus familias, apartados de la vida comunitaria y violentados con castigos, penalidades y prohibiciones para que fueran perdiendo sus tradiciones y su lengua materna (Castillo y Rojas, 2005). El docente e investigador wayuu Rafael Mercado los describe en sus relatos:

El objetivo de los orfanatos era encerrar a los niños y jóvenes que fueron sacados de su contexto natural con el discurso que eran hijos de unos indios salvajes, idólatras y bárbaros, siendo esta la última estrategia para dominar y someter a los wayuu. Porque en los primeros años de conquista, la fuerza del caballo y el frío cuerpo del acero de la espada, habían fracasado con estos grupos de indios. Siendo entonces arrebatados los niños de los senos de las madres y los jóvenes del lado de sus abuelos, allí adquirieron un nuevo conocimiento y unas nuevas creencias, pero debían aprender y dominar muy bien la lengua de los misioneros sin importar si llegaran a olvidar a la lengua materna. Fue entonces como el castellano se volvió una herramienta contundente para la construcción de una nueva visión de la realidad, el vehículo destructor que alcanzó a herir y a matar una parte del conocimiento milenario de la cultura. (...) Fue así cuando cambió y se moldeó la vida de las nuevas generaciones que salieron de los

orfanatos, se silenció por mucho tiempo la lengua madre de estos jóvenes, pero siguió viva en aquellos que no fueron alcanzados o no llegaron a ser “capturados” (Mercado en Utadeo, 2016, p. 156).

En la primera mitad del siglo XX, se inicia un cuestionamiento al ejercicio “misionero” de la Iglesia Católica en el sistema educativo, lo que permitió que en los años 60s se hicieran importantes reformas, pero estas no afectaron las estructuras y modelos impuestos en los “territorios nacionales” como La Guajira (Castillo y Rojas 2005). Es preciso señalar que aún hoy en día, esta modalidad educativa de los internados permanece en el territorio wayuu, siendo el espacio más efectivo para la aculturación de las nuevas generaciones (Yanama 1990). Incluso, es la misma comunidad de los Hermanos Menores Capuchinos la que aún administra la llamada “educación contratada” en gran parte del territorio guajiro, como lo describe el profesor wayuu Gabriel Iguarán:

En lo que compete a la educación escolarizada para los wayuu, iniciada desde la misión capuchina española a partir de 1900, continuada con la misión italiana (...) y entregada desde entonces a la Diócesis colombiana hasta la actualidad, (...) se impartió una formación escolarizada a los indígenas bajo concepciones de disímiles latitudes, incorporando conceptos distintos a su cosmovisión, contrariando sus

creencias y su forma de ver el mundo (Gabriel Iguarán Montiel en Utadeo 2016, p. 168).

En los años 70s, hubo una serie de fenómenos importantes para la educación indígena en Colombia. En primera instancia, se presentan algunas rebeliones campesinas que permiten el surgimiento de movimientos sociales indígenas con la intención de avanzar en el desarrollo de un proyecto político-educativo propio (Calvo y García 2013). Con estos procesos de movilización social, se fueron configurando las organizaciones indígenas con el objetivo de lograr la titulación de tierras y crear escuelas bilingües para la recuperación de sus lenguas. Desde entonces, se inicia un proceso de lucha y negociación con el Estado, mediante el cual, se han ido conquistando derechos y autonomía (Castillo y Rojas, 2005). En 1975, un grupo de jóvenes wayuu que estudiaban en el Universidad Pedagógica Nacional, tuvo la iniciativa de crear la Organización Indígena Yanama, tras la reflexión sobre sus propias experiencias formativas. Esto les permitió vincularse a las luchas y movilizaciones nacionales por la reivindicación de una educación autónoma y pertinente para su territorio (Rivera 1990, Yanama 1990).

El antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla propuso el concepto de *etnodesarrollo* como una apuesta de desarrollo desde los pueblos indígenas (Calvo y García 2013). Este planteamiento fue fundamental para que en Colombia se empezara a hablar de *etnoeducación*, es decir, una educación

diferenciada para los grupos étnicos, que en otros países de América Latina se denominó *Educación Intercultural Bilingüe*. Para Rojas (2011), esto permitió abrir un debate público, aunque fue el reconocimiento de un derecho a medias. Fue así como en 1984 en Colombia se asume la Etnoeducación como política de Estado, aunque desde estas primeras épocas fue un proceso lleno de cuestionamientos y tensiones permanentes entre el gobierno nacional y las organizaciones indígenas que aún veían limitada su autonomía en lo administrativo, pero también en lo curricular.

En esos años, la organización Yanama se fortaleció liderando espacios de estudio para analizar el currículo nacional y proponer uno propio, realizando encuentros e intercambios con profesores wayuu de Venezuela,

En la década de los años ochenta Yanama hacía asambleas con gran poder de convocatoria; hicimos una binacional en Nazareth con el propósito de cuestionar la educación que se impartía en los internados indígenas. Los encolerizados curas nos dijeron revolucionarios, nos mandaron a los soldados diciéndonos que nos detuvieran porque estábamos incitando al pueblo contra ellos... y no era así, lo que pedíamos era una transformación en el sistema educativo (Remedios Fajardo 2014, p. 14).

En 1991, se acoge la nueva Constitución Política en la que Colombia se declara como un país multiétnico y pluricultural. En el marco de esta carta magna, los indígenas dejan de ser considerados como “menores de edad” y adquieren el estatus legal de ciudadanos sujetos de derechos,

lo que obliga al Estado a garantizar su educación (Rojas 1999, p. 48). Aunque la *etnoeducación* propuso modelos flexibles y logró poner en la agenda pública del debate nacional las demandas de reconocimiento y autonomía de los pueblos indígenas, sus logros fueron limitados al ser una educación institucionalizada regida por las lógicas neoliberales (eficiencia, calidad, eficacia, estandarización, competencia, evaluación) propias del modelo de desarrollo al que se suponía que era opuesta. De esta manera, la *etnoeducación* dejó de ser una apuesta en la lucha de los movimientos sociales indígenas, que empezaron a transitar hacia otras formas pensar y hacer educación en sus territorios (Castillo y Rojas 2005).

La autonomía en la educación ha sido una de las banderas más importantes de la lucha de los movimientos sociales indígenas. En primera instancia, el Decreto 1397 de 1996, definió la creación de la Mesa Permanente de Concertación - MPC con las principales organizaciones indígenas del país. De esta manera, se consolidó la MPC como interlocutor del gobierno nacional para el diálogo y concertación de programas, políticas y normas. En este espacio, se empezó a formular la *educación propia* como proyecto político, aun cuando la *etnoeducación* se sigue dando de manera paralela. Más adelante, en 2007, se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas – CONTCEPI (Decreto 2406) con el objetivo de avanzar en la formulación e implementación de este proyecto. La profesora wayuu Remedios Fajardo, fundadora de la Organización Yanama, formó parte un grupo de

líderes de diferentes regiones que inició el proceso de formulación de perfil del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, que describe de la siguiente manera:

La Etnoeducación se configuró como una política del gobierno nacional hacia los pueblos indígenas de Colombia, la cual fue construida desde el gobierno hacia los pueblos indígenas. Hoy, la realidad es otra, a partir del Decreto 2500 de 2010, y el Decreto 1953 de 2014 desaparece la palabra “Etnoeducación”, se plasma una nueva concepción educativa construida desde los pueblos indígenas y para los pueblos indígenas; hoy la Educación Propia, es una política que se concerta con el Ministerio de Educación Nacional a través de la CONTEPI, que avanza en los territorios indígenas en su reconocimiento e implementación. Es hoy una realidad que ha estado latente y presente en el trascurso de la vida de nuestros pueblos, enseñada desde la gestación por nuestras abuelas, familia en general y la misma comunidad, pero no había sido tomada en cuenta, y es nuestra cultura y lengua convertida en contenidos de enseñanza en los currículos y planes de estudio en los establecimientos educativos donde día a día se forman nuestros niños y niñas wayuu. Cada vez es más visible y necesaria. Eso sin desconocer que existen procesos de interculturalidad que igualmente moldean la formación integral que se promueva en las escuelas (Fajardo 2018)^[3].

El SEIP se ha ido construyendo a lo largo de estas dos últimas décadas alrededor de tres componentes: el

administrativo, el político-organizativo y el pedagógico. Su implementación ha sido lenta, llena de disputas, negociaciones y logros parciales, que aún no permiten su consolidación plena. En 2010, se firmó el Decreto 2500 que reglamentó la contratación de los cabildos indígenas, entes territoriales certificados y asociaciones de autoridades tradicionales para la administración de la educación en los territorios indígenas. En 2014 se firmó el Decreto 1953, también conocido como *Decreto Autónomo*, con el que se estableció un régimen especial para la administración de estos territorios y sus sistemas propios de salud, educación, etc. En este decreto se estableció que la responsabilidad de liderar la formulación e implementación de los Currículos Comunitarios Propios quedaría a cargo de las autoridades indígenas.

A lo largo de este camino, se ha avanzado de manera significativa en lo administrativo y lo político-organizativo, mientras que en lo pedagógico persisten las tensiones y los logros siguen siendo limitados. Por una parte, el Ministerio de Educación Nacional nombro en propiedad a los docentes indígenas con el aval de las autoridades tradicionales en el Departamento de La Guajira. Por otra parte, se han trabajado algunas propuestas curriculares desde la Organización Yanama (2014) y la Asociación Wayuu Araurayu (2014), pero aún permanecen huellas profundas como legado de esa historia de dominación y exclusión que se expresan en el rechazo de algunas familias wayuu a que en la escuela les enseñen a sus hijos los contenidos propios en *wayuunaiiki*⁴¹, ya que para ellos, la lengua y la cultura los han

ubicado en situaciones de desventaja, racismo y discriminación, como lo narra una estudiante wayuu del programa de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad de la Universidad de La Guajira:

Soy wayuu pero no se hablar el *wayuunaiki*, cuando mis familiares de la Alta⁵¹ llegaban a la casa en Manaure mi mamá y mi abuela nos encerraban en el cuarto a mí y a mis hermanos para que no los escucháramos hablar. Cuando le pregunté a mi mamá que ¿por qué hacía eso?, que ¿por qué no nos dejaba relacionarnos con ellos? ella me dijo “no quiero que se burlen de ustedes porque no hablan bien el idioma de los *alijuna*” (Yulibeth Pushaina, comunicación personal, octubre 13 de 2022).

El profesor Rafael Mercado señala que al hablar de “educación” con los adultos mayores y sabedores wayuu, este concepto sigue siendo asociado al lugar “donde quieren que vayan sus hijos, para que aprendan a leer, escribir, hacer cuentas numéricas y que de esa manera se conviertan en seres «civilizados». La mayoría de los ancianos cuenta que envían a sus hijos y nietos para que no sean burros como ellos” (Mercado 2014, p. 31). Un docente de la zona rural de Uribia cuenta que:

“Cuando los padres de familia van a matricular a los niños a la institución en la que yo trabajo, allá en el Cerro de la Teta me dicen que lo que más les importa es que sus hijos aprendan el español para que puedan defenderse y defenderlos también a ellos...” (Joaquín Uriana, comunicación personal, noviembre 5 de 2022).

Es así como la paradoja de la herencia histórica de una educación institucionalizada impuesta, sigue siendo una gran limitante para la apropiación de la educación propia. Esto evidencia que, aunque los logros a nivel político y administrativo han permitido generar las condiciones para la autonomía, aún es necesario poner en cuestión los fundamentos ontológicos, cosmogónicos y epistemológicos que sustentan las propuestas curriculares en el marco de la implementación del SEIP, para trascender la crítica y poder construir colectivamente los proyectos educativos desde la soberanía intelectual del pueblo wayuu.

Dualismo y esencialismos: herencias coloniales y negación de “lo propio”

Cuando se piensa en la *educación indígena propia*, aún emergen miradas a los pueblos originarios que evocan el pasado y que asumen “lo propio” como algo arcaico, estático y prístino, que no corresponde a las formas actuales de habitar en el mundo como indígenas. Siguen estando presentes los “estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza (...) que se convierten en un adorno multicultural

del neoliberalismo”, permitiendo lo que Rivera Cusicanqui denomina como la “teatralización de la alteridad” (Rivera, 2010, p. 59). De esta manera, los saberes ancestrales se invisibilizan, instrumentalizan, banalizan, expropian y transitan al sistema educativo y a los currículos comunitarios “propios” ignorando la complejidad de su contexto histórico y epistemológico.

Enrique Dussel (2005, p. 11) nos recuerda que en los años 50s la visión de las culturas era sustancialista, monolítica, sin fisuras, descontextualizada de las relaciones de poder asimétricas, por lo que los primeros intentos de diálogo intercultural de los años 70s la primera defensa de “lo propio” fue fundamentalista. Para este autor, la concepción eurocéntrica de la modernidad facilitó ese diálogo multicultural ingenuo que ignoró las asimetrías, contribuyendo a que Occidente asumiera a las otras culturas como “primitivas”, “premodernas”, “tradicionales” y “subdesarrolladas” (Ibid p. 12). Esto ha dejado como herencia que en la educación institucionalizada permanezcan las tensiones entre los conocimientos ancestrales (considerados atrasados e inferiores) y el conocimiento científico occidental, y que este último se haya impuesto en la educación propia, adquiriendo fuerza de “verdad”, como lo plantean Molina y Tabares (2014, p. 3).

Esos saberes que han sido negados, ignorados más que aniquilados, “sobrevivieron en silencio, en la oscuridad, en el desprecio simultáneo de sus propias élites modernizadas y

occidentalizadas” (Dussel 2005, p. 17). Esto último, ha ocurrido porque los líderes y profesores fueron formados en un sistema educativo que históricamente también ha contribuido al menosprecio de lo indígena al imponer como verdadero el conocimiento occidental, la lengua castellana y la religión católica (González, 2012). Al respecto, Enciso (2004) plantea que los docentes al enfrentarse al manejo pedagógico de ‘lo propio’ y lo ‘ajeno’ en la escuela sin haber recibido suficiente formación para ello, tratan de cumplir de la mejor manera, pero terminan repitiendo los esquemas de su propia experiencia educativa que ha sido orientada en todo sentido desde una óptica occidental (p. 12).

Los maestros y comunidades indígenas en Colombia hoy se enfrentan al dilema de construir colectivamente los currículos comunitarios “propios”, pero siguen inmersos en las concepciones y lógicas dominantes de la “calidad educativa” y su evaluación que estandariza y mide a partir de referentes “ajenos”. Tener que enfrentar estas estructuras sigue siendo un argumento para que docentes y directivos no asuman el conocimiento y las metodologías propias como fundamento de la educación wayuu, sobre esto el Rector de un Centro Etnoeducativo del Distrito de Riohacha señala que:

Todo esto de la educación propia suena muy bonito, pero el Ministerio no deja de exigirnos que llenemos sus formatos y que cumplamos con ciertos estándares, siguen evaluándonos con los resultados de las Pruebas Saber, nos han dicho que eso va a

cambiar, pero todos los años es lo mismo (Segundo Ipuana, comunicación personal, septiembre 7 de 2022).

Esa concepción esencialista de “lo propio” y de la cultura toma fuerza en la medida en que seguimos clasificando la realidad a partir de dualismos dicotómicos que excluyen en lugar de integrar, como herencia del pensamiento cartesiano occidental. Es así como lo propio/lo ajeno, lo endógeno/lo exógeno y lo ancestral/lo contemporáneo; se han configurado como opuestos, resultado de esa herencia e imposición de una racionalidad jerárquica que reproduce patrones de poder (Walsh 2013, p. 26).

Entonces, no podemos perder de vista que en la búsqueda de “lo propio” no se puede caer en fundamentalismos que nos lleven a atravesar “una frontera invisible y permeable, en la que definir qué es ‘propio’ y qué es ‘ajeno’ puede convertirse en un diálogo de estereotipos y esencializaciones” (Walsh 2010, p. 466). Es preciso señalar que la cultura y la identidad son conceptos polisémicos y complejos que se suelen intentar definir en el marco de los procesos de organización curricular, pero que no siempre representan a los miembros de un colectivo, pues de alguna manera se invisibiliza su diversidad tratando de “encontrar esa esencia” (Baronnet y Morales 2018, p. 25). Como lo afirma Guillermo Orlando Sierra “es fácil caer en el fundamentalismo de lo diverso anulando lo distinto”⁷ por lo tanto, es importante que los pueblos y las nuevas generaciones, también se sientan representadas en esos

procesos de aprendizaje y revalorización de “lo propio”, que se consideren las identidades indígenas contemporáneas, su complejidad, sus retos, pero también las apuestas que han tomado distancia de esa idea de cultura prístina, incontaminada y eterna (Osuna 2013, pp. 461-465).

Para Dietz las dicotomías no se deben yuxtaponer o simplificar, se deben trascender para reformular la interculturalidad y la diversidad en la educación (2013, p. 177-183). Esto nos convoca a construir de manera interactiva una relación fluida y armoniosa a partir de la vivencia de la cotidianidad con el otro, como lo plantea Hamel (1999, p. 184) y de manera afín al paradigma indígena que Gavilán (2012) denomina como *Pensamiento en espiral*, que parte de la crítica a la linealidad y el reduccionismo del pensamiento occidental y que además nos presenta los dualismos no como antagónicos si no complementarios y necesarios para lograr la armonía el equilibrio.

Hamel analizó esta disyuntiva entre “lo propio” y lo “ajeno” a partir del manejo de las lenguas en la educación indígena evidenciando cómo los conflictos lingüísticos han generado rupturas y desplazamientos, pero también han servido como escenario de resistencia, pues los discursos “propios” se pueden comunicar a través la lengua “ajena” (1999, p. 184). Este autor señala que se suele pensar que “para apropiarse lo ajeno hay que enajenar lo propio” (Ibid, p. 185), pero para que esto no ocurra, “lo otro se debe abordar a partir de la propia fuerza cultural y dejar de ver la diversidad como problema y asumirla como oportunidad” (Ibid, p. 186).

Si queremos transitar este camino de posibilidad de co-construir y co-crear para formar en diversidad y volver “lo ajeno” “nuestro”, es necesario reconocer esas herencias coloniales que propiciaron los encuentros violentos, pero también propiciar los encuentros en armonía y equilibrio a partir de la “propia experiencia histórica”. Para Rivera Cusicanqui, esta es la manera de retomar el pasado para descolonizar los imaginarios y formas de representación que nos han sido heredadas y emprender un camino de autodeterminación (2010, p. 54). Según Medina Melgarejo (2015) esas “memorias propias” son fundamentales para subvertir esas lógicas neocoloniales que nos impiden pensar “lo propio” y “lo apropiado” como una amalgama que configura “lo nuestro”. Germán Guarín afirma que, ante el genocidio cultural y la barbarie civilizatoria, lo realmente originario de América es la diversidad que aún está por descubrir y nos invita a vivenciar el encuentro con el otro en el diálogo, pero sobre todo en la escucha, en un silencio reflexivo que nos permita configurar una experiencia del “nosotros” (2018, p. 232)

Reflexiones sobre “lo propio”, lo “ajeno” y lo “apropiado”:
del control cultural y la resistencia a la autonomía y la co-creación de “lo nuestro”

En 1987, el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla publicó un texto con algunas reflexiones sobre “lo propio” y “lo ajeno” a partir del análisis de los contextos de relación entre culturas vinculadas mediante relaciones de poder asimétricas (dominación/ subordinación). Este autor

propuso su teoría sobre el *control cultural* para describir estas relaciones de dominación, asumiendo este control como la capacidad de decisión que tiene un pueblo sobre los elementos culturales que produce y reproduce en un contexto local e histórico determinado (p. 183). Según sus planteamientos, “la dialéctica del control cultural no se establece entre ‘lo mío’ y ‘lo tuyo’, sino entre ‘lo nuestro’ y ‘lo de los otros’” es decir que los debates y tensiones entre “lo propio” y “lo ajeno” debían tener una connotación colectiva y no individual (Ibid, p. 185).

Aunque él mismo Bonfil Batalla reconoció que su teoría podía favorecer una mirada estática y funcionalista de la cultura, estableció cuatro procesos básicos a través de los cuales ocurre la dinámica del control cultural: *la resistencia* (de la cultura propia), *la imposición* (de la cultura ajena), *la apropiación* (de elementos culturales ajenos), *la enajenación* (pérdida de la capacidad de decisión sobre elementos culturales propios) (ibid, p. 186). En este orden de ideas, una cultura es *autónoma* cuando tiene poder de decisión sobre sus propios elementos, es *impuesta* cuando otro grupo es el que decide, es *apropiada* cuando puede decidir sobre elementos culturales ajenos cuya producción y reproducción no controla, y es enajenada cuando no puede decidir sobre sus elementos culturales porque le son expropiados (ibid, p, 185). La folclorización de los juegos ancestrales, de las danzas o eventos ceremoniales de los pueblos indígenas, es un ejemplo de esa enajenación, ya que las empresas de turismo e incluso las instituciones educativas expropián estos rituales de forma velada, para transformarlos en

espectáculos vacíos; ignorando su connotación simbólica arraigada a la espiritualidad y al universo cosmogónico, para convertirlas en un “producto-espectáculo” que se puede explotar disfrazándolo de “rescate” o “fomento”.

Gunther Dietz (2013) retomó los planteamientos de Bonfil Batalla (1987) para señalar que los procesos de apropiación, imposición, enajenación y autonomización, generan tensión dentro de la comunidad y entre esta y las escuelas (p. 183). Para este autor, es importante revisar las identidades en interacción con respecto a esas relaciones y asimetrías de poder, para hacer un verdadero acercamiento a la diversidad no como “suma mecánica de diferencias sino como enfoque multi-dimensional y multi-perspectivista” (p. 187). Al final, tanto “lo propio” como “lo apropiado” forman parte de la cultura “propia” y es sobre esta que descansa la identidad, a partir de la cual se puede inventar, innovar y crear de manera autónoma (Bonfil Batalla, 1987, p. 186), pero también en comunalidad e interculturalidad como lo plantea Dietz (2013). Para Bonfil Batalla, un pueblo que ha sido colonizado, puede volver a apropiarse de lo que le ha sido enajenado como una forma de resistencia y liberación (1987, p. 189).

Entonces, no deberíamos construir un muro en la frontera entre “lo propio” y lo “ajeno”, eso sería desconocer su relación e interacción permanente, más bien deberíamos pensar en una membrana porosa y permeada por relaciones de interculturalidad, reconociendo que “lo ancestral vive la modernidad”, que reconecta y cultiva la identidad

reconfigurando el presente a partir del vínculo con el pasado (González 2012, p. 41).

En los documentos conceptuales que ha propuesto la CONTCEPI, se define “lo propio” como apuesta política, como “capacidad de orientar, dirigir, organizar y construir procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a la educación que queremos” (CONTCEPI 2013, p. 19). Entonces, cuando “lo ajeno” ya no es impuesto, si no que de forma autónoma y colectiva se decide “apropiarlo”, se convierte en “nuestro”. En este orden de ideas, “lo propio”, más que una búsqueda de esencialismos, es la superación de esas formas de violencia y colonización de seres, saberes y poderes (Molina y Tabares 2014, p. 2). Este proceso político implica lograr la soberanía intelectual de los pueblos indígenas a partir de la valoración y el reconocimiento de la co-existencia, la co-creación y la co-participación (Villa y Villa 2014, p. 26), donde las diferencias no antagonizan, ni se funden, si no que se complementan (Rivera Cusicanqui 2010, p. 70).

Enrique Dussel (2005) por su parte, propone el concepto de *transmodernidad* para referirse a aquello que, desde la *exterioridad* alternativa de las culturas universales, es decir, de lo europeo o norteamericano, responde con soluciones imposibles para las lógicas de una sola cultura moderna. Para este autor la *transmodernidad* asume elementos de la Modernidad, pero los evalúa con los criterios de otras culturas milenarias para configurar un verdadero diálogo intercultural, que parta del reconocimiento de las asimetrías

existentes (p. 17). Dussel (2005, pp 22-23) señala los siguientes aspectos del diálogo crítico intercultural con intención de *transmodernidad*:

1. *Afirmación de la exterioridad despreciada*: Esto implica el autodescubrimiento del valor de lo propio.

2. *Crítica de la propia tradición desde los recursos de la propia cultura*: Para esto es necesario hacer autocrítica desde los supuestos de la propia tradición. Esta debe hacer el “intelectual crítico” que debe ser alguien localizado entre las dos culturas (la propia y la moderna) para ubicarse en la frontera como lugar de pensamiento crítico.

3. *Estrategia de resistencia*: Para resistir es necesario madurar. La afirmación de los propios valores exige tiempo, estudio, reflexión, retorno a los textos o a los símbolos y mitos constitutivos de la propia cultura, antes o al menos al mismo tiempo que el dominio de los textos de la cultura moderna hegemónica. Esta madurez es necesaria para una nueva respuesta en la resistencia cultural, no solo “con las élites de las otras culturas, sino contra el eurocentrismo de las propias élites de la misma cultura periférica, colonial, fundamentalista”.

4. *Diálogo intercultural entre los críticos de su propia cultura*: Esto es el diálogo entre creadores críticos de su propia cultura, entre esos “intelectuales de frontera”, esto es clave para organizar redes para un proceso de autoafirmación que se transforma en un arma de liberación.

5. *Estrategia de crecimiento liberador trans-moderno*: El diálogo transmoderno ya no parte de la modernidad sino desde su

exterioridad, como resultado tendríamos un pluriverso transmoderno, multicultural y en diálogo crítico intercultural.

Ahora bien, si pensamos en los docentes indígenas como los *intelectuales de frontera* llamados a descubrir ese valor de “lo propio” desde su condición de exterioridad, a hacer el ejercicio autocrítico a partir de sus referentes culturales, evidenciando su eurocentrismo para resistir y afirmarse en su apuesta político-educativa, al momento de emprender los diálogos interculturales e interepistémicos necesarios para la implementación del SEIP; será vital entender que no basta con resistir y descolonizar, es momento de co-crear y co-construir, ya no “lo propio” ni “lo apropiado” desde orillas distintas sino de confluir en “lo nuestro”. Así mismo, si emprendemos estas búsquedas desde el lugar del sistema educativo, no se trata solamente de “aceptar puntos de vista y cosmovisiones distintas a las nuestras; no como mero acto de simpatía (...) sino como acto de conocimiento y reconocimiento de sus grandes luchas históricas”, pues hasta el momento la diversidad en la escuela no ha pasado de ser un “simulacro integrador” (Guarín 2018, p, 234).

Apuestas y visiones de la educación propia en el territorio wayuu

Desde la perspectiva del movimiento social indígena de Colombia y su apuesta por la autonomía política, organizativa y pedagógica de la educación propia, se plantea la necesidad de “hacer comunidad y buscar relaciones

equitativas por fuera de ella”. Esto implica que existe apertura al diálogo de saberes pero que es necesario replantear la educación en los territorios indígenas a partir de la enseñanza del respeto por las autoridades y la madre tierra, la consideración de principios como el territorio, la cultura, la autonomía y la integralidad, el fortalecimiento de lo organizativo y la preparación de las nuevas generaciones indígenas para enfrentar los retos del mundo de hoy (SEIP 2013, p. 20). La CONTCEPI definió el SEIP como un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar (2013, p. 21).

Este horizonte implica la transformación de la educación en un escenario para el fortalecimiento de “lo propio”, y para avanzar en este arduo camino, es necesario partir de una serie de reflexiones críticas desde el territorio wayuu de cara a los procesos de construcción colectiva de los *Proyectos Educativos Comunitarios – PEC* y los *Currículos Comunitarios Propios*, para comprender cuáles son los mayores desafíos que aún debe enfrentar la educación propia.

En primera instancia, el SEIP plantea que estos currículos deben tener como referente los *Planes de vida*, que a su vez deben ser el fundamento del *Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial*. No obstante, en el departamento de

La Guajira, la mayoría de resguardos o comunidades indígenas no cuentan con un Plan de vida, lo tienen desactualizado o lo han trabajado desde las lógicas de la planificación para el desarrollo desde una perspectiva neoliberal, como exigencia del gobierno nacional para la gestión de recursos que el Sistema General de Participación -SGP otorga a estos entes territoriales. Además de lo anterior, la realidad de la implementación del SEIP en el contexto wayuu ha privilegiado el desarrollo del componente administrativo, olvidando la importancia, de trabajar en los procesos curriculares, de lo que dan las narrativas de los maestros indígenas:

En la institución en la que estoy laborando, el SEIP no se está aplicando como tal, los docentes ya estamos nombrados, pero todos desconocemos el sistema, al planear nuestras clases no estamos involucrando contenidos de la cultura, allá no se da ese espacio en el que nosotros podamos conversar con los sabedores (Saúl Fernández, docente en zona rural de Uribia, comunicación personal, marzo 15 de 2023).

Si hay un PEI pero no hay un Plan de vida como tal y mucho menos un PEC” (Zulay Redondo, docente en zona rural de Riohacha, comunicación personal, octubre 9 de 2022).

Nos han dado capacitaciones sobre el SEIP, todo en la teoría y en el papel se ve muy bonito, pero quien sabe cuándo

veremos esa realidad (Carmen Jusayú, docente wayuu de la zona rural de Manaure, comunicación personal, octubre 18 de 2022).

Entre los docentes si se dan esas conversaciones, nosotros hemos tenido debates con esa preocupación por el conocimiento propio, pero al final cada quien organiza sus planeaciones de clase porque no existe un currículo como tal que nos oriente (Joaquín Uriana, docente en zona rural de Uribia, comunicación personal, noviembre 5 de 2022).

A partir de esta reflexión auto-crítica, es importante reconocer que en el territorio wayuu se han venido planteando algunos acercamientos, apuestas y visiones de la educación propia, que se pueden considerar como puntos de partida, como la urdimbre del telar que ya está preparado para empezar a tejer una nueva historia en clave *transmoderna* a partir del diálogo crítico intercultural. En el *Anna akua'ipa*^[8] (MTDEW 2009), por ejemplo, se propone que la educación wayuu debe tener como fundamento los valores personales y colectivos, la autonomía, la territorialidad, el sistema normativo y que la interculturalidad puede contribuir al fortalecimiento de “lo propio”, “apropiando” de manera pertinente aspectos de la cultura occidental, afianzando el wayuunaiki como lengua materna (p. 34).

La profesora wayuu y fundadora de la Organización *Yanama Remedios Fajardo* (2006, p. 21), plantea que “lo propio” se puede fortalecer emprendiendo 4 proyectos:

Recuperar: implica el reconocimiento de unos derechos adquiridos históricamente.

Revalorar: es encontrar el pensamiento que no se muestra, pero que está allí latente.

Apropiar: tomar de otros grupos con los cuales se tiene contacto, aquellos elementos de la cultura material, técnicas de producción, conocimientos y saberes, que sean útiles para fortalecimiento de lo colectivo y para la interrelación con otras culturas.

Generar: apropiar, producir, conservar y transformar las prácticas culturales a partir de componentes propios o apropiados para subsistir o enriquecer las experiencias, generando nuevos saberes.

Por su parte, el profesor Rafael Mercado, líder de la Asociación Wayuu Araurayu, plantea que la educación propia debe convertir la escuela en un espacio de convivencia en condiciones de igualdad, en donde se pueda conversar, interactuar en la diversidad de conocimiento, al ritmo de este mundo globalizante que hoy en día habita el wayuu, queriendo decir que el niño, la niña, el joven y la joven wayuu deberán ser competentes en el conocimiento universal y competentes en el conocimiento propio. En esta parte quiero parodiar las palabras de José Martí: «Injértese en nuestra cultura lo mejor de la cultura universal, pero el tronco ha de seguir siendo nuestra cultura» (2014 p. 33).

Vincular los saberes ancestrales a los Currículos Comunitarios Propios supone plantear principios didácticos que superen lo mecánico, lo repetitivo, la medición y el rendimiento, y cuyo eje central sea el desarrollo integral. Esto debe tenerse en cuenta si se quiere transitar hacia la educación propia,

pues “en los materiales producidos existe la tendencia a afianzar tradiciones y no a teorizar o a orientar desde el punto de vista pedagógico” (Enciso, 2004, p. 53), esto implica que el lugar de los sabedores debe ser central en el proceso. La formulación de un nuevo currículo debe fundamentarse siempre en los referentes ontológicos y epistémicos wayuu. En este orden de ideas, los currículos deben integrar y no dispersar el conocimiento, como lo plantean los maestros wayuu:

los conocimientos y saberes que nos transmiten los ancianos sabedores son fundamentales para diseñar currículos educativos que vayan encaminados al fortalecimiento de nuestra educación (Conclusiones Grupo 2 Taller de Epistemología y educación propia, noviembre 7 de 2022).

podemos partir de un punto como el tejido de la mochila y a medida que vamos hablando, vamos tomando áreas para trabajarlas, pero no que cada profesor aparte haga lo suyo en su material, porque cultura wayuu no es una materia, la cultura es toda una forma de vida, una manera de explicar el mundo y lo que somos, es algo muy profundo y complejo (Gabriel Iguarán, comunicación personal, septiembre 5 de 2022).

Para seguir tejiendo el camino de la educación propia desde la autonomía, como si fuera un chinchorro de doble cara (en el que una cara representa lo propio y la otra lo apropiado), es necesario repensar el rol de la escuela y del maestro,

definir una estrategia para la movilización de contenidos a los currículos, que históricamente habían sido menospreciados y que permanecen en tensión o en el olvido de las nuevas generaciones de maestros:

A los docentes nos hace falta conocimiento propio y no es una cosa del otro mundo, solo es dedicarse un poco. Muchos docentes solo están por cumplir un horario, pero no investigan, no crean cosas que no existían, o buscan cosas que existen, pero no las valoran, no las ejecutan, no las practican. Esa es la realidad de la vida. La investigación de esas cosas debería ser una fortaleza nuestra (Saúl Fernández, docente en zona rural de Uribia, comunicación personal, marzo 15 de 2023).

Tenemos que documentarnos, buscar estrategias y capacitarnos, no tanto en las tendencias actuales de la pedagogía, sino en nuestros propios saberes (Joaquín Uriana, docente en zona rural de Uribia, comunicación personal, noviembre 5 de 2022).

Para esto es fundamental que el docente indígena se asuma como investigador de sus propios saberes, que valore y reconozca el lugar de los sabedores, autoridades tradicionales y mayores para que tome la decisión de iniciar un camino de autoaprendizaje respetando los tiempos y espacios pertinentes de cada práctica y conocimiento. En todo caso, esa búsqueda de conocimiento deberá darse “desde adentro” como práctica política emancipadora.

Reflexiones finales

La breve reseña histórica de la educación institucionalizada en el territorio wayuu, evidencia que este dispositivo ha sido la punta de lanza del poder colonial que ha promovido el desarraigo, la aculturación y la violencia epistémica en el territorio wayuu. Bourdieu y Passeron (2019, p. 44) pusieron en evidencia el poder simbólico que ejerce el Estado de manea oculta imponiendo significados y legitimando prácticas mediante la acción pedagógica en el sistema educativo. De esta manera, los niños y niñas reciben contenidos a través de profesores que enfatizan en los saberes y estéticas occidentales. Según estos autores, en la medida en que se muestran ciertas formas como legítimas y superiores con respecto a otras, la escuela se convierte en un escenario que propicia la violencia simbólica y esta ha sido tal en la educación indígena, “que los mismos indígenas han considerado sus prácticas ancestrales como inferiores, atrasadas, inmorales e indignas para ser incluidas de sus currículos propios” (Giraldo y Villa 2020, p. 55).

Hay resistencia frente a los procesos de reivindicación de “lo propio” que esgrimen argumentos esencialistas para banalizar las luchas de los movimientos sociales indígenas y sus apuestas, señalando que es imposible volver a “lo propio” ya que lo asumen como fundamentalismo indigenista. En este contexto, es preciso aclarar que “lo propio” es para los pueblos indígenas de Colombia, un lugar de lucha, una postura política en la que también se vincula

“lo ajeno” y “lo apropiado”, no para la “confrontación entre cosmoexistencias afectadas por relaciones de poder, con frecuencia ubicadas en polos antagónicos” (Sánchez, 2019, p. 29). Podría decirse entonces que “lo propio” en la “educación propia” debe ser el resultado de diálogos críticos interepistémicos e interculturales, con intenciones de *transmodernidad*.

El mundo es cada vez un lugar más estrecho, es nuestra casa común y los espacios que antes nos eran lejanos, hoy están cerca porque hemos construido artefactos, caminos, dispositivos, relaciones, medios y mediaciones tecnológicas que nos permiten comunicarnos y encontrarnos cara a cara o a través de la virtualidad. Nuestro devenir es el resultado de permanentes procesos de encuentro y desencuentro, intercambio, despojo, aprendizajes que forman parte de nuestras experiencias históricas y que diluyen los límites que alguna vez nos permitieron identificar “lo propio” de lo “apropiado” y “lo ajeno”, es así como una ecología de saberes debe convocarnos a construir “lo nuestro”, en donde ya no exista el control cultural ni la dominación y por tanto, ya no sea necesaria la “resistencia” sino más bien la confluencia, el encuentro y la convivencia armoniosa para que sea posible una formación en, desde y para la diversidad.

Notas

[1] Reservoirio de agua lluvia.

[2] En su momento, estos fueron llamados orfanatos, no porque los niños y niñas que eran llevados allí no tuvieran padres o familiares que se hicieran cargo de ellos, es porque eran considerados “huérfanos en Cristo”. Hoy en día, estas Instituciones aún existen en

el territorio wayuu y se denominan “Internados”, algunos son administrados por la Diócesis, otros por los Resguardos Indígenas.

[3] Comentario escrito por Remedios Fajardo en la red social Facebook con respecto al debate abierto en el muro del profesor wayuu Isidro Ibarra alrededor del tema ¿Qué es la etnoeducación? El 22 de agosto de 2018. Disponible en: https://www.facebook.com/ibarraipuana?ref=br_rs

[4] Lengua del pueblo indígena wayuu de la familia lingüística Arawak.

[5] Alta Guajira, región comprendida entre el corregimiento de Mayapo del municipio de Manaure y Castilletes, jurisdicción del municipio de Uribia, extremo norte de Colombia.

[6] Alijuna es la persona no wayuu.

[7] Comunicación oral en el marco del Seminario de conversaciones interdisciplinarias en torno a la diversidad, Doctorado Formación en Diversidad, Universidad de Manizales, mayo 20 de 2023.

[8] Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu (MTDEW, 2009)

Referencias

- Asociación Wayuu Araurayu (2014). La palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP. Fondo Editorial Asociación Wayuu Araurayu.
- Baronnet, B. y Morales, M. (2018). Racismo y currículum en educación indígena en *Ra Ximhai*, vol. 14, No. 2, 2018 Universidad Autónoma Indígena de México. Pp. 19-32 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063002>
- Bonfil Batalla, G. (1987). Lo propio y lo ajeno: Una aproximación al problema del control cultural en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. 27, No. 103, pp. 183-191.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2019). La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo. Siglo XXI Editores.
- Calvo, G. y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia en *Revista Historia de la Educación*. Universidad de Salamanca No. 32. Pp. 343-360.
- Castillo y Rojas (2005). Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -

- CONTCEPI (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP –* Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:
http://nacionyanakuna.com/Docs/SEIP_marzo20_2012.pdf
- Correa, H. y Vásquez, S. (1993). Los wayuu, entre juya ("el que llueve"), mma ("la tierra") y el desarrollo urbano regional en *Geografía humana de Colombia. Nordeste indígena*. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad. Baronnet, B. & Tapia, U.(Coords.). *Educación e interculturalidad: Política y políticas*. Universidad Nacional Autónoma de México - Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. pp.177-199.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de:
<http://www.afyl.org/transmodernidadinterculturalidad.pdf>
- Enciso, P (2004). Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional.
- Fajardo, L. (2006). La metáfora como proceso cognitivo en *Forma y Función* No. 19 pp. 47-56.
- Fajardo, R. (2014). Cartillas etnoeducativas Sumain wayuu -Tierra wayuu. *La maestra que aprende de las abuelas*. Módulo I. Secretaría de Educación de Uribia.
- Giraldo, M. y Villa, E. (2020). Cultura corporal wayuu: Reflexiones epistemológicas para su pedagogización en *Plural y Múltiple. De miradas, sujetos y perspectivas*. UNAM - FESI. pp. 41-63.
- González, M. (2012). La educación propia: Entre legados católicos y reivindicaciones étnicas en *Pedagogía y saberes* No. 36, pp 33-43.
- Guarín, G. (2018). Formación en la diversidad en Ocampo, A. (Comp) Tarea crítica de la educación inclusiva: Contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente. Ediciones CELEI. Pp. 228-240.
- Hamel, E. (1999). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En Klesing-Rempel, U (Coord.) *Lo propio y lo ajeno*.

- Interculturalidad y sociedad multicultural*. Plaza y Valdez. pp. 153 – 190.
- Medina Melgarejo, P, et. al (2015). Pedagogías otras/ insumisas... Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina en Medina Melgarejo (Coord) *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Pp. 29-42.
- Mercado, R. (2014). La mochila ancestral de mi abuela en La palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP. Fondo Editorial Asociación Wayuu Araurayu. pp. 49-101.
- Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu – MTDEW- (2009). *AnaaAkeua'ipa. Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu*. Ministerio de Educación Nacional.
- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, 43(2).
- Parra, Y. et. al (2019). Diálogos interepistémicos: Etnoeducación, educación propia y SEIP. Aportes desde el semillero Putchi Anasü a las didácticas situadas, las narrativas, la investigación en contexto y la práctica pedagógica. Universidad de La Guajira.
- República de Colombia (1996). *Decreto 1397 de 1996*. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 42853 12 de agosto de 1996.
- República de Colombia (2007). *Decreto 2406 de 2007*. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. Diario Oficial No. 46671 26 de junio de 2007.
- República de Colombia (2010). *Decreto 2500 de 2010*. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades

- tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Diario Oficial No. 47768 de 12 de julio de 2010.
- República de Colombia (2014). *Decreto 1953 de 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 indígenas. Diario Oficial 49297 de octubre 07 de 2014.
- Rivera, A. (1990). La metáfora de la carne: sobre los wayuu en la península de La Guajira en *Revista Colombiana de Antropología* Vol. 28. Pp. 88-136.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en *Revista Colombiana de Antropología* Vol. 42 (2). Pp. 173-198.
- Rojas, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer en *Revista Colombia Internacional* No. 46. Pp. 45-59.
- Sánchez, M. (2019). Las relaciones interculturales o interontológicas como problema epistémico y existencial en Sartorello, S. (Ed.). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. Universidad Iberoamericana. pp. 29-56
- UTADEO (2016). Lo que saben los Wayuu= Tü natüjalakat Wayuu. Editorial Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Villa y Villa (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación: una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela en *Revista Praxis* Vol. 10. P. 21-36.
- Walsh, K. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. Tapia, L. Walsh, K. (Eds.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. P. 75-96.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos en Walsh, C. (ed). *Pedagogías Decoloniales*. Ediciones Abya-Yala. Tomo I. P. 19-68.

- Yanama (2014). *Proyecto Educativo Comunitario*. Organización Yanama – UNICEF.
- Yanama (1990). Documentos de Yanama. Organización Indígena de La Guajira en Ardila, G. (Ed.) La Guajira: de la memoria al porvenir una visión antropológica. Fondo FEN – Universidad Nacional de Colombia. Pp. 281-312.

El reconocimiento y las estructuras de acogida en el contexto de la diáspora afrodescendiente-afrocolombiana

*Yiminson Riascos Torres*⁵

Resumen

Este capítulo propone una Reflexión en torno a la diáspora afrodescendiente como un proyecto político, descolonizador, que implica el reconocimiento y la dinamización de estructuras de acogida para los afros. Se opta, más bien, por una visión en la cual se considera la afrodescendencia como el conjunto de poblaciones con derechos civiles y políticos o, en términos más humanos, como semejantes que también acogen, se

⁵ Yiminson Riascos Torres. PhD: Formación en diversidad, Docente - Investigador Universidad de Manizales, <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>, email: jiminson@umanizales.edu.co, jiminson@gmail.com

reconocen y buscan reconocerse. Así, se apropia la postura de que la búsqueda de reconocimiento, de querer ser acogido y reconocido es propio de cada ser humano: blanco, mestizo, mulato, negro o indígena. Es decir, reconocerse y reconocer es una tendencia que hace parte de la condición humana lo que nos lleva a compartir la premisa de que el ser humano, desde el nacimiento a la muerte, requiere de los otros para validar y vivir su humanidad. En este escenario surgen las estructuras de acogida o “espacios” que validan y acogen esa condición natural: familia (codescendencia), ciudad (corresidencia) y religión (cotrascendencia). Y en clave de ciudadanía, los afros como participantes o actores de lo político, cultural y económico con la misma libertad y posibilidades lo que, al menos, está objetivado en normas, leyes, acuerdos locales e internacionales.

Palabras clave: Diáspora afrodescendiente; Reconocimiento en la escuela, acogida en escenario escolar, proximidad, diversidad.

Introducción

Una persona con ubuntu es abierta y está disponible para las demás, respalda a las demás, no se siente amenazada cuando otras son capaces y son buenas en algo, porque está segura de sí misma ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otras son torturadas u oprimidas. Desmond Tutu⁶

⁶ Desmond Mpilo Tutu, fue un clérigo y pacifista sudafricano que adquirió relevancia internacional durante la década de 1980 a causa de su lucha contra el apartheid.

“La elección de Barack Obama como presidente no hubiera sido posible sin la apertura provocada por los movimientos negros” (Lao-Montes, 2013, p. 61) de las décadas del 60 y 70 del siglo XX. Asimismo, en tal periodo se inició una apertura de equidad racial y ciudadanía para los afrodescendientes en Estados Unidos, de tal manera que fueron posibles “mejoras relativas en educación y empleo... y un aumento significativo en la cantidad de legisladores, alcaldes, y comisionados negros” (Lao-Montes, 2013, p. 62). Y otro hito de las expresiones de resistencia, de clamor por los derechos civiles y la búsqueda de liberación de los afrodescendientes sometidos por todo el mundo, ocurre posterior a la segunda guerra mundial con los movimientos de liberación nacional en las décadas de 1950 y 1960 en el continente africano y el Caribe.

vocar el inicio del desmantelamiento de sistemas legales de segregación racial afrodiaspórica, de esclavitud, de desplazamiento forzado, de dispersión o destierro de afrodescendientes en algunos países. Particularmente, el movimiento por la liberación negra en Estados Unidos fue “uno de los pilares de aquel momento no solo de protestas, sino también de propuestas (feministas, ecológicas, de indígenas, afroamericanos, estudiantiles, obreros) que constituyó la mayor ola de cambio en la historia moderna” (Lao-Montes, 2013, p. 60).

Así, ambos hitos constituyeron también el inicio de una visión de diáspora africana que trasciende su concepción como historias de poblaciones desarraigadas, esclavizadas,

sobreexplotadas y desvalorizadas social, política, cultural y humanamente, aunque, en general, el imaginario social sobre diáspora afrodescendiente aún responde a discriminación, comunidades negras desarraigadas y exclusión fenotípica (Caicedo-Ortiz, 2011; Lao-Montes, 2013; Invernón y Guizardi, 2014; Valencia, 2019). Frente a ello, entonces, emerge la noción de diáspora africana como “un proyecto de descolonización y liberación insertado en las prácticas culturales, las corrientes intelectuales, los movimientos sociales y las acciones políticas de los sujetos afrodiaspóricos” (Lao-Montes, 2020, párr. 3). Además, la diáspora consiste en una práctica de liberación y descolonización que implica reconocimiento de poblaciones y sujetos, no sólo en contextos legales, políticos y culturales sino un reconocimiento en términos más humanos como ser, como mi Otro semejante. Esto es, un reconocimiento del humanismo del otro hombre (Duch, 2004; Levinas, 2000) o el humanismo del rostro (Giménez, 2011; Levinas, 2009) que se me presenta diversamente distinto por su origen geográfico, social y cultural –como los afros–, pero en quien reconozco la humanidad que puedo concebir en mí.

Y es que la búsqueda de reconocimiento, de la alteridad, “es un acto necesario para la vinculación humana. Mostrar como un error esa necesidad de ser mirado y aceptado por otro es el reflejo de una ‘psicologización’ de la vida humana en una sociedad terapéutica” (Viveros-Chavarría, 2017, p. 64). En ese sentido, por ejemplo, los sistemas de salud sustituyen los modos tradicionales de interacción interpersonal en los cuales el reconocimiento y la acogida

tienen oportunidades de establecerse, por formas reguladoras a través de una suerte de psicologismo que se centra enteramente en las vivencias egoicas.

A este respecto, dice Duch (2004) que “Es la defensa de la egología, la negación del reconocimiento y la venta de una ilusión: en ‘terapia’ no necesitarás de otro, solo de ti mismo” (p. 16). Por eso, las sociedades han constituido “un ideal sobre el imperativo de someterse a una relación terapéutica para sosegar el sufrimiento, dejando de lado la propia responsabilidad del sujeto y sumergiéndole en un excesivo solipsismo” (Viveros-Chavarría, 2017, p. 64). De este modo, para Duch el “psicologismo” es un constructo que “hace parecer lo humano como ‘enfermo’ o ‘patológico’, todo con un propósito instrumental. Este autor invita a trascender el ‘psicologismo’ por medio de una fenomenología de la ética en la que el sujeto se hace responsable del otro sin un porqué” (Viveros-Chavarría, 2017, p. 68). Precisamente, el reconocimiento que reclaman el afro o el indígena es el mismo que demanda cualquier otra persona. Entonces, el reconocimiento no es una debilidad sino una necesidad del ser humano. Un reconocimiento que deviene en proximidad para posibilitar convivencias, comunidades, progresos o avances en términos sociales, culturales y, sobre todo, humanistas. Levinas (2009), dice que “es la proximidad misma del prójimo, por la cual se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el otro, la unidad de género, debida a la fraternidad de los hombres” (p. 12).

En el escenario anterior, emergen las estructuras de acogida (Duch, 2004) que validan ese reconocimiento natural de las comunidades afro: familia (codescendencia), ciudad (corresidencia) y religión (cotrascendencia). Consiste en una propuesta conceptual acerca de las condiciones sociales y culturales en las cuales es ser humano realiza su humanidad. Así, partir de estas tres estructuras de acogida la persona “construye su mundo, organiza una familia, da forma a su comunidad y se relaciona con los otros seres humanos, la naturaleza y el “más allá” (Márquez, 2019, p. 276). Las estructuras de acogida permiten al ser humano emitir las transmisiones para participar y hacerse reconocer, ya que cuando llega no está reconocido ni acogido, por tanto, les son indispensables las estructuras de acogida desde su nacimiento, como la familia –que es la primera estructura de acogida– o la ciudad – en la cual tiene su primer reconocimiento y aprender a reconocer, y la ciudad –segunda estructura de acogida– que le permite desplegar su naturaleza sociable. Y en la tercera estructura o religión puede la persona aprender acerca de la sabiduría para conocer su alma y trascender. En síntesis, a través de estas estructuras de acogida el ser humano se convierte de “alguien que aún no habla a convertirse en un ‘empalabrador’ de él y de su realidad” (Solares, 2008, p. 34). De acuerdo con Solares (2008), estos son algunos de los rasgos de estas estructuras de acogida: “Son los ámbitos espacio-temporales fundamentales de la existencia;

Son los ámbitos donde se efectúan las diferentes transmisiones imprescindibles para

que el ser humano se transforme en un ser libre y responsable;

Son los espacios donde se resguarda el acervo de tradiciones que configuran la vida individual y colectiva a fin de ubicarse en el mundo, cultivarlo y humanizarlo;

Son las constantes de la cambiante condición humana;

Son los “mecanismos idóneos para aligerar el insoportable peso

Negativo de las numerosas indeterminaciones que gravitan sobre el individuo y lo sumergen en la perplejidad e incluso en la desesperación”;

Son los ámbitos desde los que es posible colocarnos en el mundo, como descolocarnos;

Resguardan al hombre frente a la angustia, la indiferencia, la agresividad y los desequilibrios, al tiempo que pueden ser el ámbito idóneo de la experiencia, la crítica y lo apertura de nuevas opciones;

A pesar de las numerosas degradaciones que puedan experimentar, siguen siendo aún hoy los elementos imprescindibles para la preservación del tiempo y el espacio humanos”. (p. 35)

Entonces, tales estructuras de acogida para todo sujeto significan la colocación en su mundo desde donde establece sus relaciones sociales y, en general, su cotidianidad, es decir, para empalabrar el mundo, participar de él y hacerlo suyo; como explica Solares (2008) “A través del habla, el hombre, ‘empalabra la realidad y ‘se empalabra a sí mismo’ polifacéticamente” (p. 22).

“Empalabrar” es un concepto que creó Duch “a partir del catalán ‘emparaular’; se trata de una noción central en su pensamiento antropológico que refiere a la dimensión parlante del ser humano y su capacidad lingüística como fundamental para configurar la ‘realidad’ y crear ‘sentidos” (Márquez. P. 272).

En consonancia con lo anterior, para el ser humano poder desplegarse y articularse en esas estructuras de acogida, debe reconocer y ser reconocido; es decir, para “la conformación de la sociedad, el ejercicio de la política y de la ciudadanía y para comprender los procesos de cambio sociocultural y los diferentes devenires históricos, así como sus posibilidades de transformación” (Márquez, 2019, p. 268). De esta forma, la persona puede desarrollar las dimensiones que moral, social y culturalmente lo constituyen para establecer familia, hacer parte de comunidades o ciudad y practicar religión; todo ello, con fines de organización social y ética bajo normas, derechos, obligaciones y tradiciones. Nada distinto ocurre con los afrodescendientes o los indígenas, los orientales o los occidentales, ya que individual y colectivamente, el ser

humano comparte concisiones naturales que van más allá de las variedades geográficas o culturales.

La diáspora afrodescendiente: proyecto político de descolonización y reconocimiento

Sobre la diáspora africana aún se hacen análisis ligados a miradas sobre procesos de explotación capitalista, sometimiento y colonización; sin embargo, también aumenta ya su estudio “como proceso constituido por prácticas culturales, resistencias cotidianas, luchas sociales y organización política de la gente negra como sujetos transnacional/translocales que tiene solidez y creatividad analítica” (Lao-Montes, 2007, p. 51); una descolonización que, de contera, consolida reconocimiento individual y colectivo.

Es decir, el concepto de diáspora africana refiere una perspectiva “que puede dirigirse desde dos ángulos principales que, juntos, dibujan dos historias entrelazadas: una de dominación y opresión, y otra empoderamiento y liberación” (Lao-Montes, 2013, p. 57), de reconocimiento y de poder reconocer. En la segunda, los afrodescendientes no se perciben como víctimas sino como partícipes hacedores de historia, como creadores, como personas a las que se les otorga reconocimiento y la oportunidad de ser igualmente actores de reconocimiento. De hecho, las perspectivas multiculturalistas destacan espacios para abordar asuntos de

las comunidades ancestrales negras y afrodescendientes y en varios países del mundo se han emitido normas, políticas, directrices y se ha tipificado como delito las prácticas de exclusión y racismo en diversos contextos humanos, sociales y culturales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Congreso de Colombia, 1993, 2015; Ministerio de Cultura, 2017), entre ellos la afrodescendencia diseminada por el continente americano.

Según lo anterior, a la concepción de diáspora afrodescendiente bajo la idea de poblaciones sometidas –con una adaptación obligada a un entorno macroestructural con formas culturales y prácticas sociales colonizadoras y de transformación étnica que vienen de siglos atrás– se contraponen la perspectiva de la diáspora africana en América como un proceso de descolonización liberadora que ha ganado reconocimiento. A este respecto, Invernón y Guizardi (2014) sustentan que

Desde los 90, no obstante, los estudios sobre las comunidades afro-descendientes en antropología social empezaron a manifestar la necesidad de deconstruir los esencialismos de estos referentes, superando la postulación de la etnicidad africana en las Américas como una supervivencia per se; a la vez que superando la noción de que se trataría de una invención totalmente americana, en la cual nada de África persistiría. Así, el término “diáspora” ha (re)emergido como categoría crítica que supera estos antagonismos postulando que efectivamente, algo de África se recupera, pero que esto se hace de manera contextual,

histórica y profundamente interconectada con factores macro-estructurales que inciden inevitablemente sobre la vida de las comunidades afro-descendientes. (p. 104)

Por su parte, Monkevicius (2017) propone una perspectiva antropológica que aborde la imbricación y el cruce entre estos dos procesos mencionados, “teniendo en cuenta la ubicuidad de las apelaciones a la memoria afro en tanto conceptualizaciones subalternas que ponen en cuestionamiento saberes dominantes, negociando y disputando nuevas formas de legitimidad y criterios de verdad acerca del pasado (p. 164). Es decir, a ese entramado del sistema colonial-capitalista, o colonialidad, que ha configurado una matriz de dominio, se contraponen los movimientos, las luchas y las propuestas de tipo político para

... construir un mundo mejor que apuntan hacia horizontes de futuros posibles, las calificamos como políticas de descolonización y liberación. Las gestas históricas del mundo de la Africanía han sido y siguen siendo centrales en dicha racionalidad política descolonial de liberación, desde donde se han producido concepciones y prácticas de justicia y democracia con definiciones propias de igualdad, libertad, buen gobierno y vivir bien. (Lao-Montes, 2020, p. 22)

Así pues, la descolonización se basa no únicamente en las luchas, enfrentamientos, “la subordinación y la resistencia para oponerse al saqueo y la devastación” (Pérez-Ruiz y

Argueta, 2022, p. 3), sino que en el fondo subyace una “actitud des-colonial” (Maldonado, 2008), un cambio en el sujeto que quiere sacudirse del “horror” ante la esclavitud y la muerte; se trata pues de un cambio en la actitud en el individuo que es testigo o vive en un mundo de esclavos y amos y busca establecer condiciones equitativas o, al menos, con más reconocimiento de derechos territoriales, identitarios y culturales. Por tal razón, la Organización de las Naciones Unidas, ONU (s. f.) anuncia como origen del proceso de descolonización, “la Asamblea General, en 1960, que aprobó la histórica Declaración sobre la Concesión de Independencia a los Países y Pueblos Coloniales. Esta Declaración reconocía el derecho de libre determinación de todos los pueblos y afirmaba que el colonialismo debía llegar a su fin rápida e incondicionalmente” (párr. 3). Por su parte, Maldonado (2008) explica que la descolonización es una idea antigua como la colonización misma. Explica este autor que

Se trata primeramente no de una idea como tal, sino de un sentimiento y sentido de horror ante el despliegue de las formas coloniales de poder en la modernidad, formas que se encargaron de dividir el mundo entre jerarquías de señorío y distintas formas de esclavitud basadas, ya no en diferencias étnicas o religiosas, sino más propiamente en diferencias presumidamente naturales, esto es, ancladas en la corporalidad misma de sujetos considerados como no enteramente humanos. (p. 66)

A ello, agrega Lao-Montes (2007) que actualmente el común denominador de los “sujetos afrodiaspóricos en el continente americano es la sujeción a regímenes modernos/ coloniales de clasificación/estratificación racial como resultado de un sistema-mundo moderno/colonial basado en el capitalismo racial y en los racismos occidentales” (p. 67).

Como quiera que sea, “La actitud des-colonial nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonialidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial y en una búsqueda por la afirmación” (Maldonado, 2008, p. 66) social, política y cultural de los sujetos colonizados. Tal descolonización no es posible sin un cambio en el individuo porque “este asunto está relacionado a lo que otros han denominado como la descolonización de la mente o del imaginario histórico y la memoria” (Maldonado, 2008, p. 67). Así, la descolonización es un proceso que tiene implicaciones de todo orden, y uno de ellos es la interculturalidad que, según dice Estermann (2014), es “una herramienta crítica y emancipadora que apunta a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad (y diversidad) cultural-religiosa y género” (p. 357). Y, a su vez, dicha interculturalidad aporta a la diáspora afrodescendiente con las condiciones del diálogo intercultural y con referencia a procesos políticos del pasado y, sobre todo, de la contemporaneidad.

Ahora bien, la articulación entre afrodiáspora e interculturalidad incluye aspectos políticos, culturales, de

poder y, sobre todo, el reconocimiento de la diversidad humana. Es decir, la diáspora afrodescendiente es una construcción constante “que se nutre y posibilita diversas lógicas y posturas ideológicas” (Mina, 2018, p. 70), lo cual pasa también por la interculturalidad, el diálogo y el reconcomiendo. Ello, ha venido consolidando la diáspora afro en América como proyecto descolonizador y liberador, lo que favorece el establecimiento de normas y políticas que reconocen a las comunidades tradicionalmente apartadas (negros, indígenas, afros) como lo explican Pérez y Argueta (2022)

Desde la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI, se han modificado las políticas públicas nacionales y globales sobre la diversidad natural y cultural, lográndose el reconocimiento de derechos fundamentales para los indígenas, campesinos y afrodescendientes; lo que incluye la valoración de sus conocimientos denominados en esos instrumentos como ancestrales o tradicionales. (p. 3)

Igualmente, sobre los afrodescendientes, en particular, se dio un proceso a escala global de reconocimiento de derechos a poblaciones históricamente subalternizadas (Rosenzvit, 2017, p. 62), frente a lo cual los Estados latinoamericanos “debieron modificar o crear una normativa referida a los a los fines de entrar en sintonía con el espíritu de las declaraciones, tratados, pactos y convenios internacionales surgidos de la nueva clase de derechos

cosmopolitas” (Buffa y Becerra, 2013, p. 227). Y en Colombia, específicamente, las comunidades negras lograron que se introdujera un artículo transitorio, el 55, en la Constitución Política de 1991; este, “posibilitó, años después, la creación de la Ley de Comunidades Negras o Ley 70 de 1993. Esta ley nació de la presión que los activistas de las comunidades negras ejercieron sobre la Comisión de la Asamblea Constituyente” (Villa y Villa, 2011, p. 81). Tal norma, “reconoció a la ciudadanía Afrocolombiana derechos colectivos de propiedad de la tierra con autogobierno de los consejos comunitarios, junto con representación política y etnoeducación, convirtiéndose así en una pieza legislativa sin precedentes –y aún sin paralelos– que influyó en el resto de la región” (Lao-Montes, 2013, p. 64). Igualmente, se inició la apertura de oficinas y programas para atender (acoger) a los afrodescendientes y el Ministerio de Cultura (2017) inició el proyecto “Diáspora Africana en Colombia”. Con este, se propuso, a través de un proceso político cultural, “el reconocimiento, justicia y desarrollo de la población afrocolombiana y visibilizar su participación en la construcción del Territorio-Nación y territorios propios. Se trata de una iniciativa que enmarca en la declaratoria del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024) de las Naciones Unidas” (párr. 2).

La diáspora en América es, entonces, como un tejido de historias locales hiladas por circunstancias comunes de disgregación y opresión racial, política, económica, social y cultural, pero, ante todo, tejidas por los discursos, la producción intelectual y las propuestas de acción política.

Son entonces, “diásporas que se superponen” (Lao-Montes, 2007), que se articulan. A este respecto, este autor argumenta que el concepto de diásporas entrelazadas señala “no sólo la pluralidad de historias y proyectos articulados en la diáspora africana, sino también la imbricación histórico-mundial de múltiples genealogías de formación diaspórica (la diáspora africana, la surasiática y de Asia oriental que componen el espacio de la diáspora caribeña)” (p. 61). Particularmente, las comunidades afroamericanas son entonces diásporas entretrejidas por su historia, por su textura étnica, por sus tradiciones culturales y sus expectativas políticas. Sustenta Lao-Montes (2007) que “el más claro ejemplo de la diasporicidad y la translocalidad de las afro-latinidades son los afro-latinos residentes en los Estados Unidos, situados entre negros y latinos en el espacio nacional estadounidense a la vez que vinculan a los afronorteamericanos con los afrodescendientes al sur del Río Grande” (p. 69). Sin embargo, estas comunidades “no son colectivos homogéneos, sino que presentan diferenciaciones, jerarquizaciones, diversos posicionamientos que habilitan a determinados sectores sobre otros a la hora de “definir estándares para juzgar rememoraciones y memorias” (Monkevicius, 2017, p. 171).

Así, el término afrodescendiente denota un concepto diaspórico diverso que abarca historias, identidades y culturas de las comunidades afros en el continente americano. De tal modo, la diáspora afroamericana como proyecto político y cultural ha obligado, u obtenido, en el continente “el reconocimiento de derechos colectivos y diferenciales en el

marco de las reformas constitucionales a partir de finales de la década de 1980” (Rosenzvit, 2017, p. 62). Sin embargo, se levantan voces críticas como Rosenzvit (2017) y Estermann (2014) quienes observan que los afros aún siguen discriminados en varios contextos y que la diversidad es “homogeneizante” en tanto que la descolonización es un maquillaje. Sustenta Rosenzvit (2017) que

El afrodescendiente en América Latina permanece marcado con la huella de un racismo que constituyó una fractura al interior de su identidad; su condición de exiliado, de importado, lo mantiene al interior de una subjetividad fractal; la fiesta de la diversidad homogeneizante oculta para ellos la posibilidad de una auténtica diferencia, la cual ya aparecía imposibilitada en la lógica binaria de identidad y alteridad. (p. 62)

Y por su parte, Estermann (2014) aduce que

Ante todo, da la impresión de que la ‘descolonización’ fuera un logro y un estado que estuviera a la vuelta de la esquina y que se podría introducir e implementar mediante decreto, cambiando los nombres de las calles, los apellidos de las y los indígenas, exigiendo el bilingüismo a los funcionarios públicos o reemplazando en las fiestas públicas el culto católico por una waxt’a andina. Mientras que la matriz económica, política y social, pero sobre todo los esquemas mentales e introyectos psíquicos quedan enraizados en mentalidades y estructuras coloniales, occidentocéntricas y neo-

coloniales, la tan anhelada ‘descolonización’ se convierte en algo de maquillaje y de folclore, y el Vice-Ministerio correspondiente en una torre de marfil que deja intactas las verdaderas relaciones de poder. Puede incluso crear y alimentar la ilusión de que avancemos considerablemente en la dirección de una sociedad más justa e incluyente, mientras que la minoría económicamente pudiente puede seguir haciendo tranquilamente sus negocios millonarios. (p. 353)

De todas formas, aunque estas críticas son válidas (y necesarias para alimentar los debates que nutren los conceptos y teorías afrodiaspóricas) en el presente trabajo se trata de resaltar la implicación de reconocimiento que ocurre cuando la afrodiáspora se asume como proyecto de político. Esto, porque la descolonialidad implica el reconocimiento de una ciudadanía plena en todos los ámbitos de la vida social; una “ciudadanía compuesta/diferenciada”, es decir, aquella con derechos tanto individuales como colectivos con base en diferencias y desigualdades de corte social, sexual y étnico-racial, fundamentados en una concepción comunitarista y no individualista de la justicia y la pertenencia” (Lao-Montes, 2020, p. 24). De esta forma, la afrodiáspora con visión política e histórica constituye un escenario discursivo que en su continuum histórico ha conformado o consolidado comunidades políticas de deliberación y participación individual y colectiva en procesos democráticos. En síntesis,

la diáspora afroamericana, como tejido transnacional pluralizado de políticas y culturas, es baluarte de una política descolonizadora y de liberación que tiene además una gran relevancia en las políticas de equidad y alteridad que han logrado los movimientos afros.

Ahora bien, teóricamente, la diáspora africana se puede proponer como un campo de estudios que, de acuerdo con Invernón y Guizardi (2014), se formularía a partir de tres ejes que recogen la manera cómo en la investigación académica se aborda actualmente la etnicidad afroamericana:

- La crítica al foco culturalista. Las etnicidades afro-americanas derivan de la construcción de un sentimiento de pertenencia compartido que no constituye una forma cristalizada, sino un proceso que depende de la imaginación colectiva. - La crítica a los esencialismos africanistas. Esta imaginación compartida devuelve un sentido de “africanidad” que no es una mera continuidad de lo que existe (o existió) en África, constituyendo procesos que reinventan la “tierra de origen”. - La crítica a la lectura reduccionista de los procesos comunitarios. La constitución del proceso de identidad diaspórica opera en consonancia con marcos estructurales – económicos y políticos–. Su comprensión requiere una lectura que historiciza el contexto, en la misma medida en que correlaciona los procesos comunitarios con procesos estructurales. (p. 105)

A este respecto, Lao-Montes (2009) dice que uno de los argumentos es que en la década del noventa surge un campo político afrodescendiente en la región de América Latina sobre teorización de la diáspora. Por ejemplo, la publicación *Theorizing Diaspora* (Brazier y Mannur, 2003, como se citó en Irazuzta, 2005) compila trabajos que delinean un campo alrededor de los estudios de la diáspora. En ese sentido, arguye Lao-Montes (2020), la diáspora es una categoría geo-histórica que recoge dos perspectivas: “los sujetos históricos, expresiones culturales, corrientes intelectuales y movimientos sociales y, por otro lado, una condición moderna/colonial tanto de opresión (en todas sus dimensiones: culturales, socio-económicas, políticas, epistémicas y existenciales) como de agencia histórica y auto-desarrollo de los sujetos de la africana moderna” (Lao-Montes, 2020, párr. 5).

Al mismo tiempo, el fenómeno de la diáspora, según Irazuzta (2005) “está inscrito en el contexto de la modernidad y capitalismo tardíos, donde los flujos económicos globales, como las remesas económicas que alimentan a más de una economía nacional, redefinen las relaciones entre lo local y lo global, la nación y la diáspora” (p. 103). Todo ello, conforma el tipo de ciencia social que aloja la deliberación sobre las diásporas. “Allí, el tópico de lo transnacional, deslocalizado, híbrido, transfronterizo, etcétera, es abonado por una tradición de pensamiento e investigación que podría remontarse a finales de los años sesenta, cuando detrás del concepto de identidad colectiva, las ciencias sociales sugieren explicaciones alternativas de la acción social” (Irazuzta, 2005, p. 103). Así pues, un mapa y

análisis teórico-crítico de la diáspora afro se funda también en el reconocimiento de la diversidad ideológica, cultural, política, organizativa y generacional de la afrodescendencia, lo que muestra la necesidad de ese campo de estudios teóricos sobre la heterogeneidad y los patrones comunes de las poblaciones que componen la diáspora africana en América.

Reconocimiento y acogida para los afrodescendientes

Reconocerse y reconocer no son posibles sin el Otro; esto es, “la subjetividad se construye desde la alteridad, como ser-para-el-otro, es decir que el yo adquiere su identidad desde la responsabilidad por el otro hombre” (Giménez, 2011, p. 339). A diferencia de otras especies, dice Márquez (2019), el ser humano “durante los primeros años de vida requiere ser ‘reconocido’ y ‘cuidado’ para lograr subsistir y comenzar a ser y a hacerse miembro de una cultura; de otro modo, cada uno de nosotros estaría irremediablemente ‘arrojado’ a la muerte” (p. 272). Es decir, “las personas necesitamos de otros porque es con ellos con quienes construimos una singular manera de habitar” (Viveros-Chavarría, 2017, p. 64); de ahí, para que el sujeto sea reconocido debe reconocerse a sí mismo y reconocer al Otro como un ser valioso en sí mismo. En palabras de Levinas (2000) “El yo frente al otro es infinitamente responsable” (63).

En ese sentido, el ser humano requiere la interacción con el Otro, un encuentro con el que no es él, pero que es su semejante, “El yo en cuanto yo se topa con su vaciedad o falta de contenido cuando está de cara frente al otro” (González-Silva, 2009, p.120), entre otras cosas porque, como manifiestan Agudelo, Rojas y Ocampo (2020), “El reconocimiento es el más natural de los sentimientos humanos, ya sea como especie o como individuo, parecemos estar llamados a reconocernos e identificarnos” (p. 3). Para ello, por tal condición social, la persona emite expresiones que reflejan su interioridad y exterioridad a través de sus transmisiones y prácticas cotidianas. Es decir, empalabra el mundo y es empalabrado por este, porque la palabra (o los gestos o las señales que la reemplazan) es el vehículo para relacionarse con la realidad en la que cada sujeto se inserta; empalabra para expresar sus diferencias, sus atributos y para reconocer lo propio en los demás.

Ahora bien, lo esencial en la búsqueda de reconocimiento, de acuerdo con Viveros-Chavarría (2017)

Es la disposición para ser querible y la construcción de sí para ser deseable. La llegada al reconocimiento mutuo es un deseo de los seres humanos. Se trata de un encuentro para crear formas pacíficas de habitar el mundo. Sin embargo, tal reconocimiento es posible sí y solo sí se dan tres movimientos: primero, la deliberación sobre sí mismo como identidad; segundo, la ruptura con la ipseidad como salida

de sí al otro para reconocerle; y tercero la alteridad, que significa una responsabilidad por el otro sin un porqué. (p. 67)

Lo anterior aplica, lógicamente, para cualquier ser humano. Sin embargo, todavía en el colectivo occidental se asimila los afrodescendientes como personas menos que, o provenientes de la esclavitud, el maltrato o el menosprecio. Este imaginario o concepción generalizado ocurre, entre otras razones, porque “hasta comienzos del siglo XX, predominaban las teorías que planteaban que las variaciones humanas podían clasificarse en diferencias raciales que se relacionaban directamente con variaciones biológicas o con otras características humanas” (CEPAL, 2000, p. 27). De este modo, se asumía que las diversidades humanas se podían clasificar en variedades o diferencias raciales. Luego, según la CEPAL (2000) se acentuaron las concepciones de que la idea de la raza no tiene importancia para los seres humanos; sin embargo, es poco lo que ha disminuido “su importancia política y social, pues, en la práctica, el concepto de raza sigue siendo fundamental en aquellas sociedades en donde el color de la piel, la apariencia física o el origen étnico-racial son determinantes para la distribución del poder, de los recursos y del bienestar entre los individuos y los grupos sociales” (p. 29). Es más, de acuerdo con Segato (2007), todavía quedan vestigios del racismo de costumbre, o sea, el que han determinado culturalmente, que ha ocasionado violencias y víctimas o actos discriminatorios en ámbitos sociales o educativos. “Por ejemplo, el profesor que no cree que un alumno afrodescendiente o indígena pueda ser

inteligente y, por eso, no lo escucha o no da importancia a su presencia en la sala” (Segato, 2007).

Este imaginario que aún ronda en algunas sociedades, de acuerdo con Valencia (2019), se debe a una calificación incrustada en la cultura occidental que implica una etnogénesis –que a su vez conlleva la notación de unos rasgos culturales y sociopolíticos específicos que diferencian a un grupo étnico particular– que se relaciona con la piel de color negro y la condición diaspórica, incluso en las mentes-culturas de los propios afrodescendientes, lo que ha buscado perpetuar en ellos la condición de diaspórico. En ese sentido, “el proceso que genera la esclavitud africana en América constituye el desenlace de un sistema mundo construido según jerarquías raciales que definen el locus geopolítico de los sujetos” (Invernón y Guizardi, 2014, p. 99). A este propósito Valencia (2019) afirma que

La valoración que se tiene en la cultura occidental de lo negro ha jugado un papel importante, puesto que ha influido en la visión que se tiene de los africanos y las africanas en la medida en que se creó un sinnúmero de estrategias culturales para que esta valoración se encarnara en ellos y ellas y en sus descendientes diaspóricos de piel oscura (Valencia, 2019, p. 32).

Así pues, agrega este autor,

A partir de este momento de encarnación, que es imposible datar de manera exacta, podemos estar seguros de que los procesos de construcción de las identidades étnicas y raciales en los que ha

trascendido el devenir histórico de las personas africanas y sus descendientes fueron afectados en la medida en que dichos procesos parten de una imagen, de una representación cuidadosamente construida”. (Valencia, 2019 p, 32)

Por eso, Levinas (2000) critica al humanismo occidental y propone un humanismo basado en el Otro o en la responsabilidad por el Otro. Un humanismo que otorga prioridad a la recepción del Otro “como un elemento constitutivo del propio sujeto” (Giménez, 2011, p. 344). Por esto, dice Levinas (como se citó en Giménez, 2011) “la mejor manera de encontrar a otro es no darse cuenta ni del color de sus ojos” (p. 339). De tal forma que el Otro, “Su presencia forma parte del presente de mi vida” (Levinas, 2000, p. 73). En esta misma línea, González-Silva (2009), manifiesta que “en la relación con el otro se pone en cuestión el yo, lo vacía de sí mismo y no deja de vaciarlo, descubriéndolo en tal modo con recursos siempre nuevos” (p. 124).

En el ámbito educativo de hoy, el reconocimiento de la otredad es uno de los desafíos importantes, puesto que la escuela está llamada a superar la visión sesgada frente a las variedades humanas, propio de una educación “marcada por la exclusión del otro; es decir, “ha predominado la formación en tercera persona, que privilegia al docente como centro de toda actividad educativa” (Vargas-Manrique, 2016, p. 217); de ahí que la escuela debe superar el corte colonial que quede en los sistemas educativos de hoy para asumir el conocimiento

de esa diversidad humana con fines de enriquecimiento intelectual y cultural de la comunidad escolar.

En ese orden de ideas, para Mèlich y Bárcena (1999) en la escuela contemporánea aún se “esconde la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo: uno que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento educativo que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de la responsabilidad educativa” (p. 467); es decir, un pensamiento auténtico en el sentido de que aun no siendo posible pensar por los demás, sin ellos es imposible pensar; expresa esto una condición humana que obliga al diálogo más aún en la escuela.

Dice Freire (1992), al respecto, que "No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros" (p. 145). Un diálogo que construye mundo, realidades comunes, a partir de las relaciones entre los dialogantes, lo que en la escuela es más que una necesidad que es ineludible desde la escuela si de verdad se opta por un aporte serio a la formación de la persona; en ese sentido, la construcción de las relaciones intersubjetivas “en la escuela, especialmente en el aula, contribuye a la formación de hombres y mujeres con criterio ético, ayudándole a cada alumno a adquirir saberes fundamentales” (Sabogal, 2020, p. 9). Y ello, tiene la condición de que sea una dialogicidad horizontal que olvide el esquema tradicional de educación vertical donde hay un educador que sabe y un alumno ignorante; o sea se impartir

o transmitir información de manera inútil. Frente a ello, propone Sabogal (2020), “establecer el diálogo y el reconocimiento del otro como criterios permanentes en la reconstrucción de relaciones intersubjetivas entre educador y educando, de manera que contribuyan a la superación de la todavía existente relación vertical” (p. 10). Se espera entonces, de la escuela, una educación fundada en la dialogicidad bajo el reconocimiento del otro; y un “diálogo auténtico –reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro– es decisión y compromiso de colaborar en la construcción de un mundo común” (Freire (2014, p. 16). Sin embargo, anota Freire (1992) “la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella” (p. 50).

En consonancia con lo anterior, Vargas-Manrique (2016) afirma que “La formación desde la otredad requiere una concepción de educación de naturaleza dialógica, es decir, entender la educación como un “guiar” en el dialogismo hacia la formación de personas auténticamente humanas, a partir de sus facultades emocionales, cognoscitivas, éticas y estéticas” (p. 213), lo exige que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurran en diálogo cara a cara entre docente y estudiante. Todo ello, además, conlleva que la plena intersubjetividad en el aula, “comienza por la reflexión sobre la incidencia y validez que tiene el diálogo y reconocimiento del otro desde la interacción entre maestro y estudiante” (Sabogal, 2020, p. 8). Dice Freire (1992) a este respecto que

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial. (p. 145)

Ahora bien, en el panorama arriba dibujado el diálogo es ahora obligatorio en el aula de clase, que constituye un lugar cada vez más multicultural; además, porque la educación se basa también en parámetros que aspiran a una ética ideal cuyo horizonte busca “acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa –la voz interior que puede reclamar a todo educador– es custodiar la presencia de la humanidad en cada uno” (Mèlich y Bárcena, 1999, p. 465). Pero la reflexión sobre el reconocimiento y el acogimiento de la otredad en la escuela, no ha podido impedir que aún se distinga con aires despectivos las marcadas diferencias físicas y culturales de algunos estudiantes, como los afros o los indígenas.

Proximidad y acogida para el reconocimiento en la escuela

La escuela es reconocida sobre todo como institución social. En ese sentido, en ella, el aula de clase es (o debería ser) un lugar para las relaciones y el diálogo, para ocasionar la proximidad como un acto no intencionado, que ocurre de manera imprevista en el encuentro con los otros. De este modo, el proceso educativo no podría ser solamente un acto mecánico mediante el cual se reproduce o transmite información y conocimiento, sino “un escenario de relación y encuentro con el Otro y con los Otros; por consiguiente, no es solo la imposición de un saber y una experiencia, es un instante de encuentro, un momento de proximidad (y proximidad) que implica recibimiento, acogida y hospitalidad” (Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2018, p. 3).

De esta forma, la escuela, el salón de clases, sería un lugar de recibimiento, en el que se respira un ambiente de acogida, teniendo en cuenta que para la sensibilidad y la percepción humanas implícitamente “Hay lugares en los que desde el momento de entrada nos sentimos acogidos o percibidos. La escuela y los maestros producen las mismas impresiones” (Abelleira, 2020, p. 112). Impresiones que luego se constatan o vivencian, ya que los afectos o desafectos surgen o se modifican por medio de la interacción o las actividades conjuntas.

Lo anterior, porque se debe tener en cuenta que, en un espacio reducido, como el aula de clase, en el cual se

permanece por tiempos prolongados “es imposible ocultar lo que somos o lo que no somos: el egoísmo, la generosidad, la bondad, el equilibrio, la curiosidad, la cultura, los gustos, los miedos, las aficiones, las filias, las fobias, las fortalezas y las debilidades” (Abelleira, 2020, p. 111). Sin embargo, para que en la práctica ocurra la proximidad, aunque “el reconocimiento del otro y el de sí mismo son simultáneos, debe ser preponderante el reconocimiento del Otro” (Agudelo et al., 2020, p. 4); es decir, la acogida de las diferencias, el reconocimiento de otro ser que interpela mi ser en un encuentro en el que podríamos “desplazarnos del propio punto de vista, incomodar nuestros presupuestos y hacernos dudar de nuestras palabras” (Gómez-ramos, 2021, p. 5), pero que son relaciones de las cuales pueden emerger nuevos conocimientos. En ese sentido, la escuela es esencialmente un escenario de relaciones, de reconocimiento y proximidades; en palabras de Jaramillo et al. (2018) asistir a la escuela

(...) implica necesariamente posibilidades de encuentros y desencuentros con los otros. Para nadie es un secreto que la escuela, como uno de esos escenarios, ha posibilitado todo tipo de relaciones y encuentros, unos cruzados por el constreñimiento de la singularidad en la capsula de las homogeneidades; otros signados por la aceptación, inclusión y tolerancia de lo diferente y las diferencias. (p. 9)

En consonancia con lo anterior, la escuela es más que planes de estudio, aulas de clase o edificios; se trata más bien de un escenario que tiene un papel relevante en la construcción de las relaciones sociales; un lugar para comprender que la proximidad o el reconocimiento de lo diverso viene a la persona más por sensibilidad que por conocimiento, es decir, que tanto “la proximidad como la acogida, no remiten a la intencionalidad, al hecho del que el otro me sea conocido, esa pretensión reduce la capacidad de acogida y la respuesta hospitalaria al centrarse en el conocimiento y no en sensibilidad” (Jaramillo et al., 2018, p. 3). De esta forma, la proximidad no es intencionada, no es prevista, o en palabras de Levinas (2015, como se citó en Jaramillo et al., 2018) “es, más bien, todo un acontecimiento que desnaturaliza lo común del mundo y des-apalabra lo ya conocido de ante mano” (p. 3).

Ahora, con las debidas excepciones, la escuela o el aula de clases es un espacio en el cual se quiere estar, sobre todo los niños y jóvenes, porque allí se vive y se realiza la humanidad. Un lugar, al que se quiere asistir porque allí, reconocida y acogida, la persona tiene la posibilidad de interacciones, de diálogo renovador. Como dice Viveros-Chavarría (2017), “Lo que deseamos es un lugar al cual acudir, unas condiciones particulares de diálogo, una disposición de otro para acogerse con él, para renovarse y seguir andando los propios trayectos” (p. 70). Deseamos (o necesitamos) lugares de acogida, proximidad y reconocimiento donde se actualiza el sentido profundo de la humanidad y de los cuales la escuela es el escenario ideal. En síntesis, somos, o nos realizamos en

esos “espacios” en los cuales el otro es condición que nos promueve el descubrimiento de sí y la capacidad de reconocer las diferencias; somos o nos realizamos en los encuentros con los otros porque es de la única manera que el ser humano se puede conocer y reconocer, y esta es una condición que es tan propia tanto de los blancos o mestizos como de los negros o indígenas.

De tal modo, entonces, que ambientes como la escuela, la familia y demás estructuras de acogida como los escenarios sociales, políticos y culturales, individual o conjuntamente, permiten reconocimientos y acogimientos de la otredad que, necesariamente, derivan en actos de paz social. Esto, porque si tales lugares de acogida se fundan en la procura el reconocimiento de la diversidad humana y de cómo en las diferencias se reconoce la humanidad propia, es difícil que surjan violencias; en ese sentido, los conflictos se resuelven por la vía de la comprensión, es decir, del diálogo y el respeto.

Conclusiones

No hay egoísmo en el hecho de buscar reconocimiento. Ser reconocido es una tendencia natural, es parte de la condición humana (Viveros-Chavarría, 2017). Es más, cada ser humano, desde el nacimiento a la muerte, necesita de los otros; esto es, al humano lo hace su humanidad y esa humanidad solo ocurre cuando se está con otros. Así pues, estamos dados a la alteridad. Y, según Agudelo et al. (2020)

Lévinas lo muestra de una forma realmente exhortadora cuando afirma que “La razón y prueba de que estamos dados a la alteridad es el rostro, el primer contacto con la humanidad, y al cual no podemos llegar por nosotros mismos, pues para ello es necesario Otro” (p. 4). Para ello, “Se puede entender por rostro aquello que me hace saber que el otro es mi responsabilidad; es la pregunta, la petición, el reclamo que exige respuesta, nunca puedo apartarme de la necesidad de responder, por eso la respuesta es responsabilidad (Agudelo et al., 2020, p. 11).

Por eso, reconocer y acoger son condiciones propias de lo humano, aunque “el reconocimiento mutuo no es absorción del otro, es cercanía basada en la libertad y la responsabilidad” (Viveros-Chavarría, 2017, p. 70). Y para que el reconocimiento y la proximidad ocurran al ser humano le son indispensables los espacios como la familia, la ciudad y la religión, o estructuras de acogida en términos de Duch (2004) que “son los ámbitos más inmediatos, pero también más arduos, [pues] en la familia, en la ciudad y en la dimensión, más trascendente [es] donde se juega el sentido mismo de la imagen del hombre (Solares, 2008, p. 32).

En relación con la diáspora afrodescendiente, se concibe ya como un proyecto político de liberación y participación civil y política; con ello, se trasciende la concepción o imaginario de los afrodescendientes como desarraigados o sin poder individual o colectivo para participar o ser actor de la vida social, cultural, política y económica. Y desde una visión más tradicional, lo afrodiaspórico tiene que ver

fundamentalmente con los conocimientos ancestrales de palenques, raizales y los pueblos originarios africanos, con sus memorias, sus tradiciones, con los signos, símbolos y significados que los grupos y sujetos construyen a partir de la experiencia de vida, sus interpretaciones y comprensiones sobre sus identidades.

Empalabrar, o el empalabramiento, es una cuestión que aún requiere más desarrollos teóricos y prácticos; esto, podría ayudar en la escuela, y en otros espacios socio-políticos, a instaurar mejor comprensión de las realidades que cada uno asume y cómo empalabrar y proyectar mejor la propia. Así mismo, las estructuras de acogida y el reconocimiento, aunque son categorías más trajinadas que lo anterior, son cada vez más vigentes en los ambientes de hoy y su continua revisión desde perspectivas novedosas y contemporáneas sería una veta interesante de investigación.

Con relación a la diáspora afrodescendiente, es importante precisar que esta, no es un asunto menor, se trata de un tema complejo y de actualidad, remite a una revisión exhaustiva de la historia y las autobiografías de los sujetos implicados, imbricados que se expresan a partir de condiciones particulares y comunes en el que la opresión racial, político-económica y cultural y por semejanzas familiares basadas no sólo en experiencias históricas inconmensurables de subordinación racial, y marginación, sino también en afinidades con los opresores que han colonizado a personas y pueblos enteros. Demanda esto incursionar en prácticas emancipadoras por el

reconocimiento, la justicia y el desarrollo para la población afrocolombiana.

Dicho esto, es importante pensar y proponer nuevas narrativas hegemónicas y, a su vez, desplazar el relato que hay actualmente prácticas de reconocimiento y las estructuras de acogida en el contexto de la diáspora afrodescendiente – afrocolombiana, en asuntos referidos a las migraciones, pensar en el ‘el otro’, “la otredad” procurando que los afrocolombianos nos centremos y entremos al ‘nosotros’, blancos, negros, indios, raizal, sentirnos próximos al nosotros.

Referencias

- Caicedo-Ortiz, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Abelleira, Á., Abelleira, I. (2020). Hacia una didáctica de proximidad. “La fuerza de lo cercano”. RELAdEI Buenas prácticas en Educación Infantil, 9(10), 99-117. <https://personal.us.es/batanero/uploads/docencia/Did%C3%A1ctica%20General/articulo%20did%C3%A1ctica%20de%20proximidad.pdf>
- Agudelo-Torres, J. F. Rojas, F. S. Ocampo, E. (2020). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Levinas y Mèlich. *Perseitas*, 8, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7429946>
- Buffa, D., Becerra, M. J. (2013). Reflexionando acerca de África y los afrodescendientes bajo el prisma. *Estudios*, 30, 217-236. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ecea/n30/n30a13.pdf>
- Caicedo-Ortiz, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9-21.

- <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/765/737>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2000). Etnicidad, raza y equidad en América Latina y el Caribe [Documento]. <http://alertacontraelracismo.pe/wp-content/uploads/2013/01/Etnicidadraza-yequidad-en-americalatina-y-el-caribe.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, Naciones Unidas (2020). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46191/4/S2000226_es.pdf
- Congreso de Colombia (1993). Ley 70 de 1993. Bogotá: Gaceta. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>
- Congreso de Colombia (2015). Ley 1752 de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61858>
- Duch, L. (2004). Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología. Barcelona: Herder.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis, Revista Latinoamericana, 13(38), 347-368. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editorial S.A.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: Humanismo del rostro. Escritos, 19(43), 337-349. <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>
- Gómez-Ramos, D. (2021). La acogida de la diferencia en la escuela: Condiciones para sumar encuentros pedagógicos. Revista Electrónica Educare, 25(1), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-164.pdf>
- González, M. A. (2020). Migraciones, rasgaduras humanas. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales.
- González-Silva F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. Rev. Reflexiones

- 88(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>
- Invernon, G., Guizardi, M. L. (2014). Diásporas, etnicidad y etnogénesis: de las reflexiones teóricas a los estudios de caso sobre las comunidades afrodescendientes en América Latina. *Papeles de Trabajo*, 28, 95-119. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n28/n28a06.pdf>
- Irazuzta I. (2005). Más allá de la migración: el movimiento teórico hacia la diáspora. En J. Braziel. *Theorizing diaspora: a reazer* (103-106). <https://confines.tec.mx/index.php/confines/article/view/117/79>
- Jaramillo, D. A., Jaramillo, L. G., Murcia-Peña, N. (2108). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 505-521. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758090020/html/>
- Mannur, A. (editors). *Theorizing Diaspora* (pp. 103-106). London: Blackwell.
- Lao-Montes, A. (2007). Hilos descoloniales. Translocalizando los espacios de la diáspora africana. *Tabula Rasa*. Bogotá, 7: 47-79. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n7/n7a03.pdf>
- Lao-Montes, A. (2009). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. *Universitas humanística*, 68, 207-245. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a12.pdf>
- Lao-Montes, A. (2013). Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva. Afinando principios ético-políticos para las diásporas Afroamericanas. *Revista CS*, 12, 55-84. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1677
- Lao-Montes, A. (2020). Horizontes de esperanza en clave de africanía: concibiendo la construcción de escenarios de justicia y paz en Colombia. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 143, 19-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7718497>
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Levinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo del Hombre Editores.

- Maldonado, T. (2008). La descolonización y el giro descolonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72, <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>
- Márquez, U. B. (2019). Vida cotidiana y estructuras de acogida: vigencia e importancia de la antropología simbólica de Lluís Duch para los estudios políticos y sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 267-290. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v64n236/0185-1918-rmcps-64-236-267.pdf>
- Mèlich, J. C. Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía LVII(21)*, 465-484. <https://core.ac.uk/download/pdf/189881175.pdf>
- Mina, J. S. (2018). Manuel Zapata Olivella y la Diáspora africana: experiencias, malungaje y discursividad. *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 41(1), 69-88. <https://www.redalyc.org/journal/4558/455860456003/html/>
- Ministerio de Cultura (2017). Diáspora Africana en Colombia, la apuesta de MinCultura para el reconocimiento de la población Afro [Documento]. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/MinCultura-lanz%C3%B3-en-Cartagena-el-proyecto-Di%C3%A1spora-Africana-en-Colombia.aspx>
- Monkevičius, P. C. (2017). Visibilización y procesos de construcción de memorias entre afrodescendientes. El caso de El Afroargentino. *Íconos*, 57, 161-174. <https://doi.org/10.17141/iconos.57.2017.2143>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (s. f.). Las naciones unidas y la descolonización [Documento]. <https://www.un.org/dppa/decolonization/es/about>
- Pérez-Ruiz, M. L., Argueta A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27, (98), 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621004/27971621004.pdf>
- Rosenzvit, D. (2017). La dialéctica de Calibán: pensamientos descolonizantes para la cuestión negra en América Latina. *La dialéctica de Calibán: pensamientos descolonizantes para la cuestión negra en América Latina Iconos. Revista de*

- Ciencias Sociales, 57, 60-76. <https://www.redalyc.org/journal/509/50950468005/50950468005.pdf>
- Sabogal, R. A. (2020). Diálogo y reconocimiento del otro: elementos dinamizadores de la relación intersubjetiva entre educador y educando en la educación liberadora freireana [Trabajo de grado]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8292/Di%C3%A1logo%20y%20reconocimiento%20del%20otro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y status en la etiología de la violencia. Brasilia: Universidade de Brasília/FUNAI/GTZ.
- Solares, B (2008). Un acercamiento a la antropología simbólica de Lluís Duch. En L. Valencia (2015). Ambigüedades en dos décadas de paradigma multiculturalista. Algunos elementos de la historia inmediata de los Afrocolombianos. Revista CS, 16, 17-37. <https://doi.org/10.18046/recs.i16.1967>
- Valencia, L. E. (2019). Negro y afro: la invención de dos formas discursivas. Santiago de Cali: Universidad ICESI.
- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. Rev. Cient. Gen. José María Córdova 14(17), 205-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>
- Viveros-Chavarría, E. (2017). Sobre la necesidad de reconocimiento. Perseitas, 5(1), 62-72. <http://dx.doi.org/10.21501/23461780.2236>
- Villa, E., Villa, W. (2011). La cátedra de estudios afrocolombianos: una posibilidad de descolonización del lenguaje en el caribe seco colombiano. Nómadas, 34, 76-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694065>

Reconocimiento de la diversidad en el escenario educativo

*Claudia Patricia Jiménez Guzmán*⁷

*Martha Doris Montoya Martínez*⁸

*Sebastián Toro Velez*⁹

Resumen

El presente trabajo es un avance parcial de investigación denominada Prácticas de y no reconocimiento a la diversidad en maestras y

⁷ Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente e investigadora del Instituto Pedagógico - Universidad de Manizales. <https://orcid.org/0000-0003-0897-3619>; correo electrónico: . https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001623044. pjimenez@umanizales.edu.co

⁸ Martha Doris Montoya Martínez. Doctora en Formación en Diversidad en la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad - Docente Investigadora del Instituto Pedagógico – Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Universidad de Manizales. Email: <https://orcid.org/0000-0002-8601-7633>; correo electrónico: mdmontoya@umanizales.edu.co

⁹ Sebastián Toro Velez. Mg. Educación Universidad del Cauca. Decano de la Facultad de Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Educación de la Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca, Popayán – Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-8603-5698> correo electrónico: . https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001492233
<https://scholar.google.com/citations?user=k6UowjwAAAAJ&hl=es>
toroveleztc@gmail.com - decanaturahumanidades@unicomfacauca.edu.co

maestros en el centro-occidente colombiano, realizada con el objetivo de significar las prácticas de y no reconocimiento a la diversidad (2022) El estudio se realizó bajo el método hermenéutico en Ciencias Sociales que nos permitió realizar un análisis de las expresiones y experiencias que manifestaron a través de la entrevista semiestructurada los 78 maestras y maestros participantes. En los hallazgos iniciales se encontraron 3 categorías emergentes de sentido: En tránsito: prácticas formativas de la diversidad, La participación: entre el deber ser y el hacer, La acogida en el reconocimiento. Dichas categorías de sentido se logran a partir del análisis de los relatos de los docentes participantes en este proceso, posibilitando una mirada a las prácticas que desde la perspectiva de la inclusión permite gestar otras posibilidades educativas, al igual que las barreras que aun se evidencian para lograr procesos educativos que valoren la diversidad como eje central de una educación para todos. Para ello las matrices analíticas permitieron una lectura minuciosa al igual que reconocer particularidades, tendencia entre otros aspectos.

Palabras clave: Diversidad, prácticas pedagógicas, reconocimiento, participación.

Introducción

Las narrativas de los docentes participantes quienes hacen parte de los procesos educativos que se llevan a cabo en instituciones educativas del suroccidente colombiano, permiten identificar aspectos relevantes en relación a lo que

sucede en torno a las prácticas formativas de y no reconocimiento de la diversidad, en las cuales su quehacer y el contexto hacen parte del tejido relacional que se plantea en la construcción de sentido en las que subyacen categorías emergentes, las cuales se plantean en el presente estudio.

La diversidad como eje central establece la necesidad de reconocer quiénes somos para abordar lo educativo en tanto campo formativo que invita a pensarlo como un derecho fundamental de toda persona y como motor de desarrollo humano. En palabras de Gonzalez (2016) “la diversidad es una de las características intrínsecas del rasgo humano, desde los modos distintos de pensar, de relacionarse, de sentir, de actuar y de desplegarse dentro y por fuera del entorno cultural” (p.72). Así mismo, la mirada a las prácticas, el reconocimiento y la participación se justifican en la necesidad de la formación integral, buscando la ampliación de las oportunidades de los sujetos, reconociendo sus derechos y capacidades. Lo anterior, con el fin de vivenciar el desarrollo humano en la sociedad a través de la realización de programas sociales y educativos que potencian el reconocimiento de la diversidad del sujeto, de las necesidades y de las culturas.

Para garantizar el derecho de formación , a nivel mundial, la UNESCO (2008) exige a los estados implementar unas políticas de inclusión educativa que haga énfasis en la efectiva vinculación mediante la generación de ambientes inclusivos lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad. Los sistemas educativos, las escuelas y los

docentes principalmente responden a las expectativas y necesidades de los alumnos mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario. (Operti, 2008 p.17)

En este sentido, se esperaría que una institución abierta a la diversidad, potencie las capacidades e identidades personales, sociales, culturales y étnicas que caracterizan a la población y no haciendo solo énfasis en la atención de algunas poblaciones. No obstante, se ha encontrado que la población a la que se ha relacionado con ser diversa es aquella que se considera vulnerable, es decir, que está atravesada por una condición de discapacidad, desplazamiento, origen étnico, etc.; lo que llevaría a que solo estudiantes que estén en dichas condiciones puedan ser visibilizados por ser diversos y así dar cumplimiento a las normativas educativas. En este sentido, surge la necesidad de significar las prácticas de y no reconocimiento a la diversidad que los maestros realizan en las instituciones educativas.

Surgen por lo tanto categorías emergentes tales como: En tránsito: Prácticas formativas de la diversidad, La participación entre el deber ser y el hacer, La acogida en el reconocimiento, en las que se moviliza el sentir, pensar y las historias que se logran recoger de la experiencia de los docentes, permitiendo adentrarnos en sus formas de ver y vivir su experiencia educativa. Factor que devela los fenómenos que se viven en la vida del ser maestro quienes finalmente con sus prácticas posibilitan identificar sus

comprensiones sobre el reconocimiento de la diversidad como eje central de su quehacer educativo.

Desde esta perspectiva, es importante reconocer que en el aula de clase conviven estudiantes, con características, necesidades e intereses distintos, lo que implica que el sistema educativo, las instituciones educativas y los docentes, deben visibilizar esas diferencias que nos caracterizan como seres humanos y atenderlas con calidad; pues como lo expresa Devalle, A. & Vega, V. (2006)

“La educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no sólo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales.” Pg40

De allí, la importancia que cobra volcar la mirada al maestro y a las comprensiones sobre la diversidad en el quehacer pedagógico, a través de la narrativa como una forma de reconstruir, de repensar sucesos y de concebir el lenguaje como recuperación y reconocimiento de la realidad del maestro.

Referentes teóricos

Esta investigación se sustenta en diferentes actores que trabajan varias categorías como: diversidad, prácticas pedagógicas y reconocimiento.

Al hablar de Diversidad, Gonzalez (2020) plantea nos interesan las “diversidades biológicas, culturales, mentales o metafísicas”, esto es que, desde estas apuestas abordaremos las prácticas de reconocimiento de la diversidad. ¿Qué son las diversidades?, también podemos hacer la pregunta en negativo ¿Qué no son las diversidades?, Todo aquello o aquel que se oponga a lo plural, a lo múltiple, a lo cooperativa, quien decida formular teorías, hipótesis u opiniones que nos lleven a una verdad incuestionable, a lo absoluto, a lo cerrado, a lo homogéneo; a las definiciones que sólo centren su accionar en personas, en manifestaciones culturales y desconozcan distintas emergencias, incluso a quienes aseguren que las diversidades está para resolver todos los problemas humanos, a quienes ofrezcan mesianismos con la expresión diversidad, eso, en definitiva, deja de ser diversidad para transitar a homogeneidad.

¿Qué hacer cuando nos sabemos diversos? Las respuestas son varias, sin embargo, nos advierte “Somos diversos, pero colonizados” (De la Vega, 2014) no basta con sabernos diversos, no es suficiente con enunciarlo, con teorizarlo, podemos seguir siendo diversos, pero colonizados ¿tiene algún fin ser diverso y aceptar el colonizaje?

Nos insiste Guarín, (2015) que “Hemos sido, por demás, profundamente sombríos, escépticos, desconfiados; muy ilustrados, pero pesimistas en el orden de nuestros propios vínculos y relaciones”. Darnos cuenta de nuestras desconfianzas, de nuestros escepticismos, también nos abre

la posibilidad de reconocer la diversidad que nos caracteriza como seres humanos.

Desde esta perspectiva, el gran desafío de la educación es lograr la calidad en sus procesos, a través de la inclusión, permitiendo reconocer y potenciar la diversidad, movilizandoo las concepciones y prácticas para gestar una educación coherente a las necesidades particulares.

Ante esto, la educación tiene el reto de construir sociedades inclusivas, que permitan la expresión de las subjetividades, el reconocimiento de las diferencias y el respeto del derecho a ser, sentir y desarrollarse libremente. Para garantizar ese derecho desde el ámbito educativo, a nivel mundial, la UNESCO (2009) plantea la educación Inclusiva “como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos” (p,8). Los sistemas educativos, las escuelas y los docentes principalmente responden a las expectativas y necesidades de los estudiantes mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario. (Operti, 2008)

En relación al reconocimiento, Axel Honneth (1997), manifiesta tener una dimensión eficaz derivada de la relación con la madre y que permite estar solo, por tal motivo, si no se es reconocido, no es posible existir como ser humano independiente. Él propone tres formas del reconocimiento: la primera es el amor expresado en la relación con la madre; la segunda es la praxis social, lo cual se expresa en una

especie de relación jurídica de derechos; y la tercera es la solidaridad, en cuanto excede los derechos y se da con la generosidad implicando lo que se da en forma gratuita, y no puede ser exigida.

En el aula de clase nos encontramos con estudiantes, maestros y padres de familia, con cosmovisiones distintas que les permite vivir y sentir el mundo de manera particular, lo que implica que el sistema educativo, las instituciones educativas y los docentes, deben reconocer esas diferencias y atenderlas con calidad; pues como lo expresa Sacristán (1999) en Ramos (2012)

“La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (...) Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas (...) la diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella” (p.80).

En otras palabras, se requiere de una comprensión distinta de la educación, donde prime en palabras de Skliar las existencias y no solo las presencias de los sujetos.

En este sentido, es importante pensar en las prácticas pedagógicas y en el docente como gestor de una educación transformadora en el marco de la equidad y el respeto de las diversidades humanas; un maestro que conciba el aula como un espacio de construcción colectiva, donde el error forma parte del aprender y la concepción del estudiante, la

pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje, son parte importante de la práctica y de las diferentes actuaciones educativas intencionadas de su quehacer en el aula. Otro factor importante es el acto pedagógico como centro de la práctica pedagógica. Entendiendo este, como el espacio donde se concretan las relaciones sociales: de autoridad o de reciprocidad, de jerarquía o de igualdad, de dependencia o de autonomía (Graciela Amaya, s.f).

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se trabajó bajo el método hermenéutico en Ciencias Sociales, allí, en palabras de Habermas (2000) “se aborda en el medio que es el lenguaje en funciones (de socialización, de reproducción cultural y de integración social) el análisis de expresiones de significados, de sentido, de tales expresiones” puesto que lo expresado por los sujetos participantes, maestros de básica primaria de diferentes instituciones educativas del suroccidente colombiano está cargado de significado y sentido que nutren los procesos formativos y relacionales dentro de la escuela

Para llegar a los procesos de interpretación se transitó por la descripción como elemento propio de la investigación cualitativa que en palabras de Aguirre y Jaramillo (2015) es cuando el sujeto usa su lenguaje (entendido más allá que simple gramática) para mostrar a otro cómo es. El éxito de la descripción estaría en que lo descrito correspondiera de

modo fiel con el objeto, lo que presupone que el objeto es transparente a quien describe y a quien se describe; desde este punto, se categorizan los relatos de los maestros, y emergen categorías de análisis que permiten entrever respuestas a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas formativas de y no reconocimiento de la diversidad en maestros y maestras del suroccidente colombiano?

Los sujetos participantes fueron 78 maestros que desempeñarán sus funciones en alguna institución educativa del suroccidente colombiano, a quienes se les entrevistó sobre las prácticas formativas de y no reconocimiento de la diversidad relacionada con su que hacer docente y su contexto educativo.

La entrevista semiestructurada, quien para Taylor y Bodgan (1987) pretende a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social del individuo; se constituyó como la técnica de recolección de la información que permitió acercarse a los sujetos participantes y obtener los datos necesarios para llegar a las conclusiones. Así mismo, se tuvieron las siguientes consideraciones éticas: el consentimiento Informado, con el cual se les da a conocer el propósito y el alcance de la investigación; la confidencialidad y anonimato en el que se protege la identidad de cada sujeto participante; y por último el retorno social de la información concebido como un proceso de responsabilidad y compromiso con la comunidad, Galeano (2004).

Resultados iniciales

En el análisis realizado desde las voces de los maestros se identificaron tres categorías de sentido emergentes, denominadas: En tránsito: prácticas formativas de la diversidad, La participación: entre el deber ser y el hacer, La acogida en el reconocimiento.

Categoría 1: En tránsito: Prácticas formativas de la diversidad

Al realizar el análisis de los planteamientos de los participantes sobre las prácticas de y no reconocimiento a la diversidad se identificó la diversidad como un proceso natural para reconocer al otro en su diferencia, partiendo de varios principios que permean el quehacer de los maestros y por ende las prácticas educativas.

De igual manera, cuando se habla de las prácticas de no reconocimiento, se visibiliza aún una resistencia por falta de comprensión y compromiso por parte de los diferentes actores.

Algunas de las prácticas de reconocimiento que manifiestan los docentes son las siguientes:

- Sensibilización a través de talleres en relación al reconocimiento y potenciación de la diversidad

- Flexibilización del currículo para permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Escenarios participativos y de reconocimiento para toda la comunidad educativa.

Algunas de las prácticas de no reconocimiento que manifiestan los docentes son las siguientes:

- Aun existe una mirada centrada en el déficit de los estudiantes, en lo que les falta.
- Prácticas de enseñanza homogéneas, lineales y tradicionales centradas en contenidos, que no responden a las particularidades de los estudiantes
- Desinterés de los maestros por realizar una práctica pedagógica diversificada que propenda por una educación acogedora y de calidad.

En este sentido, se evidencia tres perspectivas en las que se enmarcan las prácticas. La primera relacionada con una apuesta dominante centrada en el déficit, la segunda desde una perspectiva normativa y la tercera en un cambio del lenguaje desde la comprensión del significado de la Inclusión, que tiene la comunidad educativa.

Categoría 2: La participación - identidad - ser colectivo: entre el deber ser y el hacer

Participación mediada entre relaciones pedagógicas de dependencia vs relaciones colectivas en las cuales el trabajo colaborativo es parte de los procesos como estrategia que

posibilita el fortalecimiento de las capacidades individuales hasta lo colectivo, es a través de este que se promueve la participación de cada estudiante partiendo de sus intereses, permite a los alumnos desarrollar o identificar habilidades - capacidades y fortalezas que no conocían de sí mismos, de igual manera, se potencia sus habilidades sociales y la capacidad de apertura al cambio, al ser creativos - dinámicos y perseverantes en cuanto se enfrentan solos a los desafíos, es importante como el saber interactuar con los demás, generando aprendizajes en red que posibilitan conocimientos más profundos y duraderos. El aprendizaje colaborativo permite fortalecer la práctica pedagógica partiendo de los diversos contextos en el aula, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje.

De acuerdo a los hallazgos: Otro aspecto que se destaca es que se promueve más la competencia que el trabajo colaborativo, ya que siguen siendo más importantes los contenidos académicos y sus resultados como lo narra una maestra (m15) “uno nota que sigue midiendo el conocimiento y se deja de lado tantos componentes, que hacen grande, respetado y libre al ser humano, porque no se tiene en cuenta, en muchas ocasiones el esfuerzo que el estudiante realiza para alcanzar sus logros, solo se evalúan los logros individuales”.

A partir de la categoría de participación en correlación con el reconocimiento y la identidad, como aquella que tensiona lo moral al igual que dinamiza la vida social, en particular el aula de clase cuando hablamos de procesos educativos,

implica al sujeto en conexión con el otro a partir de la posibilidad de construir una identidad plena y estable. Desde esta perspectiva es necesario la autorealización como elemento constitutivo de la vida humana, cobrando importancia el vínculo consigo mismo en la que es determinante la autoconfianza, el auto respeto y la auto estima.

Se logra identificar a partir de los relatos una construcción de identidad entre la dependencia, acciones colectivas que se movilizan entre el deber ser y el hacer en la cotidianidad del trabajo en el aula. Desde las narrativas de los docentes: “en ocasiones, solo se reconoce la diversidad si es de un estudiante que posee diagnóstico, porque es un colegio que atiende población indígena, si se observa alguna barrera en un estudiante sea cognitiva o emocional se empiezan los señalamientos”.

Lo anterior deja planteado los siguientes aspectos desde el deber ser:

Diversidad Encuentro y desencuentros

Tendencia al reconocimiento

- Reconocimiento de las capacidades individuales, estilos cognitivos de aprendizaje, se tiene en cuenta la multiculturalidad, se implementan diferentes estrategias en el marco del DUA
- Se da la oportunidad de actividades que los integre y los motive al desarrollo de la clase

Señalamiento o estigma: desde el hacer

- Imposibilidad de reconocer la diversidad como potencial para el trabajo en el aula
- Enfoque en las debilidades
- Falta de políticas claras

Falta de comprensión

- Entendimiento de la diversidad como oportunidad para mejorar los aprendizajes
- Falta de Motivación

Desde las voces de los participantes se logra evidenciar aspectos relacionados con el hacer y el deber ser con respecto a las practicas que promueven practicas de reconocimiento de la diversidad, dos ejes particulares uno que moviliza el actuar docentes en el aula de clase desde la potenciación y otro que se moviliza mas desde la normalidad el deficit, una mirada que potencia u obstaculiza los procesos educativos, veamos entonces:

Promoción de la participación: SER	EL HACER
Actividades grupales - colaborativas	Alumnos caracterizado
Planeación de acuerdo a ritmos de aprendizaje	Gobierno Escolar
Exploración de habilidades, valoración de avances	Actividades institucionales
Espacios dentro como fuera del aula de clase	Evaluación solo de logros individuales
Metodologías activas	Es más importante los contenidos académicos y sus resultados
Resolución de problemas, juego actividades lúdicas	

Fuente: elaboración propia

Categoría 3: La acogida en el reconocimiento.

El término acogida, ha sido tradicionalmente asignado en esferas sociales, donde la proximidad con el otro recurre a un acto de responsabilidad (Levinas, 2005); no obstante, su importancia se ha venido popularizando en otro tipo de sectores como en el educativo, máxime cuando la diferencia, la diversidad convergen dentro de un mismo espacio, de este modo, acoger se convierte en un momento inacabado donde

se reconoce al otro a partir de su diferencia misma. En palabras de Levinas, citado Conesa (2006):

«Recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro. El análisis aristotélico del intelecto, que descubre el intelecto agente, que entra por la puerta, absolutamente exterior, y que sin embargo, constituye, sin comprometerla de ningún modo, la actividad soberana de la razón, sustituye ya la mayéutica por una acción transitiva del maestro, puesto que la razón, sin abdicar, se encuentra en condición de recibir»[1] (P. 227)

Al indagar maestros el sur occidente colombiano, frente a las prácticas de acogida dentro de contextos educativos diversos, se encuentran puntos de convergencia en torno a unas definiciones, en primera instancia exponen que acoger es recibir: “Acogida es admitir y recibir bajo condiciones dignas al estudiante en la institución educativa, en el aula, en el grupo de trabajo, en el grupo de amigos” (P 61, R 17)[2] “Recibir a todos los estudiantes dentro del aula de clase y

trabajar desde sus particularidades para avanzar” (P 41, R 17)

Por otro lado manifiestan que Acoger es dar la Bienvenida “Es dar la bienvenida a todos los NNA brindando la oportunidad de participar en todos los espacios de formación dentro de la institución” (P 59, R 17) “Acogida es mantener esa estabilidad tanto emocional como de estadía dentro dla escuela” (P 52, R 17)

Lo anterior, da cuenta de un entramado de conceptos, que sin lugar a duda convergen dentro de la escuela, desde Levinas (2004), estos conceptos posee una intención, aquella de que el otro me sea conocido, acto que en sí mismo, no es intencionado pero que da cuenta de una tensión entre las proximidades, del que llega y el que recibe, del que asume una vulnerabilidad por entrar y aquel que la asume por compartir un espacio conocido, espacio que con la llegada de ese otro, termina por re-construir y hacerse en cierta medida nuevo.

Otro elemento a la hora de plantear el concepto de acogida, es la proximidad como acto en el que se rompe el anonimato, en el que comparte paulatinamente una serie fragmentos de vida en las que la vulnerabilidad se agudiza, pues ya no se generaliza (posibilidad de estar oculto) sino que por el contrario se individualiza: el nombre, la edad, los gustos, los estados de ánimo, se exploran de entrada y con ello se llega a una alteridad radical[3] (Levinas, 2015 y Jaramillo, Et al., 2018) rompiendo así con los esquemas

comunes y develando lo diferente, lo diverso, lo cambiante, al otro.

Conclusiones

- Se identifican diferentes comprensiones y prácticas en el marco de la inclusión, que requieren seguir siendo analizadas y dialogadas según las condiciones particulares de cada contexto.
- La acogida es un acto continuo, que no se limita únicamente a actividades tradicionalmente desarrolladas, puesto que el contacto permanente con los sujetos es en sí mismo responsabilidad para y con el otro, de este modo se devela un acto de vulnerabilidad al ser reconocido, puesto que en esa permanencia y constancia en el acto de acoger continuo generando que el otro me sea conocido.
- La participación partiendo de estrategias como el trabajo colaborativo implica un reconocimiento de sí mismo que posibilite la interacción con el otro fortaleciendo la interacción como fuente de potenciar los aprendizajes convocando a la participación activa, el intercambio de saberes desde la experiencia al igual que el compartir el conocimiento que desde las trayectorias escolares los implicados han logrado construir, una forma de reconocer tanto los aprendizajes individuales como colectivos una mirada desde el DEBER SER .

- De acuerdo a los relatos de los docentes que hicieron parte del presente estudio, la participación como elemento dinamizador de la construcción de identidad y por ende de reconocimiento aún se moviliza entre el deber ser y el hacer desde las prácticas pedagógicas, siendo evidente la necesidad de seguir construyendo acciones políticas y pedagógicas que fortalezcan el sentido de la Educación inclusiva y sus ejes articuladores.

Notas:

[1] Emmanuel Levinas. Totalidad e infinito. P.75

[2] Entiéndase el siguiente código: P - Participante, R - Relato

[3] Alteridad es la condición de ser otro. El vocablo alter refiere al “otro” desde la perspectiva del “yo”. El concepto de alteridad, por lo tanto, se utiliza en sentido filosófico para nombrar al descubrimiento de la concepción del mundo y de los intereses de un “otro”.

Referencias

- Aguirre, Juan Carlos, Jaramillo, Luis Guillermo. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. Cinta de moebio, (53), 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Conesa, D. (2006). “La ética de la acogida” En el pensamiento de Emmanuel Levinas. Una lectura derridiana. Themata. Revista de filosofía. Núm 36

- De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados: El sueño multicultural de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín, G. Gonzalez, M. Tamayo, G. Jimenez, P. Montoya, M. Riascos, J. (2022). Documento proyecto *Prácticas de y no reconocimiento a la diversidad en maestras y maestros en el centro occidente Colombiano*. Universidad de Manizales.
- Habermas (2000), “Ciencias sociales reconstructivas vs. Comprensivas (verstehende)”, (ponencia en conferencia sobre moralidad y ciencias sociales, en Berkeley, 1980), en *Conciencia moral y acción comunicativa*, Trad. Ramón García Cotarelo, Barcelona, Península. pp. 31–55.
- Jaramillo, D. Jaramillo, L. Murcia, N. (2018) *Acogida y proximidad: algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación*. Rev. Actual. Investig. Educ [online]. , vol.18, n.1, pp.505-521. ISSN 1409-4703. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>.
- Levinas, Emmanuel. (2004). *Autrement qu'êre au-dela de l'essence*. Paris: Le livre de Poche
- Levinas, Emmanuel. (2015). *Ética e infinito*, Madrid: Machado libros.
- Operti, R. (2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro: Un desafío para compartir*. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. (OIE – UNESCO). Obtenido de International Bureau of Education: <http://www.ibe.unesco.org>
- Ramos, A. (2012) *Cuando se habla de diversidad ¿de que se habla?. Una respuesta desde el sistema Educativo*. Revista Interamericana de Educación de adultos n°1
- Taylor SJ, Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. Paris.

Manifestaciones de violencia simbólica hacia la mujer indígena Quillasinga en las dinámicas de la vida cotidiana

María Elena Rosero Campiño¹⁰

Resumen

El presente texto es un producto de la investigación denominada “Sentidos del empoderamiento de la mujer indígena Quillasinga desde escenarios de reflexión, resistencia y transformación”, realizada en el territorio de Obonuco del Municipio de Pasto, Nariño – Colombia (2020-2023); el cual aborda el reconocimiento de los acontecimientos de la vida cotidiana que se traducen en manifestaciones de violencia simbólica y sometimiento hacia la mujer indígena en el escenario comunitario. A través del

¹⁰ María Elena Rosero Campiño. Candidata a Doctora del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente Institución Educativa Municipal Cabrera del Municipio de Pasto, Nariño. <https://orcid.org/0009-0008-8327-7721>. Email: merosero59469@umanizales.edu.co, maeroserocamp@yahoo.es

método autoetnográfico, que posibilita la construcción colectiva de un relato contextual e histórico que trasciende el relato autobiográfico, se posibilitó el despliegue de la espiral de palabra con mujeres, la cual se concibe como una estrategia participativa y reflexiva de investigación y diálogo en contextos comunitarios. En los hallazgos se destaca el lugar de invisibilización de los roles de liderazgo y autoridad de la mujer indígena en el escenario público y colectivo, manifestándose formas particulares de violencia simbólica y sometimiento en dichos espacios. Se concluye que la restricción del accionar de la mujer al contexto familiar y la sobrecarga de tareas cotidianas, han limitado sus posibilidades de participación comunitaria y su quehacer en posiciones de liderazgo dentro y fuera de sus comunidades, frente a lo cual surgen lugares de enunciación contrahegemónicos de la mujer indígena, que posibilitan la visibilización de su papel de liderazgo en la comunidad.

Palabras clave: Violencia simbólica, sometimiento, participación comunitaria, liderazgo.

A manera de introducción

Históricamente la mujer indígena se ha visto expuesta a condiciones de vulnerabilidad y vulneración de derechos, dadas por el género, su diversidad étnica, su condición social (Korol, 2016). Lo cual, por una parte, la ha ubicado en un lugar de invisibilización del protagonismo que resulta del ejercicio de aquellos roles de liderazgo y autoridad que ha

desempeñado o puede llegar a desempeñar en el espacio público y colectivo, dados los mitos, los roles y estereotipos de género que restringen el accionar de la mujer al contexto familiar y además justifican o naturalizan los hechos de desigualdad, sometimiento y violencia, particularmente la violencia simbólica contra de las mujeres.

Por otra parte, los usos y costumbres o prácticas colectivas, que legitiman las relaciones sociales de dominación masculina, también han normalizado algunas manifestaciones de discriminación, desigualdad de género y sometimiento de la mujer (Fernández, 2007), limitando sus posibilidades de participación comunitaria y su quehacer en posiciones de liderazgo dentro y fuera de sus comunidades y manifestándose con ello formas particulares de violencia simbólica y de sometimiento en los espacios colectivos, gestados al interior de las comunidades y en las relaciones étnico-culturales por fuera de éstas.

Desde el reconocimiento de las diferentes formas contrahegemónicas de lucha por los derechos de la mujer y empoderamiento femenino, se plantea la mirada que nos ofrece la perspectiva feminista descolonial, y particularmente el feminismo indígena, respecto al reconocimiento de la condición de sometimiento de la mujer indígena instaurada por la asimetría de poder en las relaciones de género, que surge de la estructura del sistema heteropatriarcal (Guevara & Álvarez, 2021); lo cual tiende a imponerse en los procesos organizativos y colectivos gestados al interior de las comunidades indígenas y se visibiliza en sus dinámicas de la

vida cotidiana, ya que los roles y estereotipos de género se marcan profundamente en la estructura patriarcal, que no sólo oprime los cuerpos de las mujeres, sino el cuerpo/territorio en ciertos contextos, realidades y relacionalidades.

Por lo tanto, en el presente texto se aborda el reconocimiento de las dinámicas propias de la vida cotidiana que experimentan las lideresas del Cabildo Indígena de Obonuco –que corresponde a la división territorial ocupada legalmente por el pueblo ancestral Quillasinga del Departamento de Nariño - Colombia y está asentado en el Corregimiento de Obonuco–, frente a las manifestaciones de violencia simbólica y sometimiento que emergen en este escenario comunitario y su articulación con la perspectiva que ofrece el feminismo descolonial e indígena, a partir de la exploración del sentipensar –como elemento indispensable de la perspectiva descolonial– de las mujeres indígenas de este contexto específico, para evidenciar lo que está oculto tras la lógica de poder, que opera en una forma de opresión concreta o manifiesta en relación a la categoría de género.

Las violencias invisibles hacia la mujer indígena Quillasinga en el escenario comunitario

En el contexto comunitario se evidencia de manera generalizada la escasa validación del rol de lideresas o autoridades femeninas dentro del cabildo, así como la falta de reconocimiento de los logros de su trabajo o gestión, que son atribuidos a las autoridades o líderes masculinos;

observándose con ello manifestaciones de discriminación y desigualdad de género que se encuentran sustentadas y reproducidas por los roles y estereotipos de género. Al concebirse el género como “un concepto construido socialmente a partir de un conjunto de ideas, creencias y representaciones que cada cultura ha generado a partir de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres (...)” (Silva, 2004, p. 14); resulta preciso señalar que los roles de género se conciben como el conjunto de expectativas acerca de los comportamientos que se consideran apropiados en función de un sexo determinado y que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres, dadas las imposiciones socioculturales (Silva, 2004). Por su parte, los estereotipos de género son el conjunto de creencias existentes sobre las características apropiadas que se han atribuido a la feminidad para las mujeres y a la masculinidad para los hombres (Magally, 2011).

Con respecto a lo anterior, es importante plantear el reconocimiento de los roles de hombres y mujeres en los ámbitos público y privado, así como también aquellos estereotipos de género que justifican la violencia contra las mujeres, ya que se justifican creencias socialmente validadas sobre cómo deben darse las interacciones entre los géneros, y de manera particular, el lugar que ocupan las mujeres en dichas relaciones, siendo culturalmente asignados de forma exclusiva los roles domésticos a las mujeres; lo cual limita el ejercicio de su liderazgo al restringir su accionar al contexto privado, en contraposición a los hombres que se sitúan en el contexto público. Aunado a esto, el ejercicio del liderazgo

femenino en el espacio de la colectividad está siendo obstruido por las lógicas de la violencia simbólica y el sometimiento a la mujer, de ahí que resulte fundamental reconocer cómo es el sentipensar de las mujeres al ocupar posiciones de liderazgo dentro de la comunidad, con el fin de identificar las manifestaciones particulares de violencia simbólica en la dinámica cotidiana de interacción de género y las relaciones de poder en el ámbito colectivo, lo cual opera como un potente dispositivo de sometimiento de la mujer, frente al poder instaurado y validado del sistema patriarcal.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, se puede plantear que, de manera generalizada existen formas de violencia basada en género - VBG, que se producen cuando alguien causa daño o se le causa daño a alguien por su identidad de género o su orientación sexual. Al respecto Jaramillo & Canaval (2020), plantean que la violencia de género consiste en un fenómeno de orden estructural, social y político que se produce por la discriminación que estructura el sistema sexo-género-patriarcado. Algunas de estas manifestaciones de VBG difusamente se perciben en la dinámica de interacción entre hombres y mujeres dentro del escenario comunitario, ya que resultan ser desconocidas, invisibles o naturalizadas. Comúnmente se identifican como formas de discriminación, inequidad de género, relaciones asimétricas de poder, y en el caso específico de este contexto comunitario, se relacionan a categorías subrogadas como maltrato verbal, por tratarse de comentarios de burla o sarcasmo y violencia psicológica o emocional con

connotaciones de crítica, humillación, oposición, anulación, indiferencia, entre otras; que sienten o experimentan las lideresas por parte de la mayoría de los líderes masculinos de la comunidad. Lo anterior se evidencia en los siguientes relatos: “cuando a los compañeros no les gusta algo referente a lo que la mujer opina hacen conocer su disgusto con burlas o comentarios hirientes” (Lideresa, 1).

“El hecho de que algún compañero tenga una idea y la sabe mantener o proponer y si alguna de nosotras manifiesta otra idea, a veces son como esos tonos de burlas y comentarios como “ummm pero quién habló”, “ustedes ya salieron con sus cosas”, “mejor eso no”, “ya va a empezar esa vieja”, “solo jodiendo, así son las mujeres joden por todo”, “las mujeres dicen cosas incoherentes” (...)” (Lideresa, 10).

Dichos comentarios evidencian, por una parte, las actitudes de maltrato verbal y psicológico que se manifiestan por la mayoría de los hombres que ejercen cargos de autoridad o liderazgo en el escenario comunitario.

“Por lo general los compañeros no tienen en cuenta la palabra de uno, ahora bien, en nuestra comunidad hoy en día, bajo el liderazgo del gobernador, se ha tratado de ser escuchadas, sin embargo, al interior del grupo cuando hacemos las mingas, las asambleas y cualquier tipo de reunión, se nota ese tono burlesco de algunos compañeros frente a nuestras opiniones y propuestas” (Lideresa, 3).

“También recibimos críticas y reproches por las actividades que hacemos las mujeres en comunidad, por ejemplo, si una mujer danza como parte de su actividad dancística en la comunidad, vienen las burlas o se siente ese ataque cuando se comete una equivocación o se plantea una idea en alguna coreografía o para una presentación del grupo de danzas” (Lideresa, 2).

Por otra parte, se observa que dichas manifestaciones de maltrato hacia la mujer se encuentran enquistadas culturalmente, lo cual hace que las personas se acostumbren, adapten, normalicen y justifiquen esta forma de relacionamiento; constituyéndose en formas de violencia simbólica y de sometimiento de la mujer, que son visibilizadas en función del reconocimiento de las asimetrías de poder naturalizadas por constructos sociales. Al respecto, Bourdieu (1999) concibe la violencia simbólica como la reproducción del dominio masculino sobre la naturalización de las diferencias entre los géneros. Es así como dichos constructos sociales se establecen de forma natural y se reproducen debido a los roles atribuidos al género dentro del sistema patriarcal, los cuales sustentan los estereotipos de género y los reproducen culturalmente.

Al respecto Fernández (1993), afirma que la identificación de la mujer como esposa, madre y protectora de la familia ha sido impuesta y a la vez legitimada por el modelo patriarcal; así mismo con el desarrollo del capitalismo, se confinó a las

mujeres al ámbito familiar y a la vida doméstica como su supuesto lugar natural, excluyéndolas de la vida económica, social y política. Es así como se considera que el reconocimiento de estas problemáticas permite en primera medida, reconocer que las diferentes manifestaciones de violencia existen y que, si bien es cierto que algunas de ellas son invisibles, también pueden ser palpables en la realidad de la vida cotidiana. De ahí que resulte de vital importancia transitar el proceso de comprender cómo las podemos visibilizar, descifrar y reconocer, para empezar a hablar en los espacios colectivos sobre estas formas sutiles, camufladas, normalizadas y validadas de violencia hacia las mujeres.

Para explorar el sentipensar de las lideresas se empleó la espiral de palabra con mujeres, también conocida como círculo de palabra femenino, la cual se concibe como una estrategia participativa y reflexiva de investigación en contextos comunitarios; además hace parte de los mecanismos culturales de transmisión de la sabiduría ancestral y los saberes propios de los pueblos originarios, entre los cuales se encuentran también las mingas de pensamiento y los recorridos por el territorio. La denominación de espiral de palabra se vincula al pensamiento indígena en espiral, que se contrapone a la linealidad del pensamiento hegemónico occidental y denota la ciclicidad, la complementariedad y la interconexión del tiempo, el espacio y las relaciones humanas, naturales y cósmicas. A través de la espiral de palabra se genera el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento en

condiciones de horizontalidad, lo cual metódicamente permite construir una narrativa con otros y plasmar ese conocimiento en la interacción con otros, posibilitándose con ello que los participantes de la investigación sean coinvestigadores en la producción conjunta del conocimiento, mediante el reconocimiento y la expresión de emociones, sentires, pensamientos y construcciones internas, que se entrelazan y producen sentido al ser develadas las manifestaciones de las violencias invisibles o simbólicas que se ejercen hacia las lideresas indígenas en el escenario comunitario:

“En nuestra sociedad machista se hace aparecer a las mujeres como las culpables de la violencia de la que han sido víctimas, por ejemplo, se escucha con frecuencia que si una mujer ha sido violada es porque ella provocó que le pasara eso, porque se viste de manera provocativa o por andar sola en la calle en la madrugada o divirtiéndose en lugares en búsqueda de hombres” (Lideresa, 5).

“Se dice comúnmente que las mujeres que son víctimas de la violencia en sus hogares se lo merecen por no cumplir con los deberes domésticos o con las obligaciones con su pareja, o también se piensa popularmente que las mujeres maltratadas son masoquistas y que permiten estos tratos porque les gusta (Lideresa, 10).

Estas violencias y otras formas naturalizadas o normalizadas de violencia generan una significativa afectación a las lideresas, ya que muchas de ellas frecuentemente se sienten violentadas desde la forma de relacionamiento que han adoptado algunos compañeros y que se materializa a través de actitudes de hostilidad o desvalorización del rol de lideresas que ejercen en su comunidad: “A pesar de que tratamos de hacer las cosas bien, generalmente solo se reciben reproches y comentarios que dejan en entredicho el papel que tenemos en la comunidad” (Lideresa, 4).

“Esto nos afecta emocionalmente, porque nos desanimamos cuando sentimos que no somos escuchadas y que no se nos reconoce el esfuerzo que hacemos para trabajar por el bien común, entonces algunas lideresas hacen comentarios como “para qué hablar si a uno no le prestan atención”, “para que ponerse a discutir si a uno no le hacen caso y al final ellos hacen lo que quieren sin tenernos en cuenta” (...)” (Lideresa, 20).

La lógica del sometimiento femenino

Al abordar la lógica del sometimiento de la mujer, resulta pertinente visibilizar la dinámica de interacción entre hombres y mujeres en el ámbito comunitario y el rol de liderazgo que la mujer debe asumir, como parte del entramado de las manifestaciones de la violencia simbólica que se materializan bajo la lógica del sometimiento de las

mujeres, planteamiento que resulta congruente con la aportación teórica de Bourdieu (2003, p. 5) al afirmar que:

“(...) he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que llamo la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento (...)”.

Parafraseando a Bourdieu (2003), la lógica de la dominación se puede ejercer en razón de un principio simbólico conocido y aceptado o consentido por el dominador y el dominado, una manera de modularlo a través de un idioma, una manera de pensar, comunicarse o comportarse y, comúnmente, una característica distintiva, emblema o estigma; que para el caso particular de esta comunidad indígena, esta lógica de sometimiento se da en función de los roles y estereotipos de género, desde donde operan las cargas mentales o la sobrecarga de tareas cotidianas de los roles que se asignan a la condición de ser mujer en el contexto familiar y comunitario. Además, de las barreras que debe enfrentar la mujer en el ámbito público tales como la discriminación, la desigualdad de género, el machismo, entre

otras; que han permeado significativamente los espacios de liderazgo en esta comunidad indígena, tal como se observa en este relato:

“A veces las mujeres callamos o, es más, no sabemos que existen este tipo de violencias como la violencia psicológica, o también las cargas mentales que conlleva el hecho de ser mujer, son cosas que nos afectan y que muchas veces nosotras mismas toleramos porque las desconocemos o nos acostumbramos a esto” (Lideresa, 5).

Es así como las cargas mentales hacen alusión al desgaste emocional y psicológico que han experimentado las lideresas, como consecuencia de la sobrecarga de roles y funciones que tienen que asumir en su vida cotidiana, tal como se expone en las siguientes narrativas: “Sí somos del cabildo y tenemos un cargo de responsabilidad, la carga se aumenta más por todas las tareas, reuniones, gestiones que se deleguen (...)” (Lideresa, 3).

“Muchas veces los compañeros del cabildo no nos entienden, más aún a las que somos madres cabeza de familia y hemos asumido la provisión de nuestros hogares, e incluso las mujeres que no tienen hijos, asumen el cuidado de sus padres u otros familiares; los hombres por lo general se dedican al trabajo y a la provisión económica, en cambio las mujeres tenemos bajo nuestra responsabilidad no sólo el trabajo, sino los quehaceres del hogar, el cuidado de

los hijos, en nuestro caso el cuidado de animales y la chagra (huerto) y eso genera muchas cargas porque tenemos que organizar muy bien nuestro tiempo para poder cumplir con todo” (Lideresa, 12).

Cuando las lideresas asumen cargos de mayor responsabilidad o autoridad dentro del cabildo, se evidencia en mayor medida el desgaste emocional y psicológico producido por las cargas mentales y por las manifestaciones de violencia psicológica hacia las mujeres que ocupan dichos cargos; tal como se evidencia en este relato de una lideresa que ocupó el cargo de regidora mayor del cabildo, que es un cargo de los más complejos de ejercer dentro de la organización comunitaria, ya que los regidores se encargan de impartir justicia.

“Yo trabajo en la mañana, trabajo en la tarde hasta las siete de la noche, tengo mucho trabajo como regidora y aparte tengo que arreglar la casa, atender a mis hijos, así que me siento saturada por tantas obligaciones y no recibo ayuda para cumplir con todo. Por ejemplo, con mi hija me toca quedarme hasta tarde para hacer las tareas del colegio con ella y al otro día es la misma rutina y además de eso en el trabajo tengo que asistir a reuniones y atender infinidad de casos que se presentan a diario, por eso renuncié porque no doy más por tantas cosas que tengo en mi cabeza y además me regañan y me reprochan que no hago mi trabajo bien, todo el

tiempo los compañeros me cuestionen el por qué no hago las cosas bien” (Lideresa, 15).

A partir de lo anterior, se puede denotar el desgaste y cansancio físico, mental y emocional de las lideresas que asumen cargos de autoridad de alto rango, dada la excesiva demanda de estos, a lo cual se le suma la carga de las múltiples tareas domésticas, que se ha camuflado en la creencia de que la mujer tiene una posición de mando en el hogar, porque es la encargada del manejo de las finanzas, el cuidado de la familia, los quehaceres domésticos, entre otros; además, de asumir la responsabilidad del funcionamiento de su hogar —dado que es a la mujer a quien se le juzga severamente en caso de incumplir con esta responsabilidad ante la sociedad—.

Por otra parte, la influencia de ideologías como el machismo, que han sido gestadas en el pensamiento y la cultura occidental y que se han ido paulatinamente incorporando en la dinámica de las comunidades indígenas, han ido transformando la concepción originaria de la mujer indígena para ubicarla en un lugar de cosificación, cuya principal implicación es el control social sobre la mujer y los “usos legítimos sobre el cuerpo”, que según Bourdieu (2003), se han impuesto por la sociedad para responder a lugares de enunciación donde la mujer “femenina” y el hombre “viril” corresponden a los modelos a seguir y a lo que el grupo social espera de su actuar. De ahí, que un lugar de enunciación contrahegemónico de la mujer indígena ha sido

precisamente el ejercicio del rol de liderazgo en el contexto comunitario; lo cual le ha permitido paulatinamente ir recobrando el lugar de importancia que se le ha otorgado desde la cosmovisión de las comunidades originarias, ya que se la concibe como dadora de vida, cuidadora del territorio, sanadora, curandera o sacerdotisa.

Bajo esta mirada, el papel de la mujer y el hombre recobran un sentido de igualdad, sin embargo, en la práctica se evidencia que barreras como el machismo y las formas particulares de violencia simbólica –dada la interacción de desigualdad entre hombres y mujeres en el contexto comunitario–, han permeado las dinámicas de la vida cotidiana de esta comunidad. Por lo anterior, resulta necesario hacer el desplazamiento epistémico para enunciar otras formas de relacionamiento entre hombres y mujeres, con la pretensión de continuar transformando positivamente este panorama, dado el actual auge del liderazgo femenino en este contexto.

Lugares de enunciación contrahegemónicos de la mujer indígena

En el devenir de su historia, las lideresas del pueblo indígena Quillasinga del Corregimiento de Obonuco, han marcado un hito al ocupar en la actualidad posiciones de liderazgo en sus comunidades y al desarrollar o fortalecer su capacidad de agencia y empoderamiento; acontecimiento que se ha dado gracias a las mujeres que han logrado de manera significativa

contrarrestar las manifestaciones de violencia simbólica y superar las barreras de sometimiento al interior de sus comunidades, al auto-reconocerse como lideresas y al ser reconocidas y validadas como tal, por algunos hombres que ejercen la gobernanza con una mirada deconstruida frente a las relaciones de género y poder. En este sentido, se retoma la aportación de Lorde (como se citó en Bidaseca, 2023, p. 35), quien plantea el lugar de enunciación como el lugar social a partir del cual todos hablamos y resalta la importancia de discutir desde este lugar sobre las relaciones de opresión racista, clasista, colonial, patriarcal; por lo cual se hace necesario “(...) empezar a redefinir lo que es una mujer, lo que es un hombre y cómo cimentar nuestras relaciones”.

A partir del reconocimiento de los malestares insertos en el cuerpo territorio y en el territorio cuerpo, en los lenguajes, en las formas de percibir, sentir y actuar en la vida en comunidad; el cabildo de Obonuco ha gestado la búsqueda de mejores formas de organizarse como colectivo indígena; teniendo en esto gran incidencia las lideresas, al idear estrategias personales y colectivas que les han permitido enfrentar las múltiples maneras en las que la colonialidad – articulada a las dinámicas propias en el territorio– atraviesa los cuerpos, las prácticas, los sentidos, las motivaciones, las actitudes propias; así como también, la fragmentación y la desconexión entre los géneros, impactando de manera directa el tejido social.

Frente a este panorama, han ido emergiendo lugares de enunciación contrahegemónicos de la mujer indígena, cuyo punto de partida ha sido el autoreconocimiento como lideresas para su proyección comunitaria; siendo lo anterior coherente con el pensamiento de Lorde (como se citó en Bidaseca, 2023, p. 27), al afirmar que “no puedes, no puedes usar el fuego de otra persona. Sólo puedes usar el tuyo. Y para hacerlo, primero debes estar dispuesto a creer que lo tienes”. En este sentido, las lideresas al autoreconocerse como las mujeres que lideran los procesos comunitarios y al dar a conocer el trabajo que están realizando en sus comunidades, han contribuido de manera importante a la ruptura de aquellas barreras que imposibilitan el dialogo y la escucha en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres. Lo anterior se evidencia a partir de los siguientes relatos:

“Como lideresa de mi comunidad salgo de mi casa y me abro a otros espacios, como los que nos ofrece el cabildo, donde a pesar de las dificultades que he tenido para que mi voz tenga una escucha, creo que cada vez mis opiniones, ideas y aportes han tenido más validez y he sido respaldada por mi fuerza de carácter para seguir luchando por mi comunidad” (Lideresa, 6).

“Las mujeres como yo en mi comunidad nos hemos destacado por nuestro liderazgo, a pesar de los inconvenientes que hemos tenido como en los tiempos antiguos que a las mujeres se nos callaba

abruptamente, nosotras hemos seguido en la lucha para ser escuchadas y hoy en día esta situación ha ido cambiando, aunque aún se escuchan cosas como ya la embarro, mejor cállese no hable, seguiremos haciendo y mostrando nuestro trabajo con la intención de encontrar esa dualidad entre hombres y mujeres para sacar adelante a nuestro pueblo” (Lideresa, 3).

Por otra parte, la visibilización del liderazgo femenino como apuesta contrahegemónica, ha posibilitado el despliegue de estrategias que han contrarrestado significativamente el silenciamiento de sus voces en el escenario comunitario y han posibilitado el diálogo asertivo y la concertación en la toma de decisiones colectivas, lo cual se evidencia a través de las siguientes narrativas:

“Como lideresa de mi comunidad no me he sentido discriminada por ser mujer y he tenido incidencia en las cuestiones del cabildo, pero creo que eso se debe a que me he forjado un carácter fuerte que me ha permitido no dejarme opacar y ganarme mi lugar en la comunidad” (Lideresa, 8).

“Cuando no se me escucha en la comunidad, siento que está presente el legado de mi madre, porque mi mamá siempre me decía que es mejor callarse para evitar problemas, con esto no estoy de acuerdo porque creo que ante las situaciones o decisiones con las que uno no esté de acuerdo, hay que

manifestarse y hacerse escuchar, eso precisamente ha sido lo que ha marcado hoy en día el tener una posición de líder en mi comunidad” (Lideresa, 4).

“En mi caso que he estado ejerciendo el papel de autoridad dentro del cabildo, no me he sentido tan agredida o afectada en esta parte porque si he sentido el apoyo de los compañeros, pero yo siento que para estar en una posición de liderazgo o autoridad, las mujeres tenemos que ser estrategas, ha habido situaciones en donde los compañeros han tenido ciertos problemas, debates o controversias, porque la mayoría de personas de la comunidad no están de acuerdo con ellos, yo siempre he tratado de ser objetiva frente a las situaciones y en ocasiones he optado por la defensa de las propuestas de los compañeros y les he brindado mi apoyo frente a la comunidad, lo que implica también el apoyo de otras mujeres que están a mi alrededor y confían en mi criterio, eso ha hecho que cuando yo hable o haga alguna propuesta o sugerencia, ellos me escuchen y algunas veces hasta me apoyan” (Lideresa, 1).

“Una estrategia para uno lograr ganarse una posición de liderazgo frente a ellos y ese respeto es no quedarse callada, así ellos traten de afectarme yo no me quedo callada y con respeto los confrontó, entonces ellos por más que quieran atacarme, saben que con respeto yo me voy a defender, siempre los

he mirado de frente y les he hablado de buena manera” (Lideresa, 12).

“La formación que he tenido como persona y mi experiencia como lideresa me han permitido defenderme frente a los ataques de los compañeros y también frente a los malos tratos que a veces se reciben de las autoridades masculinas, quienes han gritado, ofendido o han hecho llorar a la mayoría de las mujeres que han ocupado cargos de autoridad. Conmigo han tratado de hacer lo mismo, pero no han podido, porque como yo no les hago caso ni les hablo de manera grosera, pero sí les hablo de la misma forma con que ellos me hablan, no a gritos, pero si imponente, transmitiéndoles el mensaje que yo también aquí debo ser escuchada y así me he ganado cierto estatus y respeto en la comunidad” (Lideresa, 19).

Siguiendo la línea de pensamiento de Lorde (como se citó en Bidaseca, 2023), es importante destacar que su lucha se basó en encender y mantener su propio fuego en la tradición del pensamiento negro radical, siendo las estrategias individuales y colectivas de visibilización del liderazgo desplegadas por las lideresas indígenas Quillasingas, consistentes con los planteamientos de esta autora con respecto a: a) la autodeterminación como la decisión de definirnos nosotras mismas y hablar por nosotras mismas, b) el trabajo colectivo y la responsabilidad frente a la decisión de construir y

mantenernos unidas nosotras mismas y nuestras comunidades, c) la unidad frente a la decisión de trabajar por y mantener la unidad de sí misma y la comunidad para reconocer y solucionar nuestros problemas juntos y, d) el lugar de enunciación de la comunidad desde el cual es posible desarrollar formas de resistencia y liberación frente a las diferencias de poder entre hombres y mujeres, el racismo, el sexismo, el heterosexismo, entre otras.

A manera de conclusión

La restricción del accionar de la mujer al contexto familiar y la sobrecarga de tareas cotidianas, han limitado sus posibilidades de participación comunitaria y su quehacer en posiciones de liderazgo dentro y fuera de sus comunidades, frente a lo cual surgen lugares de enunciación contrahegemónicos de la mujer indígena, que posibilitan la visibilización de su papel de liderazgo en sus territorios y que se traducen en las luchas, las resistencias, los retos, los desafíos y los caminares del día a día dentro de los procesos comunitarios y organizativos para la garantía de derechos, la defensa del territorio y la preservación de la identidad cultural; pero también desde la visibilización de sus roles familiares, laborales y comunitarios, para posibilitar el caminar el sendero de la gobernanza junto con los hombres y emprender luchas conjuntas, como punto de partida para desmontar la lógica de poder que opera en este contexto particular y en la realidad que viven las lideresas de la comunidad indígena Quillasinga de Obonuco, ya que cuando

se trata del reconocimiento y validación social del liderazgo en el ámbito comunitario, la mujer se ubica detrás de los líderes y autoridades indígenas masculinos.

En definitiva, la reflexión que surge frente a este tema resulta inacabada; sin embargo, sus resonancias permiten vislumbrar horizontes de sentidos propios y situados para hacer los desplazamientos epistemológicos, metodológicos, ontológicos y políticos de rearticulación del poder y el saber. En la experiencia particular de esta comunidad indígena, la apuesta contrahegemónica se ha centrado en la visibilización del liderazgo femenino mediante el autoreconocimiento de la condición de lideresas y el despliegue de estrategias personales y colectivas que han posibilitado el diálogo y la concertación en la toma de decisiones. Lo anterior demanda el reconocimiento de experiencias, vivencias, prácticas colectivas y resistencias que visibilicen formas alternativas de sentipensar la organización y participación comunitaria, la vida cotidiana en comunidad, la recuperación de memorias colectivas, las conversaciones con otros para encontrar los puntos comunes en medio de las diferencias; entre otras formas insurgentes, que se instituyen como un lugar descolonial donde se ubican las polifonías de los cuerpos racializados y los territorios geo históricamente marcados, para ir urdiendo el tejido colectivo de saberes y sentires desde estas otras formas de habitar el mundo, que no sólo posibiliten el desmontaje de la lógica de poder, sino que también se contrapongan a la fragmentación, objetividad, neutralidad y universalidad de la ciencia moderna, que ha excluido saberes otros como el sentipensar y el corazonar

propios de las epistemologías de América Latina o Abya Yala, que han permitido la construcción y el tejido de sentidos de vida situados, resistencias y re-existencias desde las sabidurías propias.

Referencias

- Bidaseca, K. (Ed.). (2023). *Soy una mujer que ama*. El mismo mar ediciones.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión*. Paidós.
- Fernández, A. (2007). Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional. *Revista de Estudios de Género La ventana*, 3(25), 140-167. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n25/1405-9436-laven-3-25-140.pdf>
- Guevara, C. & Álvarez, K. (2021). *Construcción del liderazgo de las mujeres de la comunidad amazónica de Sarayaku*. [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/25385>
- Jaramillo, C. & Canaval, G. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178-185. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Korol, C. (2016). Somos tierra, semilla, rebeldía. Mujeres, tierra y territorio en América Latina. <https://www.grain.org/attachments/4092/download>
- Magally, S. (1 de mayo del 2011). Cerca de 5 millones de hogares mexicanos jefaturados por una mujer. *Conapo/Cimacnoticias*. <http://www.cimac.org.mx/noticias/01may/01051402.html>
- Silva, P. (2004). El género en la sociedad. En J.C. Chávez (Ed.) *Perspectiva de género* (pp. 13-22). Plaza y Valdés S.A.

La autobiografía, herramienta para la toma de decisiones y trayectorias de vida en adolescentes

Nancy Eliana Corredor Pinzón¹¹

Resumen

En el trasegar de la vida, las personas se pasan diferentes momentos, durante los cuales deben enfrentar situaciones, que definirán de alguna forma su futuro. Uno de esos momentos cruciales es cuando el adolescente, debe decidir, una vez termine su educación secundaria acerca de lo que va a hacer. Es un proceso que se ha tratado de convertir en pasos de forma sistemática, por el

¹¹ Nancy Eliana Corredor Pinzón. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz. Colegio San Juan de la Loma. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9580-8392>. Email: sanjuloma.psicologia@gmail.com

sistema educativo impuesto. Es en este contexto, de la búsqueda de profesión o actividad, donde la autobiografía se convierte en una herramienta valiosa para los orientadores que guían el proceso de los adolescentes, representa una oportunidad para llevar a cabo una introspección que los puede ayudar a sentirse más seguros al trazar sus caminos, especialmente en una etapa de la vida caracterizada por cambios físicos, emocionales y cognitivos significativos. Este estudio se enfocó en explorar el potencial de la escritura autobiográfica como estrategia pedagógica para fomentar el desarrollo personal y de identidad de los adolescentes, planteado como una alternativa a la tradicional formulación de la orientación vocacional y profesional escolar. Los resultados obtenidos sugieren que la escritura autobiográfica brinda a los adolescentes una vía para reflexionar sobre sus experiencias pasadas, explorar su identidad y tomar decisiones más informadas y acordes con sus valores y metas personales. Se concluye que puede ser una herramienta efectiva para el desarrollo personal, una vez se complementa con actividades lúdicas y reflexivas que fortalecen la construcción de trayectorias de vida significativas, especialmente en este momento histórico generacional.

Palabras clave: adolescencia, autobiografía, orientación vocacional, toma de decisiones, estrategia pedagógica emergente.

Introducción

Sin atajos, las narrativas de sí son un dispositivo para investigar, para saber-nos arqueólogos de nuestro propio ser; no son una solución final a los distintos problemas personales o sociales, tampoco son la única alternativa para pensar la investigación social ni arriban para eclipsar el brillo de otros paradigmas emergentes. González (2021).

Pocas veces he visto mi propia vida confrontada, como lo experimentado en el proceso formativo al elaborar mi autobiografía; un texto que crea remembranzas, que acuna sueños y remueve heridas o latidos que de forma insistente reaparecen, cuando los ciclos y las vivencias no han sido resueltas. Un momento de profunda reflexión frente a la trayectoria de vida ya cruzada y la mirada a lo que ha de venir; entrando en el conflicto de lo agudo cuando ya no se hacen preguntas sobre cuánto se ha vivido sino cuánto queda por vivir, respuesta incierta que nos ayuda a centrar en el momento presente, termino tan de moda por la psicología holística y otros movimientos de desarrollo humano. A partir de esa experiencia, acompañada y guiada por Miguel González, definida en sus palabras como: “la autobiografía es una elaboración propia, es una suerte de autodescripción donde casi nada trascendental se deja por fuera del relato” (González, 2021, pág. 58); aparecen las inquietudes propias del orientador, quien se pregunta constantemente, cómo lidiar con ese momento vulnerable y frágil de la elección de una profesión, oficio o actividad laboral.

Partiendo de la propuesta de González cuando dice que la: “Autobiografía se reconoce del griego αὐτός-autos, por sí mismo-propio, βίος-bios, vida y γράφειν-grafos, escritura, lo que implica un relato de una vida realizada por la misma persona” (González, 2021, pág. 59); nace esta propuesta didáctica para ser probada en el entorno escolar, con estudiantes de últimos grados de bachillerato, entendiendo que se aparta en mucho de la tradicional orientación vocacional y profesional, se acude a certezas que permiten que el impacto sea positivo en los adolescentes que tuvieron la oportunidad de vivir el desarrollo de esta propuesta.

Se parte de la experiencia significativa, en el decir de Estela Quintar:

(...) complejo dispositivo que llamamos didactobiografía, que es la acción por la cual el enseñante provoca en los sujetos de aprendizaje evocaciones de recortes de su vida, de su biografía, vinculando, desde la revisión de sus sentires, la realidad y constructos de interpretación científica con el fin de potenciar el reconocimiento de la explicación científica, transfiriéndola por la propia geografía psíquica y corporal (Quintar, 2006, pág. 50) .

A partir de esta propuesta se aborda el relato autobiográfico, como estrategia emergente que busca crear movilizaciones internas en los adolescentes y jóvenes en búsqueda de sus propias respuestas para una toma de decisión más asertiva.

La vida de las personas atraviesa por diversas etapas de desarrollo que les permiten adaptarse a los desafíos que se

presentan a medida que envejecen. Cada etapa se caracteriza por ser única y diferente con respecto a la anterior, y sin duda alguna, la adolescencia es un período que conlleva una gran dosis de incertidumbre, desafíos y cambios tanto a nivel físico como psicosocial. Durante esta etapa, aparecen emociones intensas, decisiones impulsivas, conflictos familiares, vulnerabilidad frente a múltiples influencias y la búsqueda a veces turbulenta de la propia identidad. Este proceso puede extenderse hasta la adultez en algunos individuos. En este contexto, es fundamental prestar atención especial a cinco factores esenciales: el estado socioemocional, la aceptación del propio cuerpo y la construcción de la identidad, la calidad de las relaciones interpersonales y, finalmente, la definición de la dirección a seguir en la vida, lo que entendemos como el propósito de vida y su consecución.

Este último factor, el propósito de vida, se convierte en el punto focal del presente estudio y representa una propuesta ética para abordar la orientación vocacional de una manera renovada y más integral.

¿De quién hablamos cuando nos referimos al ser adolescente?

Para iniciar esta propuesta, sin duda, se debe definir la adolescencia como tal, para la Organización Mundial de la Salud (OMS) es: “el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años” (Organización mundial de la salud. (OMS), s.a.),

este rango etario en realidad es sólo un indicio, que cada vez empieza más temprano, disminuyendo el tiempo de la niñez. Lo importante en realidad es lo que ocurre en los adolescentes, sus pares, sus padres y familias, así como en el sistema sociopolítico y educativo del entorno, que sin duda marca muchos parámetros de vida. No se puede pasar por alto la situación de aquellos que, a pesar de estar en la edad adecuada para cursar su educación, se encuentran excluidos del sistema educativo por diversas razones, lo que complica la perspectiva general. Esta problemática no se reduce únicamente a la cuestión de la edad, sino que abarca una serie de elementos, incluyendo el contexto temporal, las diferencias de género, geográficas, culturales, raciales, entre otros. Es esencial comprender que no se puede limitar la reflexión a un único estereotipo de adolescente. La realidad nos confronta en diversos aspectos, lo que nos insta a no perpetuar prácticas pasadas en el campo de la orientación vocacional (Rascovan, 2018).

La adolescencia es una etapa crucial en la vida de una persona, caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales significativos. Durante este periodo, los adolescentes experimentan una serie de búsquedas y desafíos y además es una etapa decisoria para su futura trayectoria de vida. Se viven procesos en todos los ámbitos de la vida, que convierten este período en uno de los más vulnerables y de difícil comprensión. El paso a la vida adulta se da marcada por tropiezos, equivocaciones y múltiples experiencias que van construyendo el camino bajo la mirada de otros, que en

muchas ocasiones no saben cómo acompañar estas vivencias.

En el desarrollo del adolescente se presentan las búsquedas como la de identidad; donde buscan comprender quiénes son, sus valores, creencias, entre otros aspectos. Igualmente está la búsqueda de la independencia y autonomía; donde quieren tener mayor capacidad de tomar decisiones por sí mismos. Buscan también, construir y mantener relaciones sociales significativas y diferenciadoras, en el paso por la construcción de su identidad social. Inician la búsqueda de sus intereses y habilidades personales para elegir una carrera o vocación, buscando aceptación y pertinencia. Dentro de esta, se encuentra también la búsqueda de significado y propósito; donde se cuestionan acerca de su propósito y su papel en el mundo. Buscan un equilibrio entre la conformidad y la individualidad, lo que implica negociar entre la necesidad que tienen de pertenecer a un grupo y su propia individualidad (Marcia, 1980).

Varios autores han abordado esta temática desde diversas perspectivas; por ejemplo, Erik Erikson (1974) desarrolló la teoría del desarrollo psicosocial, que incluye la identidad como uno de los principales desafíos de la adolescencia. Según Erikson, los adolescentes se enfrentan a la tarea de desarrollar una identidad coherente y sólida, habla de “moratorias psicosociales en tiempo de espera” (p.p. 37). Posteriormente, Marcia (1980), discípulo de Erickson, amplió esta teoría y propuso cuatro estados de identidad en los que los adolescentes pueden encontrarse: como son la

difusión de identidad, moratoria, cierre de identidad y logro de identidad. Esta perspectiva ofrece una forma de comprender la diversidad de caminos que pueden seguir los adolescentes en la búsqueda de su identidad.

Por otro lado, McAdams (2013), psicólogo de la personalidad, enfatiza la narrativa de la identidad. Argumenta que las personas construyen sus identidades a través de la narración de historias personales. En la adolescencia, las narrativas se vuelven especialmente importantes para comprender quiénes son y quiénes quieren ser. También se tiene el aporte de Savickas (2006) conocido por sus contribuciones a la teoría del desarrollo de la carrera; quien plantea que la construcción de un proyecto de vida implica la exploración y la elección de una carrera que se alinee con los valores y las habilidades personales. Arnett (2000) por su parte, propone el concepto de adultez emergente, relevante para entender cómo los jóvenes en la adolescencia y la adultez emergente están posponiendo las responsabilidades adultas tradicionales y explorando múltiples posibilidades de identidad y carrera antes de establecerse en una dirección más definida; lo cual parece ser una actitud moderna que se ve inmersa en la cultura y las modas que se viven en la actualidad.

Como se puede apreciar, la adolescencia y la formulación de un proyecto de vida son temas interdisciplinarios que involucran ciencias como la psicología, sociología, educación y otros campos. A lo largo de la historia, varios autores han contribuido a la comprensión de esta etapa crucial en la vida

de un individuo. Estas teorías y enfoques proporcionan un marco para entender cómo los jóvenes navegan por los desafíos y oportunidades de la adolescencia y cómo desarrollan un sentido de dirección y propósito en sus vidas; siendo un proceso definido como individual, libre y autónomo; sin embargo, como se abordará, en la realidad influyen muchos factores en las proyecciones que los adolescentes realizan. Se instaura entonces, la disciplina de la orientación vocacional, como una herramienta por medio de la cual un profesional, va a brindar la guía y acompañamiento al adolescente, en su búsqueda de opciones para desarrollar su propio proyecto de vida.

¿Es orientar, lo que se hace en la actualidad?

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de clasificación dados, sino que se va en busca de su propia medida. Luigina Mortari (2002)

Si se analiza la orientación escolar en la actualidad, se puede decir que se hace urgente pasar de una práctica mecanicista e instrumental de aplicación de pruebas estandarizadas como forma de llevar a cabo el proceso de la orientación profesional y vocacional, que se ha entendido como el proceso de selección de carrera para ingresar a la educación

superior en todos sus niveles; a un modelo pensado de forma contextual, dinámica y apropiada, donde las opciones pueden ser muy diversas no expresamente ligadas a estudiar una carrera como tal (Rascovan, 2018).

Por otro lado, el Ministerio de Educación propone un cambio, dando paso a la llamada “Orientación socio – ocupacional” (Ministerio de Educación Nacional), que es un proceso de asesoría laboral y pre – laboral enfocado en la empleabilidad a corto o mediano plazo. Igualmente, la intención es disminuir el porcentaje de deserción universitaria que se presenta sobre todo en los primeros cuatro semestres. Se basa entonces, en la identificación de las oportunidades laborales más apropiadas en relación con la formación académica y la experiencia de la persona que requiere la orientación (Ministerio de Educación Nacional). Se diferencia de la vocacional / profesional en su intencionalidad; porque parte de la oferta del mercado más que de los intereses y capacidades individuales, se enfatiza en la empleabilidad y la rentabilidad (relación costo – beneficio) y su carácter opcional o postergable de la profesionalización académicamente reconocida, frente a la necesidad inmediata de subsistencia y protección, como lo menciona la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación con sus siglas RELAPRO, en adelante; en su revista, con el abordaje de la “Orientación Transicional para el Sentido de Vida” (2018).

Por su parte la Organización Internacional del Trabajo (OIT), plantea en su iniciativa “Empleo decente para los

jóvenes”, una acción global, donde los ejes son: competencias digitales, aprendizaje de calidad, jóvenes ante la economía rural, empleos verdes para jóvenes, jóvenes emprendedores y autoempleo, transición de los jóvenes a la economía formal, jóvenes en situación de fragilidad. Desde este planteamiento, se verían favorecidos muchos jóvenes con una oportunidad de acceso a la formación académica y el paso a lo ocupacional; igualmente lograría incentivar los campos ocupacionales que lleven a conformar esta fuerza laboral (Red de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe, 2017).

Cómo alternativa a estos procesos tradicionales, algunos sectores de los orientadores escolares en Latinoamérica proponen una alternativa, para la construcción consciente de las trayectorias de vida de los adolescentes. Un ejercicio intersubjetivo continuo que se presenta durante el conflicto del deber ser y el querer ser. Un buen punto de partida, lo brinda la teoría de Zygmunt Bauman (2023), el sociólogo polaco – británico quien advirtió que la humanidad iba por un rumbo de cambio impactante, abandonando los valores de los antepasados, le llamo la modernidad líquida, enmarcada por el consumismo, haciendo una relación con el estado líquido por la forma como se amoldarían las personas a los moldes de la sociedad que le rodee y sus características en el ámbito económico, político, cultural, etc., denominándola flexible; menciona que se pasa a un sentido de urgencia, de satisfacción inmediata, en contraposición a las realidades sólidas previas, como son el trabajo, el matrimonio, la educación entre otros (Bauman, 2023).

La flexibilidad, entendida como no estar comprometido con nada, en todos los ámbitos, sino por el contrario cambiar según se requiera, haciendo la similitud de un vaso con agua, donde cualquier movimiento cambiaría su forma. Es así que, haciendo una analogía entre la teorización de Bauman y el proceso de orientación, lo que alguien elegía para su vida en clave con el capitalismo industrial, una actividad, carrera profesional, oficio, esa elección en la disyuntiva de perdurar a lo largo de la vida, que tenía que ver con la cualidad de lo sólido. Se pasa a la modernidad líquida esa forma de transitar la vida de manera mucho más discontinua, dinámica, más cambiante, hace que no solo las elecciones tengan que ver con este formato, sino que las construcciones de las trayectorias de vida van a estar también condicionadas, afectadas por esta organización social. De tal manera que no podemos pensar la subjetividad por fuera del contexto escolar, de la época, porque hablamos de sujetos culturales, pero que no son iguales, a pesar de estar atravesados por estas condiciones (Bauman, 2023).

Algunas de las conexiones entre el concepto de modernidad líquida y la experiencia de los adolescentes en estos aspectos; se relacionan con la incertidumbre y cambio constante, la modernidad líquida implica un entorno social y cultural en constante cambio, donde las normas, los valores y las oportunidades son fluidos y difíciles de predecir. Esto puede generar incertidumbre y ansiedad en los adolescentes al tomar decisiones sobre su futuro. El sentido de estabilidad y dirección se ve desafiado, lo que puede dificultar la

construcción de proyectos de vida a largo plazo (Bauman, 2023).

En un mundo líquido, los adolescentes se ven obligados a adaptarse y ser flexibles en sus decisiones y proyectos de vida. La necesidad de ajustarse a nuevos escenarios y cambiar de dirección puede afectar la capacidad de los adolescentes para comprometerse plenamente con una opción o un proyecto específico. Esto puede generar una sensación de falta de coherencia y dificultad para establecer objetivos claros. La modernidad líquida promueve el individualismo y la autonomía como valores centrales. Los adolescentes se enfrentan a la responsabilidad de tomar decisiones que moldearán su vida futura, y se espera que lo hagan de manera independiente. Sin embargo, esta presión puede ser abrumadora y generar dudas en los adolescentes sobre qué camino tomar y cómo construir su proyecto de vida.

La falta de estructuras y referentes sólidos puede dificultar la formación de una identidad estable y coherente. Los adolescentes pueden sentirse presionados para adaptarse a diferentes roles y expectativas en un entorno en constante cambio, lo que puede dificultar la toma de decisiones al no tener una base sólida desde la cual definirse a sí mismos. De tal manera, este contexto sugiere que es fundamental brindarle al adolescente apoyo y orientación para navegar estos desafíos y encontrar un sentido de dirección en un mundo líquido y en constante transformación.

La elección inicial que se realiza después de la escuela es crucial y abre la posibilidad de considerar una práctica en las instituciones educativas que acompañe esta etapa final de la vida escolar, para dar paso a la orientación en las instituciones de educación superior. Existe una responsabilidad compartida de todos los actores escolares, no solo del orientador, en brindar este apoyo. La intervención pedagógica se refiere a la movilización de contenidos y la promoción de aprendizajes que preparan al adolescente para enfrentar la transición y responder a la pregunta de qué hacer una vez finalizada su escolaridad (Rascovan, 2018).

Sin embargo, surge la cuestión de si realmente la orientación cumple su propósito. El asunto de la vocación se plantea como un proceso de orientación que no logra guiar adecuadamente, ya que no responde a las necesidades de recibir información que el adolescente o joven solicita, ni proporciona un marco sólido desde el cual apoyar la búsqueda personal de su propia elección. Del mismo modo, en el ámbito universitario, el proceso de orientación también se hace presente en la siguiente transición hacia el campo laboral. ¿Pero es orientar lo que se hace? ¿Cómo surge el problema de la vocación? Se puede decir que es un proceso de Orientación que no orienta, porque no responde lo que el adolescente o joven quiere saber, desde dónde va a guiar al sujeto o va a sostener la búsqueda del otro de su propia elección.

Empezar el camino después de la escuela o de la universidad es convivir con lo incierto de las decisiones tomadas, de lo que está por venir. El sujeto que tiene derecho a recibir una orientación vocacional en su formación no sabe que él sabe y es el único que sabe qué camino tomar, pero cifra sus esperanzas en que un ajeno, un externo, orientador le diga lo que es mejor. Es como buscar en el otro la responsabilidad de la decisión que voy a tomar, se da un locus de control externo frente a su propio quehacer.

En este punto, la autobiografía y la mirada integral del sujeto se convierten en estrategias valiosas que pretenden que él pase de no saber que sabe a saber que sabe y con las bases de por qué lo sabe, es decir, a través de la exploración de su propia vida, de quién ha venido siendo en su camino, puede determinar sus aspiraciones y tomar decisiones informadas acerca de su propio interés. Como describe Osorio (2008) la particularidad de este estilo de escritura facilita descubrir la autenticidad del autor en el texto, trascendiendo la mera vanidad. En este enfoque, la misma persona reclama su existencia, ya que al no disociar el yo de la narrativa, esta última experimenta un cambio significativo en su estatus. Este proceso se convierte en un ejercicio de conciencia, enriquecido por el esfuerzo estético.

A partir de este planteamiento, la labor del orientador puede centrarse en otras habilidades, otras actuaciones que van más allá de la mecanicidad de pruebas y proyecciones; se convierte en un acompañante del proceso no en quien tiene

la respuesta absoluta sobre la decisión de vida de alguien más. Abandonar la falacia cuando el orientador esgrime que va a decirle al adolescente en medio de su proceso de decisión, qué debe hacer con base en ciertos parámetros, pruebas o lo que el mundo necesita, donde difícilmente puede apartar sus propias vivencias y miradas frente a lo que está orientando. Se debe enfatizar que la elección del adolescente se convierte en una apuesta al futuro, hacia aquello que no se sabe cómo pueda resultar.

Orientar con sentido

Frente a todos los procesos que se abordan en la etapa de la adolescencia las más complejas son la educación y la orientación; una combinación donde la motivación del joven tiene mucho que ver y a partir de allí se obtendrán los resultados. Pero realmente, ¿cómo se puede establecer un proceso de orientación vocacional y/o profesional?

Se parte del hecho de considerar a las personas que se encargan de la orientación escolar en las instituciones educativas y colegios privados del país. En su mayoría psicólogos o psicopedagogos, quienes por su formación pueden asumir el proceso basado en los que el MEN ha determinado. No existe la carrera profesional de orientación escolar como tal, ni a nivel de posgrados, como si se encuentra en otros países de Latinoamérica. Este es un punto para considerar, a partir del cual, los orientadores escolares limitan su actuación a la aplicación de pruebas estándar, muchas veces de otros países, como es el caso de

España y Argentina, reconocidos por las pruebas psicométricas que han creado y aplicado para el diagnóstico y estudio de diferentes aspectos y, además, algunos talleres si el tiempo disponible lo permite. Desde la propuesta que se presenta en este proyecto, se abordaría el proceso de orientación vocacional o profesional, basado en los siguientes aspectos:

· Escuchar: el proceso de escucharse y escuchar al otro, desde su propia perspectiva, sus inquietudes, sus aspiraciones, miedos y certezas. En la medida que el orientador cumple con ese papel de guía y acompañamiento, el adolescente encontrará un espacio donde puede ser él mismo

- Esperar: determinar el tiempo que le va a tomar examinar posibilidades, revisar las opciones, encontrar la motivación y las razones de su posible decisión.
- Elaborar: partiendo de lo que se ha analizado mediante el proceso, se elabora la autobiografía y se participa en las actividades propuestas como mapa de metas, entrevistas a profesionales o personas que se desempeñan en el área de interés, entre otros.
- Elegir: con el proceso realizado el adolescente puede determinar dentro de sus probabilidades con cual se identifica más para llevar a cabo la elección y la vivencia de esa decisión. Incluso puede llegar a la conclusión de necesitar un tiempo para dedicarse a otro tipo de cosas, como deportes, viajes, intercambios, aprender un

idioma, cursos libres, entre tantas opciones disponibles, antes de decidir estudiar una carrera como opción.

El proceso de orientación en la actualidad debería transformarse en un desarrollo progresivo, donde se trata de ir reconstruyendo la historia del adolescente a lo largo de su vida, ¿qué ha venido haciendo?, ¿cómo ha llevado a cabo sus elecciones?, ¿En dónde ha estado?, ¿Cuál vivencia le ha impactado?, es decir, invitarlo a que se conecte con su propia historia, para que desde ese punto se reconozca y desde allí se pueda proyectar hacia quién quiere ser y en cuál escenario. Hacia una búsqueda de saber quien es; que incluye su historia presente, quien quiere ser y que se ve haciendo.

Ahora, surgiría un nuevo paradigma que va en contrasentido frente al antiguo instalado donde las personas escogían más que una carrera un oficio en el cual se iban a desempeñar el resto de sus días, esperando ingresar a alguna empresa donde pudiera perpetuar su presencia hasta la jubilación. Este pensamiento, se recrea en la vida de los abuelos, bisabuelos e incluso muchos padres que aún defienden este pensamiento, pretendiendo que las nuevas generaciones busquen la misma forma de vida y cuenten con la anhelada seguridad de un ingreso estable y duradero que cubra las necesidades de su familia.

De allí surge. a principios del siglo XX, el modelo tradicional de la orientación vocacional, creada como una disciplina que se ocupaba del acompañamiento de los jóvenes para lograr su inserción laboral, ayudar a elegir estudios u oficios de acuerdo con la necesidad social, la industrialización hace que

aparezcan trabajos que necesitan de gente joven nueva, un modelo antiguo, elegir una ocupación que se iba a ejercer por el resto de la vida seguramente (Rascovan, 2018).

En la actualidad, se sigue teniendo el imaginario que, al consultar, el orientador va a dar respuesta de qué se debe estudiar y así no habrá opción de equivocarse. Se da la responsabilidad de una decisión propia sobre el profesional que aplicando pruebas obtiene un resultado que brinda un margen de actuación, no, una respuesta única y definitiva. Este proceso de orientación parte de una persona adolescente que no se hace preguntas, que no se conoce, que no está listo emocionalmente para enfrentar esta decisión por sí solo. El orientador tiene una serie de pruebas y procedimientos psicométricos donde va a evaluar, intereses, personalidad, habilidades y aptitudes, y a partir de esto, va a aconsejar que le conviene al consultante, de acuerdo con coincidencias con los perfiles vocacionales. Sin embargo, una persona puede ser muy dedicada y estudiar desarrollando habilidades y gustos que no conocía, dedicándose a algo que aprecie como pasión; mientras que otra persona puede seguir su interés de adolescente y después de estudiar una carrera durante varios años o incluso trabajar en ella, encontrar que no era lo que esperaba o que no le significa algo que quiera seguir haciendo. Se olvida que la persona va a cambiar a lo largo del tiempo, en gustos, intereses, motivación, reconocimiento social, contextos, entre muchas otras cosas.

Aparecen y desaparecen profesiones y oficios en un mundo incierto y cambiante, ni las personas, ni las situaciones sociales o el contexto laboral son estables. En estas últimas generaciones surgen otras necesidades y diferentes estilos de vida que hace unas décadas eran impensables o se creían irresponsables, trabajar en cualquier parte del mundo gracias a la conectividad es una realidad que millones de personas viven, salarios muy gratificantes, muchas veces no requieren de una profesión o tener experiencia o de una edad determinada. Por eso, hay que pensar en historias de vida, no en carreras, pensarse en las habilidades y sueños recreados de lo que se quiere hacer en la vida. Seguramente, aspectos que irán cambiando para gestionar otros, que con la edad y las épocas irán surgiendo. Una mirada más holística donde se analice el interés, la autoestima, la proyección de vida como tal. La orientación se convertiría entonces en el acompañamiento de la construcción de trayectorias de vida satisfactorias y el afrontamiento de las transiciones; teniendo en cuenta que hoy en día se cambia de trabajo, el mundo profesional cambia, las oportunidades se diversifican. Entonces, ¿qué pasa si se empieza algo y no nos gusta, ¿qué pasa si se quiere cambiar de actividad o carrera, como se empieza un trabajo y como se da por terminado?, son preguntas que en alguna oportunidad la mayoría de los jóvenes se han preguntado y la mayoría de los adultos, se viven haciendo de forma constante.

Estrategia Pedagógica Emergente

Se debe reconocer a la persona de acuerdo con sus experiencias, expectativas, hábitos de vida y los entornos diferenciales; todo este reconocimiento de sí mismo, se puede incentivar a través de la estrategia pedagógica de elaborar su autobiografía. Dejar atrás paradigmas y creencias donde solo importa el recorrido académico, donde se piensa que al obtener un buen promedio de calificaciones le llevará al éxito. Es prepararlos para un camino que traerá consigo retos, cosas que no se contemplaron, fracasos, pero también muchos logros, independiente de lo que se escoja para hacer después de terminar el bachillerato o antes, para quienes no logran culminar el proceso. La idea no es trabajar de frente a las urgencias, sino apoyar a las personas para que no se convierta en una crisis ni personal, ni familiar; excluyendo a las familias resilientes que convierten las crisis en oportunidades; sino que aprendan de las experiencias y lleguen más preparados a los momentos claves de transición y de toma de decisión; de igual forma para que la familia entienda que es un proceso en el cual presionar, exigir o criticar no debería ser la forma de comunicarse con el adolescente.

El enfoque de esta apuesta a una estrategia pedagógica emergente destaca la importancia de la escritura, narrativa autobiográfica como una herramienta poderosa que puede ayudar a los adolescentes a través de la reflexión de sus propias experiencias, pueden obtener una mayor comprensión de sí mismos, explorar sus valores y metas, y

tomar decisiones más informadas sobre su futuro. Varios autores han abordado este tema y han destacado la importancia de la autobiografía en el desarrollo personal de los adolescentes.

Uno de los autores relevantes en este tema es Erikson (1974) psicólogo y teórico del desarrollo humano; quien explicaba que los adolescentes atraviesan una etapa crucial llamada "identidad versus confusión de identidad". Durante esta etapa, los adolescentes buscan un sentido de identidad personal y deben tomar decisiones que influirán en su futuro de adultos. Erikson argumentó que la autobiografía y la reflexión sobre las experiencias pueden ayudar a los adolescentes a desarrollar un sentido coherente de sí mismos y a tomar decisiones que estén alineadas con sus valores y aspiraciones. Erikson abogó por estudiar el desarrollo humano de una forma holística e histórica, contextualizando al individuo en su ambiente sociocultural. Para ello, la historia de vida se convirtió en una herramienta fundamental en su metodología clínica e investigativa.

Otro autor destacado es William Damon (2022) psicólogo del desarrollo y experto en la formación de identidad. Ha investigado extensamente el papel de la narrativa personal en el desarrollo de la identidad. Según Damon, la autobiografía permite a los adolescentes construir una narrativa coherente de su vida, integrando sus experiencias pasadas y proyectándose hacia el futuro. Esta narrativa personal les proporciona un sentido de continuidad y propósito, lo que a su vez influye en la forma en la cual se ven a sí mismos.

También se cuenta con el concepto de James Birren (2018), especializado en envejecimiento y desarrollo humano, quien ha señalado que la autobiografía no solo es aplicable para los adolescentes, sino también para las personas de todas las edades. Creador de la “autobiografía guiada”, Birren señala que puede ayudar a las personas a reflexionar sobre su pasado, comprender mejor sus experiencias, valores, y tomar decisiones más conscientes y satisfactorias en todas las etapas de la vida (Birren, 2018).

Partiendo de la revisión de la literatura se encuentran varios autores que han abordado el tema de la autobiografía en adolescentes desde diferentes perspectivas, ya sea desde la psicología, la educación o la literatura: el psicólogo James W. Pennebaker (2018) ha investigado extensamente sobre la escritura expresiva y la autobiografía en adolescentes. Sus estudios han explorado cómo la escritura sobre experiencias personales puede tener efectos terapéuticos y promover la autoconciencia, sin duda resalta como el ejercicio de escribir genera un efecto que permite encontrar muchas motivaciones internas, realizar conciencia, ya que al momento en el que se escribe aquello que no se ha hecho evidente y se organizan las ideas, se presentan nuevas formas de entender la realidad y planear el futuro (Pennebaker, 2018). Por su parte, Dan P. McAdams (2001) se ha centrado en la importancia de las historias de vida y las narrativas personales en el desarrollo de la identidad en la adolescencia. Ha escrito ampliamente sobre cómo la escritura autobiográfica puede ayudar a los adolescentes a comprenderse a sí mismos, resaltando de igual forma como

la narrativa propia permite entender las acciones y las metas que se proponen los individuos, dándole cuerpo a los pensamientos y a las ilusiones que se tienen.

Erikson (1974) explora las etapas del desarrollo de la identidad en la vida de los adolescentes, destacando la importancia de reflexionar sobre la propia historia y experimentar la identidad a través de la escritura autobiográfica; aunque existen múltiples teóricos, Erikson es por excelencia un referente cuyos escritos sin duda han servido de contexto para el desarrollo de múltiples investigaciones a lo largo de las décadas. Otros autores como Georges Gusdorf (1991) quien ha investigado la autobiografía en adolescentes y cómo la escritura autobiográfica puede contribuir a su desarrollo emocional y personal, brindando el soporte que requiere un adolescente frente a sus dudas y a sus crisis en el establecimiento de su identidad, de sus metas y la superación de sus dificultades emocionales, que la mayoría de veces, conducen a los adolescentes hacia otras formas de enfrentar esos vacíos y nieblas, como el uso de atenuantes involucrando drogas, alcohol y asumiendo conductas de riesgo (Gusdorf, 1991).

Otra conceptualización interesante es la de Johanna Nilsson (2008), esta autora se ha centrado en el uso de la escritura autobiográfica en el contexto educativo para promover el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales en los adolescentes. Es de reconocer que la lectura y la escritura son competencias que cada vez se evidencia que se encuentran en desuso, que presentan dificultades y en gran

medida debido a la tecnología, pero sin duda también a la educación tradicional, que poco a poco se ha relajado frente al fomento de los procesos de lecto-escritura. Se encuentran debilidades y problemas en estudiantes que se gradúan de la educación secundaria e ingresan a la universidad, donde se encuentran con una mayor exigencia, presentándose la dificultad de que los estudiantes no cuentan con las bases necesarias para tener unas competencias lectoescritoras que permitan su adaptación y rendimiento. Herramientas como la inteligencia artificial, la extensa lista de aplicaciones y sistemas de creación de contenido, se encuentran entre los elementos que en mayor medida dificultan que los estudiantes generen productos de calidad creados por ellos mismos.

Aunque se ha pretendido promover el amor por la lectura, también se quedan cortos los intentos, teniendo en cuenta que suena más fácil recurrir a resúmenes y a tareas ya realizadas con el fin de cumplir. Es una cadena de muchos eslabones que invitan a cambiar la perspectiva desde la educación que tradicionalmente se ha impuesto, desde el reconocimiento de una generación distinta con otras habilidades y retos que no van de la mano con lo tradicional y estipulado. Por ejemplo, Nancy Tuten (2023) ha abordado el tema de la escritura autobiográfica en la enseñanza de la escritura creativa en la educación secundaria y cómo esta práctica puede fomentar la creatividad y la autoexpresión en los adolescentes, fundadora y propietaria de “Get It Write”, empresa que se dedica a la enseñanza de habilidades de escritura. Una propuesta interesante que llevaría a retar a los

adolescentes a generar textos y narrativas que involucren sus posiciones, creencias y miradas frente a temas de interés para ellos (Tuten, 2023).

Estos autores ofrecen diversas perspectivas que brindan soporte al proyecto, resaltando la importancia de la escritura y la narrativa autobiográfica en la vida de los adolescentes, ya sea desde una perspectiva terapéutica, educativa o de desarrollo de la identidad. Sus investigaciones y trabajos proporcionan una base sólida para comprender cómo este ejercicio puede ser beneficioso para los adolescentes en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Dentro de los beneficios que los autores mencionados señalan acerca de la escritura autobiográfica se pueden resaltar:

- La autoconciencia, ya que la autobiografía brinda a los adolescentes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias, identidad, valores, y creencias. Esta autoconciencia les permite comprender quiénes son y lo que quieren en la vida, así como el entorno en el cual se encuentran inmersos.
- La toma de decisiones informadas, al escribir sobre sus vivencias y reflexionar sobre sus decisiones pasadas, los adolescentes pueden aprender de sus errores y éxitos. Esto les ayuda a tomar decisiones basados en aspectos importantes como la educación, la carrera y las relaciones; así como experiencias de personas que han seguido ese camino que ellos pretenden.

- Permite la claridad en los objetivos, la escritura autobiográfica puede ayudar a los adolescentes a identificar metas personales y profesionales. Esto les brinda un sentido de dirección y propósito en la vida. Cuando el adolescente se enfrenta con la actividad de diseñar su futuro, sin consideraciones de dinero, tiempo y posibilidades; dejando de lado su realidad, familia y entorno social, se encuentra realmente con lo que desea en ese momento para sí mismo, generando una conexión cognitiva con sus deseos y la clarificación de sus objetivos.
- Por otra parte, permite el desarrollo de habilidades de comunicación, la narrativa implica expresar pensamientos y emociones de manera efectiva. Esto mejora las habilidades de comunicación escrita, que son esenciales en la vida académica y profesional. Poder expresar, leer, entender lo que se escribe es un ejercicio cognitivo que requiere entrenamiento, interés y tiempo para desarrollarse. Escribir desde lo que siente y piensa sin pensar en que será corregido, o compartido, genera una motivación interesante hacia lo que se pretende con la creación de la autobiografía.
- De una forma contundente, la escritura autobiográfica favorece la reducción del estrés y la ansiedad, puede funcionar como un mecanismo de afrontamiento. Los adolescentes pueden liberar emociones reprimidas y reducir el estrés al poner sus pensamientos en papel. Una vez se escribe y se hace el ejercicio de releer para

continuar con el siguiente paso, se evidencia que las personas se muestran más tranquilas, menos ansiosas hacia la toma de decisiones y sobre todo la planeación de su futuro cercano, cuando hacen el ejercicio de visualizar y escribir como si ya hubiera ocurrido su autobiografía proyectada a 5 años.

Sin duda, cuando las personas reflexionan acerca de su propia vida y de lo que quiere para su futuro, se fortalece la resiliencia; al relatar las dificultades y obstáculos superados, los adolescentes pueden desarrollar habilidades de resiliencia que les ayudarán a afrontar desafíos futuros con mayor confianza. Adquieren la consciencia de reconocer que todo pasa, que todo momento por más crítico que parezca encontrará la resolución y que no debe angustiarse antes de que los eventos ocurran, determinando que cada persona tiene el poder de asumir cómo le afectan las circunstancias y al reconocer que ha pasado por momentos difíciles pero que los ha superado, encontrará la fórmula en su propia vida para ser resiliente.

Otro gran beneficio es establecer una conexión con la historia personal, la narrativa de la autobiografía permite a los adolescentes conectarse con su historia personal, donde puede resaltar el vínculo que ha creado con su familia, amigos, comunidad y cultura. Es muy importante entender que cada persona es un mundo diferente y que su entorno determina la mayor parte de sus experiencias, siendo así que sus vivencias se convierten en el insumo para su proyección.

Forjando el camino para la construcción de la trayectoria de vida.

Las didácticas de la orientación vocacional y profesional en Latinoamérica se han desarrollado con el objetivo de ayudar a los individuos a tomar decisiones significativas sobre su futuro educativo y laboral. Estas estrategias didácticas varían según los países y las instituciones, pero suelen incluir algunos elementos comunes:

1. El proceso comienza con la evaluación de las habilidades, intereses y valores de los estudiantes. Esto se realiza a través de pruebas, cuestionarios y actividades que les ayudan a comprenderse a sí mismos y sus preferencias.
2. Los orientadores vocacionales presentan a los estudiantes una variedad de opciones educativas y profesionales disponibles. Esto incluye información sobre diferentes carreras, programas académicos y rutas de formación.
3. Los orientadores ofrecen asesoramiento individualizado, teniendo en cuenta las características y metas de cada estudiante. Esto implica ayudar a los estudiantes a analizar sus resultados de evaluación y aconsejarlos sobre las mejores opciones.
4. Los estudiantes suelen participar en talleres, actividades y pasantías que les permiten experimentar de manera práctica diferentes áreas de interés. Esto les ayuda a tomar decisiones más fundamentadas.

5. Se proporciona información sobre las tendencias laborales en la región y las oportunidades de empleo. Es decir, sobre el mercado laboral, esto incluye datos sobre salarios, demanda laboral y perspectivas de crecimiento en diversas industrias.
6. Se involucra a las familias en el proceso, ya que su apoyo y comprensión son fundamentales. Los orientadores pueden proporcionar recursos y consejos a los padres para que puedan respaldar las decisiones de sus hijos.
7. Muchas instituciones utilizan plataformas en línea para proporcionar información adicional y recursos interactivos que ayudan a los estudiantes en su toma de decisiones.
8. El proceso de orientación no es estático; se realiza un seguimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo para ajustar las recomendaciones a medida que cambian sus intereses y circunstancias. No solo se realiza en el último año de secundaria.
9. En Latinoamérica, se tiene en cuenta la diversidad cultural y las particularidades de cada región. Se adaptan las estrategias didácticas para ser culturalmente sensibles.

Es así como las didácticas de orientación vocacional y profesional se centran en proporcionar a los estudiantes las herramientas y el apoyo necesarios para tomar decisiones educativas y profesionales informadas y acertadas, teniendo en cuenta sus propias características y las particularidades del

entorno en el que se desenvuelven (Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO), 2018).

A partir de los programas de orientación instalados, se presenta en este proyecto, una estrategia pedagógica emergente que se adapta como complemento de las ya aplicadas. Se basa en el desarrollo de la narrativa y escritura autobiográfica, cómo se describió, es la actividad que permite a través de la autorreflexión narrar los hechos de la propia vida (McAdams, 2001). De tal manera que existen diversas actividades y ejercicios que se pueden realizar para fomentar la escritura autobiográfica en los adolescentes. Las siguientes actividades pueden ayudar a reflexionar sobre las experiencias, explorar la identidad y tomar decisiones más conscientes sobre su trayectoria de vida: el diario personal, el que puedan escribir regularmente sobre sus experiencias, pensamientos y emociones. Esto les permitirá reflexionar sobre sus vivencias diarias y desarrollar habilidades de escritura autobiográfica.

Se pueden realizar cartas a su yo futuro, pedir a los adolescentes que escriban cartas a su yo futuro, ya sea a su yo de un año o cinco años más adelante. En estas cartas, pueden reflexionar sobre sus metas, sueños y expectativas, y describir cómo esperan que su vida se desarrolle. Escribir como si eso ya hubiera sucedido, en agradecimiento por sus logros y esfuerzos. Luego, pueden revisar estas cartas en el futuro y compararlas con su realidad para ver cómo han evolucionado.

Se encuentran las entrevistas autobiográficas, los adolescentes pueden llevar a cabo entrevistas con personas significativas en su vida, como familiares, amigos cercanos o mentores. Durante estas entrevistas, pueden hacer preguntas relacionadas con su propia historia personal y registrar las respuestas. Esto les permitirá obtener diferentes perspectivas sobre su vida y aprender más sobre sí mismos a través de las experiencias de los demás.

Otra estrategia son los momentos claves, donde se pide a los adolescentes que identifiquen y escriban sobre momentos clave en su vida que hayan tenido un impacto significativo en su desarrollo. Pueden describir en detalle esos momentos, cómo los han afectado y qué han aprendido de ellos. Esto les ayudará a comprender mejor su historia personal y las influencias que han moldeado su identidad.

La Creación de mapa de metas, para lo cual se invita a los adolescentes a seleccionar fotografías, recortes de periódicos, boletos u otros objetos significativos acerca de lo que quieren lograr o alcanzar, en lo personal, familiar, deportivo, hobbies, académico, entre otros, los viajes, las cosas, los momentos y actividades que quiere desarrollar y crear una cartelera donde coloque todo lo que eligió. Colocarla en algún lugar donde pueda observarlo a diario. Con base en lo que ha escogido para organizar el mapa de metas, puede escribir el relato de todo lo que quieren lograr, es decir la escritura de ensayos autobiográficos. Pueden explorar temas como sus valores, metas, desafíos superados,

influencias familiares o culturales, y cómo han evolucionado a lo largo del tiempo.

Estas actividades brindan a los adolescentes la oportunidad de reflexionar sobre su pasado, explorar su identidad y tomar decisiones más informadas sobre su futuro. Al fomentar la escritura autobiográfica, se les ayuda a desarrollar habilidades de autorreflexión, autoconocimiento y toma de decisiones, promoviendo así su desarrollo personal y su capacidad para construir trayectorias de vida significativas.

¿Qué se obtuvo?

Después de realizar el ejercicio con un grupo de estudiantes de grado once en una institución educativa privada, durante el año escolar, se encontraron varios aspectos a resaltar. En primer lugar, se encontró la resistencia inicial de los adolescentes para desarrollar las actividades, tratar de implementar un taller de orientación profesional durante un largo periodo de tiempo, teniendo en cuenta que no representaba una calificación tangible, sino que formaba parte de un programa integral denominado *Ámate, conecta contigo*, cuyo propósito era implementar actividades que incentiven el desarrollo personal en los estudiantes y los dirija a encontrar su propósito para encontrar la carrera u oficio a la cual quieran dedicarse.

Una vez se empiezan a desarrollar las actividades, entre las cuales se destacan los cine-foros con diferentes películas alusivas a los retos personales y al cumplimiento de metas, la lectura de libros que conllevan a la autorreflexión, ejercicios de lectura y escritura, elaboración de actividades artísticas como dibujar, pintar mándalas, entre otras. También se realizaron varias sesiones de meditación, entrenamiento en respiración, relajación y manejo del estrés, estrategias de control de ansiedad al momento de presentar la prueba saber 11, preparación para las entrevistas para presentarse a una universidad.

Como resultado de todo el programa y el énfasis en el desarrollo de la autobiografía se ha identificado que es una herramienta que promueve la reflexión y la autoconciencia en adolescentes. Mejoran la comprensión de la identidad, les ayuda a comprender mejor quiénes son, sus valores, creencias y metas personales.

Por otra parte, los estudiantes manifestaron mayor tranquilidad y seguridad por la toma de decisiones informadas acerca de lo que van a elegir para su futuro próximo, al reflexionar sobre sus experiencias pasadas, los adolescentes pueden tomar decisiones más informadas sobre su educación, carrera y relaciones poder de igual forma proyectar lo que sigue para sus vidas. Escribir y narrar desde la vida de cada uno, se ha asociado con la reducción del estrés y la ansiedad en adolescentes, lo que contribuye a su bienestar emocional.

Aunque se encontró que no todos los estudiantes tenían el gusto por la lectura y escritura y pensaban que era aburrido sentarse a escribir y cumplir con las actividades por propia voluntad; sin una motivación por logros académicos; durante el desarrollo de las actividades fueron cambiando muchos de ellos sus actitudes y generando buenos productos que los llevaron a poder exponer ante sus compañeros, docentes y padres, los resultados del proceso que realizaron, materializado en una toma de decisión informada, consciente y flexible frente al futuro.

Conclusiones

La autobiografía se revela como una herramienta efectiva para la toma de decisiones y la formación de trayectorias de vida en adolescentes. Los hallazgos sugieren que la escritura autobiográfica promueve la autoconciencia, la toma de decisiones informadas y el bienestar emocional en esta etapa crítica del desarrollo.

Teniendo en cuenta que, durante el presente proyecto, no se limitó al ejercicio a la narrativa y escritura, sino que se involucraron didácticas de expresión artística, entrevistas, elaboración de mapa de metas; en conjunto, se convirtieron en una herramienta que fomentó la creatividad, que a pesar de que los estudiantes se conocían por compartir los espacios pedagógicos, realmente no sabían lo que cada uno anhelaba o como veía su propia realidad; lo que fomentó el mejoramiento en las relaciones interpersonales ya que

durante los ejercicios y al compartir la experiencia se encontró que los estudiantes lograron sanar algunos vínculos que estaban rotos, encontrar en otros cosas que desconocía pero que a la vez se asemejaba a su propia realidad.

La realización de una autobiografía en la adolescencia puede ayudar a los jóvenes a desarrollar una mayor autoconciencia, establecer metas personales y profesionales, mejorar sus habilidades de comunicación, reducir el estrés y la ansiedad, fortalecer la resiliencia y conectarse con su propia historia. Esta actividad puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo personal y la toma de decisiones a lo largo de la vida como una estrategia pedagógica innovadora en el proceso de orientación profesional.

Este ejercicio permite hacer una apertura ante las nuevas estrategias didácticas que pueden implementarse donde se permita un proceso flexible en la orientación vocacional que logre conectar emocionalmente a los adolescentes con su contexto en el momento de la vida donde es el protagonista de sus decisiones.

Se hace la recomendación de brindar actividades extracurriculares específicas para que los adolescentes exploren diferentes opciones, puede depender de sus intereses individuales y de los recursos disponibles en su comunidad y familia. Sin embargo, se pueden explorar alternativas como:

Clubes y organizaciones estudiantiles que suelen ofrecer una variedad de opciones, desde clubes deportivos hasta clubes de debate, teatro, música, arte, ciencia, voluntariado,

liderazgo, entre otros. Estos brindan a los adolescentes la oportunidad de conocer a otros estudiantes con intereses similares y explorar áreas que les resulten atractivas.

Participar en deportes individuales o en equipo puede ser una excelente forma de explorar diferentes opciones y descubrir nuevos intereses. Los adolescentes pueden probar deportes tradicionales como el fútbol, baloncesto o natación, o explorar opciones menos convencionales como el yoga, el ciclismo, la escalada en roca o las artes marciales. Además de brindarle un entorno de disciplina y esfuerzo para obtener resultados, también genera un estado de salud óptimo.

Las actividades artísticas y creativas, como la música, el teatro, la danza, la pintura o la escritura, pueden permitirle expresarse y descubrir nuevos talentos. Pueden unirse a grupos de teatro comunitarios, clases de música, talleres de escritura creativa o clubes de arte para explorar su creatividad y descubrir si estas áreas les apasionan.

Participar en programas de voluntariado les ofrece a los adolescentes la oportunidad de involucrarse en la vida de las comunidades y explorar áreas como el trabajo social, la ayuda humanitaria, el cuidado del medio ambiente, la educación o la asistencia a personas necesitadas. Pueden colaborar con organizaciones locales sin fines de lucro, hospitales, refugios de animales o proyectos de conservación para conocer diferentes realidades y necesidades sociales. También indagar sobre viajes de voluntariado que brindan una experiencia enriquecedora.

Los cursos y talleres especializados en áreas que les interesen, como programación, diseño gráfico, fotografía, cocina, jardinería, robótica, idiomas extranjeros, entre otros. Estos cursos les permiten adquirir nuevas habilidades y conocimientos, al mismo tiempo que exploran posibles áreas de interés.

Existen también los programas de intercambio o viajes educativos que ofrecen la oportunidad de sumergirse en diferentes culturas y entornos, lo que puede ampliar su perspectiva y ayudarles a descubrir nuevas pasiones e intereses. Pueden participar en programas de intercambio estudiantil, viajes de estudio o campamentos temáticos en el extranjero.

Estas son solo algunas ideas de actividades extracurriculares que pueden ayudar a los adolescentes a explorar diferentes opciones. Es importante que los adolescentes tengan la libertad de experimentar y probar diferentes actividades para descubrir qué les apasiona y en qué áreas desean profundizar.

Recomendación

A los educadores, orientadores, padres y profesionales de la salud mental se les motiva a que promuevan y apoyen la escritura autobiográfica como una práctica enriquecedora para los adolescentes y las personas a cualquier edad; brindándoles oportunidades para reflexionar sobre su pasado, explorar su identidad y tomar decisiones informadas sobre su futuro. Les permite tomar el control sobre sus

propias vivencias, identificarlas y seguir adelante con sus proyectos.

Referencias

- Organización mundial de la salud. (OMS). (s.a.). Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist.*, 5, 469-480.
- Bauman, Z. (2023, Abril 14). Modernidad Líquida. Video Youtube. (H. Academicus, Ed.) Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=_WVGpV8Uny8
- Birren, J. (2018). El Entrenador de la Historia . Retrieved from International Journal of Reminiscence and Life Review Honors the Father of Guided Autobiography: Guided Autobiography creator James Birren honored in latest edition of journal - (thelifestorycoach.com)
- Damon, W. (2022). Proyecto de Vida e Identidad: Articulaciones e Implicancias para la Educación. *Revista Educación*, 38. doi:<https://doi.org/10.1590/0102-469835845>
- Erikson, E. (1974). Dimensions of a new identity: The 1973 Jefferson Lectures in the Humanities. W.W. Norton. Retrieved from Dimensions of a new identity: The 1973 Jefferson Lectures in the Humanities. (apa.org)
- González G, M. A & González M. J. (2023). Enfoques biográficos y narrativos: Perspectivas generales y paradigmas relevantes. En González G, & Izquierdo. *Somos rastros y rostros de diversas culturas*. ISBN: 979-886-569-35-6-7 (pp. 11-42). Murcia: Universidad de Murcia. https://www.researchgate.net/publication/375058177_Enfoques_biograficos_y_narrativos_Perspectivas_generales_y_paradigmas_relevantes
- González G, M. A. (2021). Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades. (H. Humanos., Ed.) Ciudad de México: IPECAL . Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/353947217_Aporobiografia_Testimoniar_nuestras_fragilidades/citation/download

- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. La autobiografía y sus problemas teóricos. *Suplementos Anthropos*, 29, 9-18.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*. 9, 159-187. doi:<https://lc.cx/LswW5I>
- McAdams, D. (2001). The psychology of life stories. . *Review of general psychology*, 5(2), 1089-2680. doi:<https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*. doi:<https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Ministerio de Educación Nacional. (n.d.). Orientación Socio Ocupacional. Retrieved from *Rutas de vida: manual para el acompañamiento en Orientación Socio Ocupacional*. : <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-342444.html>
- Mortari, L. (2002). Tras la huellas de un saber. En *Diótima el perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Nilsson, J. (2008). International students in supervision: issues and recommendations. doi:http://dx.doi.org/10.1300/J001v26n01_04
- Organización mundial de la salud. (OMS). (s.a.). Organización Mundial de la Salud. Retrieved from *Temas de salud. Salud del Adolescente*.: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Osorio, J. (2008). La autobiografía como expresión literaria en Colombia. Los aportes de José María Samper y Gabriel García Márquez. 129. (U. d. Antioquia, Ed.) Retrieved from https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11024/1/OsorioJhon_2018_AutobiografiaExpresionLiteraria%20.pdf
- Pennebaker, J. (2018). Expressive Writing in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 226-229. doi:<https://doi.org/10.1177/1745691617707315>
- Quintar, E. (2006). Colección Conversaciones Didácticas. La enseñanza como puente a la vida. Instituto Politécnico Nacional. Retrieved from <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/>

- quintare-la-enseñanza-como-puente-a-la-vida.pdf
- Rascovan, S. (2018, Marzo 16). Sergio Rascovan presenta Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados - Noveduc.com. Noveduc. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=JjcRgzV3Dd4>
- Red de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. (2017, Noviembre). Plataforma virtual para la difusión de conocimiento sobre desarrollo social. Retrieved from Empleo Decente para los Jóvenes - la iniciativa global para la acción.: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4808>
- Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO). (2018, Abril 29). Revista Latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano. Retrieved from Orientación Transicional para el Sentido de Vida: <https://revistaorientacion.blogspot.com/2018/04/>
- Savickas, M. (2006). Career Construction Theory. (I. Oaks, Ed.) Encyclopedia of Career Development, 84-88. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Tuten, N. (2023). Get It Write. Retrieved from About Nancy Tuten | Get It Write's Owner and Founder (getitwriteonline.com)

Percepciones de los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes frente a la relación pedagógica: Cercanías y lejanías

*Ana María Ortiz Millán*¹²

*Catalina Arcila Junco*¹³

*Angela María Cadavid Marín*¹⁴

Resumen

Comprender las cercanías y lejanías que perciben los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes y los modos en que se afecta la relación

¹² Ana María Ortiz Millán, Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Liceo Departamental de la ciudad de Santiago de Cali. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9428-1304>

¹³ Catalina Arcila Junco, Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Docente de básica Primaria en la Institución Educativa Blanquizar de la ciudad de Medellín. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3372-4282>

¹⁴ Angela María Cadavid Marín, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Directora Instituto Pedagógico, Universidad de Manizales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2337-0798>; email: acadavid@umanizales.edu.co

pedagógica en la cotidianidad escolar para reconfigurar los vínculos relacionales entre maestros y estudiantes fue el propósito de la presente investigación. Mediante el método biográfico se exploraron las vivencias y experiencias de los estudiantes con sexualidades diversas durante su paso por la escuela, las cuales han sido determinadas en mayor o menor medida por la relación con sus maestros. A partir de sus narraciones los participantes dieron cuenta de ellos mismos como sujetos de existencia y de su interacción con el mundo y con quienes los rodean, planteando que la escuela continúa configurándose como un espacio de disciplinamiento y sujeción de la sexualidad y el cuerpo, donde los roles de género se perpetúan en medio de las estigmatizaciones y esencializaciones de género.

Palabras claves: escuela, género, percepciones, relación pedagógica, sexualidades disidentes.

Introducción

Durante las últimas cinco décadas, diferentes países de occidente han sido testigo de procesos sociales y políticos que han permitido el surgimiento y empoderamiento de diferentes movimientos sociales, entre ellos, el correspondiente a las identidades sexuales diversas. Esto debido a las luchas que han abanderado dichos grupos y que se han traducido en avances importantes en términos de sus derechos sociales, económicos, políticos y sexuales que, si bien en muchos países, tanto europeos como

latinoamericanos, no han ido más allá de un reconocimiento formal de estos, posibilitaron consolidar un marco de acción y una plataforma de visibilización y movilización colectiva importante. Colombia no ha sido ajena a estos procesos y transformaciones, desde estas se han gestado tensiones y retrocesos significando el afianzamiento de dichas resistencias.

Una amplia normativa ha acompañado estos procesos de reivindicación con esta población[1] generando impactos en el contexto escolar y en los Proyectos Educativos Institucionales [PEI], los cuales empezaron a tener un viraje hacia el reconocimiento y la aceptación de las diversidades sexuales, la que “abarca las diferentes sexualidades presentes en el ser humano como la heterosexual, homosexual, bisexual o transgénero[2] (como identidad)” (Acosta y Zambrano, 2015, p. 25). Esto ha suscitado modificaciones a los proyectos transversales de la escuela y a los Manuales de convivencia motivadas por la publicación de leyes, decretos y políticas públicas educativas encaminadas a ello. Asimismo, con la promulgación de la Ley 115 (1994) y la orientación entre sus objetivos de fomentar la formación ética y las prácticas democráticas en ámbito escolar, así como de

Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable. (Art. 13, literal d)

A partir de este artículo, se evidenció que la intencionalidad de promover avances en términos de una educación democrática e inclusiva que formara desde una educación sexual integral serían obstaculizados por una mirada tradicionalista y heteronormativa[3] de la sexualidad, orientada hacia una concepción binarista[4] y reproductiva de esta, que finalmente se enmarcó en la concepción biologicista que había en la década de los 90 sobre la educación para la sexualidad.

Para el año 2002 la Corte Constitucional se pronunció de nuevo, esta vez sobre los Manuales de Convivencia de las instituciones educativas, manifestando en la Sentencia T-435/02 que estos no pueden prohibir la homosexualidad ya que con esto vulneran el libre desarrollo de la personalidad; esto debido a una serie de situaciones de discriminación y acciones de tutela que se habían presentado como recursos de protección de este derecho fundamental y que empezaron a poner en evidencia cómo las instituciones educativas estaban lejos de ser escenarios tolerantes para las identidades sexuales diversas.

Si bien este contexto legal, social y político ha permitido que emerjan identidades sexuales disidentes en los entornos escolares, las cuales siempre han estado presentes, pero habían sufrido procesos de ocultamiento por discriminación o como estrategia de supervivencia y evasión de la violencia y exclusión que vivían en estos espacios, los datos nacionales demuestran que las transformaciones en la cultura escolar no

se han producido; el 67% de los estudiantes participantes en la encuesta de clima escolar LGBT en Colombia expresaron haberse sentido inseguros en su colegio debido a su orientación sexual y el 54.8% afirmó sentirse inseguro frente a la manera en la que expresa su género (Sentüido; Colombia Diversa, 2016).

No obstante, niños, niñas y jóvenes empezaron a reconocer que tienen derecho a la libre expresión, aproximándose al ejercicio de una ciudadanía sexual; pero la escuela, en especial la colombiana, no ha sabido responder a ese desafío. Estudios previos demuestran que tanto las instituciones como los maestros en múltiples ocasiones representan un obstáculo para el libre desarrollo de los estudiantes con identidades sexuales diversas, evidenciando que no han podido liberarse de prejuicios y responder de manera asertiva a las nuevas dinámicas sociales que atraviesa lo escolar y que exigen una apertura y un compromiso ético - político con la formación integral y con la consolidación de espacios escolares democráticos, libres de discriminación, violencia y exclusión (Báez, 2014; Acosta y Zambrano, 2015; Calvo y Picazo, 2016; Tomasini et al., 2017; Carrera y Carreira, 2020). Lo que se evidencia en la cotidianidad de la vida escolar a través de prácticas sutiles o directas de rechazo y exclusión que se promueven y normalizan, agrediendo y violentando a los estudiantes que deciden expresar sus orientaciones sexuales, quienes, con estas determinaciones, deciden ocultar quienes son para sobrevivir a las consecuencias negativas de estas prácticas discriminatorias.

Es precisamente este contexto complejo y problemático que se vive en las instituciones educativas de Colombia y particularmente en la Institución Educativa Liceo Departamental[5], fue el que generó el interés por indagar cuáles son las percepciones existentes en la escuela sobre las sexualidades y corporalidades disidentes y cómo estas percepciones posibilitaban cercanías y lejanías que afectarían la relación pedagógica, ya que esta se da

en la cotidianidad el docente y el estudiante, desde su experiencia, su saber, asumiéndola como un ejercicio político, social y cultural, que va más allá de llevar actividades descontextualizadas y centradas en el contenido, apostándole a contextos educativos donde prime la diversidad, gestando una educación desde la confianza, el reconocimiento y el fortalecimiento de las capacidades de todos los estudiantes. (Robi et al., 2023, p. 98)

Se consideró que adentrarse en el análisis de esta relación entendida como “...la dimensión emocional que genera el vínculo entre maestro y estudiante, modificando la personificación del docente como representación del autoritarismo en el aula” (Vanegas, 2017, p. 49) y dando importancia a la capacidad de interlocución del estudiante, permitiera, además de proponer aportes en el campo, valorar la relación pedagógica de manera objetiva y crítica; ya que es difícil para el maestro, en general, reconocer que sus actitudes y formas de aproximarse pueden estar cargadas de

prejuicios y por tanto afectar negativamente el ambiente escolar (Báez, 2014; Acosta y Zambrano, 2015; Calvo y Picazo, 2016; Tomasini et al., 2017; Carrera y Carreira, 2020).

A partir de lo anterior, se buscó entonces promover una reflexión crítica en torno a las sexualidades y corporalidades disidentes tomando distancia de la noción de género, ya que como lo indica Butler (2007), dicho concepto categoriza desde miradas esencialistas, asignando prescripciones que generan situaciones invivibles para los sujetos que no encajan en la matriz de inteligibilidad heterosexual[6].

Lo anterior, para provocar una reflexión que posibilite mejorar, tal como lo evidencian los estudios de Larios y de la Mora (2013); Sentiido; Colombia Diversa (2016); Holguín y Gallego (2017); Castelar y Lozano (2018); Ocampo (2018) y Estrada (2019), las condiciones de permanencia en el sistema educativo, minimizar la deserción escolar, el bajo desempeño académico y garantizar que lo que se plantea desde el plano de la política pública educativa y en los proyectos educativos institucionales llegue al aula y se materialice en la cotidianidad escolar, generando una vida vivible (Butler, 2002). Es importante para este análisis entender el contexto escolar como parte de lo que De Lauretis (1989) denominó tecnologías del género, concepto que se refiere a

...los diferentes agentes de socialización (...) entre los que se encuentran la familia, la escuela y los medios de comunicación, los cuales se comportarán y tendrán expectativas diferenciales para niñas y niños, en la línea de los estereotipos y roles de género, que

son las creencias sociales compartidas sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres. (Carrera y Carreira, 2020, p. 67)

Este proceso de disciplinamiento es lo que Lopes (1999) denomina los sistemas de escolarización del cuerpo y la sexualidad, los cuales posibilitan visibilizar a las disidencias sexuales no normativas como escenarios de resistencia-performativa que se oponen a dichas tecnologías y procesos de normalización. En este sentido, las corporalidades diversas se presentan como lugares de resistencia frente a la heteronormatividad impuesta; es una forma de transgredir el orden binario que produce tensiones, en este caso en ámbito escolar, lo que motiva a generar reflexiones en cuanto a cómo los maestros promueven cercanías o lejanías con sus estudiantes que se atreven a cuestionar las bases de la cultura escolar y desafiar los procesos de disciplinamiento y sujeción de los cuerpos (De Lauretis, 1989; Foucault, 1990; Preciado, 2002; Vigarello, 2005), para imaginar otras realidades posibles donde se acoja la diferencia.

Pretender transformar una relación pedagógica a través de la reflexión y puesta en conocimiento de las percepciones de los estudiantes, motiva a construir alternativas de reconocimiento y transformación de las prácticas cotidianas frente a la diversidad sexual. Los maestros pueden cuestionar si las prácticas y los discursos en la escuela contribuyen a reforzar los estereotipos de género o por el contrario

contribuyen a su entendimiento, para de esta manera revisarlas y transformarlas.

Durante la búsqueda de antecedentes y debido a los pocos estudios y referentes bibliográficos hallados, se pudo concluir que el campo de indagación sobre la relación pedagógica en Colombia ha sido poco explorado, esto porque se ha dado especial relevancia a las prácticas pedagógicas y porque existe una concepción de dicha interacción que la limita a la mediación de esta desde los asuntos disciplinares de cada área. Esta situación ha sido evidenciada por Vanegas (2017) quien expone que “[La reflexión] se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos disciplinares, el niño es asumido como receptor más que como persona, lo que coarta el vínculo que pueda crearse entre docente y estudiante, y estudiante – estudiante” (p. 157). En los estudios que abordan esta relación se encontró, además, que la perspectiva del docente ha sido priorizada como fuente de información, análisis y reflexión perpetuando la dinámica adultocéntrica que ha caracterizado la reflexión pedagógica y educativa.

Desde el orden metodológico, los estudios anteriores se han centrado en el uso de enfoques cualitativos descriptivos, interpretativos, etnográficos o microsociológicos, que emplean instrumentos tales como encuestas con cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, búsqueda y análisis de fuentes documentales, entre otros. Lo anterior pone de manifiesto la relevancia de optar por un enfoque alternativo

tal como el biográfico-narrativo que haga uso de relatos de vida y entrevistas a manera de conversatorios. Lo que permite, tal como señalan Poch et al., (2015) “crear lenguajes compartidos, reflexionar conjuntamente sobre las vivencias, los hitos logrados, las dificultades y aprender de ello” (p. 126). Al respecto, los autores en mención consideran que

el cambio hacia metodologías más cercanas a la realidad es una de las necesidades de la educación como mecanismo de transformación social. Acercar la realidad a las aulas y de forma concreta, trabajar las desigualdades sociales a través de un aprendizaje significativo con historias de vida de voces silenciadas puede ser un dispositivo para alcanzar dicho cambio". (p. 127)

Por tanto, se buscó por medio del método biográfico narrativo escuchar las percepciones de un grupo de estudiantes que hacen parte de las disidencias sexuales, sus pensamientos, vivencias y las emociones asociadas a dicha relación y desde ese lugar de reconocimiento atender la voz de quienes en la escuela son muchas veces ignorados y excluidos. Desde estas narrativas el cuerpo entendido “como esa conexión necesaria para la colocación en la realidad, puesto que el cuerpo es el medio para la manifestación de las percepciones” (Camargo y Cadavid, 2019, p. 6).

En el marco de lo esbozado, se planteó la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son las cercanías y lejanías que perciben los y las estudiantes con sexualidades y

corporalidades disidentes que afectan la relación pedagógica en la cotidianidad escolar?, para Comprender las cercanías y lejanías que perciben los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes y los modos en que se afecta la relación pedagógica en la cotidianidad escolar para reconfigurar los vínculos relacionales entre maestros y estudiantes.

Propuesta metodológica

Esta investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo, lo cual se consideró pertinente para el abordaje del problema de investigación; ya que permitió además de una aproximación interpretativa, la comprensión de las realidades y percepciones que tienen los estudiantes pertenecientes a las disidencias sexuales frente a las cercanías y lejanías que afectan la relación pedagógica en la cotidianidad escolar.

Es de reconocer que los estudios cualitativos han abierto en el campo de la educación nuevas e interesantes perspectivas, en las que se reconoce al sujeto de investigación como un actor-interlocutor, con un conocimiento válido a explorar, lo que faculta dar cuenta de la realidad construida a partir de su interacción con el contexto.

Como parte de este trabajo, el método biográfico narrativo fue la forma de construir realidad, puesto que como afirma Bolívar (2002), “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más

radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”. Para el autor, se da especial relevancia al proceso dialógico, relacional y comunitario, en el que la subjetividad, que es una construcción social intersubjetiva, se torna en una forma importante de construir conocimiento.

En este sentido, se eligió el Método Biográfico narrativo puesto que este se enfoca en la experiencia de los sujetos, lo que ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar y comprender aspectos de la vida de los seres humanos, puesto que el interés central de la investigación fue explorar las vivencias, experiencias y emociones de los estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes durante su paso por la escuela, las cuales han sido determinadas en mayor o menor medida por la relación con sus maestros; para ello, se hizo fundamental tener en cuenta la mirada de estos como los actores principales de dicho contexto, puesto que “El método biográfico-narrativo se preocupa por dar cuenta del sentido que para el actor tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores, más que cuantificar o medir la realidad social” (Reséndiz, 2015, p. 127).

Es un hecho que en la investigación educativa ha primado la voz y las experiencias de los maestros para comprender las múltiples realidades escolares; es por esta razón que se apostó por una orientación a la escucha de los estudiantes, quienes a partir de sus narraciones personales pudieran dar cuenta de ellos mismos como sujetos de existencia y su

interacción con el mundo y con quienes los rodean. Por tanto, este método resultó fundamental, para sensibilizar y reflexionar sobre las realidades que viven colectivos minoritarios en la escuela, como las personas con Orientaciones Sexuales e Identidad de Género Diversa [OSIGD], los cuales están expuestos a situaciones de marginación o violencia, así como de falta de reconocimiento (Crespo y Lalueza, 2003; Llorent, 2014; Poch et al., 2015).

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Oficial Liceo Departamental; como participantes, se encuentran algunos estudiantes de la sección de bachillerato pertenecientes a la sede central y que se identifican con sexualidades y corporalidades disidentes. En este proceso participaron dos personas, un hombre (AU), residente de un barrio estrato 3, quien se enuncia como homosexual; y una mujer (MC), residente de un barrio estrato 5, quien se enuncia como bisexual. Ambos mayores de edad y estudiantes de grado 11° de la institución en mención.

Es de aclarar que en perspectiva ética y en custodia de los derechos fundamentales de los jóvenes, se priorizó el principio de confidencialidad y anonimato, dándose garantía de no usar sus nombres propios y que la información suministrada durante el proceso es exclusiva de la investigación y por no tiene como finalidad ser develada en el entorno escolar, que es campo de estudio. Para ello, se firmaron consentimientos informados por parte de ambos

estudiantes, que por ser mayores de edad contaban con mayor autonomía para definir su participación en el proceso.

Cabe mencionar que uno de los obstáculos presentados para contar con más participantes, fue el asunto abordado en la presente investigación, ya que es complejo que jóvenes adolescentes, algunos menores de edad, accedan a hablar sobre su orientación sexual y las experiencias asociadas a esta en el entorno escolar, cuando en su núcleo familiar no se ha asumido públicamente esta identidad. Sin embargo, el método seleccionado permitió realizar el proceso de indagación de la problemática, a partir de las narraciones biográficas de un grupo reducido de participantes.

Otro de los obstáculos que se presentó, se derivó de la condición de virtualidad en la que se encontraban las instituciones educativas para el año 2021. Esto porque los encuentros mediados por recursos tecnológicos no posibilitaban tener una proximidad que facilitará en primer lugar, identificar estudiantes con orientaciones sexuales diversas y, en segundo lugar, la exploración con quienes ya habían sido identificados por su interés en participar de dicho proceso de investigación.

Se hizo difícil dialogar abiertamente con los jóvenes sobre su orientación sexual, ya que como se mencionó anteriormente, muchos de estos no han asumido su realidad frente a su familia y por tanto se corría el riesgo de realizar una acción con daño, al exponer a los jóvenes ante sus núcleos familiares. También existía un impedimento para establecer un diálogo directo con los acudientes que nos permitiera

realizar un proceso de sensibilización que posibilitará la autorización de quienes eran menores de edad para participar del estudio.

Para reunir las vivencias, experiencias y emociones de los participantes, se propuso usar dos instrumentos: los diarios personales y las entrevistas conversacionales. Los primeros fueron contruidos estableciendo unos ejes temáticos que guiaran el proceso de escritura, el cual en la medida de lo posible debía ser un ejercicio íntimo y personal. Se partió de la premisa de que fuera un proceso de reflexión en privado, que motivara unas evocaciones propias, lo que permitiría que fluyeran relatos que posiblemente se verían limitados en la conversación con un otro. El diario personal se configuró como la manera en que cada uno de los participantes pudiera dar cuenta de sí mismos como sujetos de existencia y de interacción con los otros y con el mundo, ya que el método biográfico narrativo implica la experiencia de los sujetos. También, se constituyeron en un espacio seguro para expresar sentimientos, emociones, percepciones y vivencias en la escuela.

Para ello, se propuso una reflexión sobre aspectos asociados a la identidad sexual y de género de los participantes, indagando por sus experiencias en el contexto escolar, su auto concepto, auto percepción, las relaciones con los compañeros y docentes, su corporalidad, sexualidad, deseos, sentimientos, emociones, experiencias y temores.

En segundo lugar, se utilizaron las entrevistas conversacionales, las cuales estuvieron orientadas a fomentar

una narración continua de los participantes sobre sus percepciones y experiencias frente a la relación pedagógica. Estas se pueden equiparar con las entrevistas en profundidad, ya que tuvieron un guión definido, que no limitó el diálogo, ya que permitió que nuevas preguntas surgieran a partir de las respuestas de los entrevistados, posibilitando profundizar en aspectos de interés sobre el problema de investigación.

La generación de las narrativas se realizó en un periodo de seis meses, durante los cuales se entregaron a los participantes las guías para la escritura del diario personal con un plazo de retorno de un mes aproximadamente. Así mismo se realizaron dos encuentros presenciales con cada participante para el desarrollo de las entrevistas conversacionales, los cuales tuvieron algunos contratiempos para su ejecución debido a las medidas restrictivas producto de la pandemia de la COVID-19 y de orden público, producidas en el marco del Paro Nacional en la ciudad de Cali. Lo anterior, obligó a desarrollar uno de los dos encuentros en el lugar de residencia de la joven entrevistada, lo que limitó la conversación, dada la presencia de la madre de esta durante todo el proceso inicial de la entrevista. Para el segundo encuentro se logró una mayor apertura al diálogo, puesto que se permitió un espacio privado para el desarrollo de este.

Después de tener listas las grabaciones de las entrevistas conversacionales se procedió a realizar su transcripción, para dar cuenta de forma fidedigna de lo expresado por estos,

comunicando de manera escrita las entonaciones, silencios y expresiones que denotaban ciertas intencionalidades y expresiones no verbales que son fundamentales en un diálogo.

Una vez transcritas las narrativas, surgidas de las entrevistas conversacionales, y contando con los diarios personales, se pasó al análisis, con el fin de identificar las tematizaciones en común, así como discrepancias en torno a las experiencias en la cotidianidad escolar y las percepciones frente a la relación pedagógica. Es de aclarar que se dio mayor relevancia a los fragmentos de las entrevistas conversacionales; esto debido a que en los diarios personales se brindó una información sensible y de menor relación con el contexto escolar y con los maestros.

Para el análisis e interpretación de las narrativas, se hizo uso de una matriz denominada Biograma. Esta se configuró por unidades; la primera, hizo referencia a las unidades de análisis, las cuales correspondían a la transcripción textual de las entrevistas de manera fragmentada para facilitar su revisión. Con base en esta información se organizaron las unidades biográficas, las que se encontraban articuladas con el primer objetivo específico de la investigación, que nos orientaba a identificar en las narrativas las percepciones de los estudiantes en torno a la relación pedagógica. En este procedimiento se reelaboraron los relatos a partir de la interlocución de las investigadoras cuidando de no alterar, ni ocultar la voz de los participantes.

El siguiente momento correspondió a la elaboración de las unidades temáticas, las cuales se vincularon al segundo objetivo específico de la investigación, que buscaba analizar los modos en que las percepciones sobre la relación pedagógica que tenían los estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes afectaban la cotidianidad escolar. Para esto, se agruparon por temáticas abordadas las narrativas que guardaban una correspondencia entre sí y que habían sido enumeradas en el procedimiento anterior. Esto permitió depurar aún más la información, ya que se logró determinar cuáles eran pertinentes para el proceso, y descartar aspectos irrelevantes ya que no se vinculaban directamente con la pregunta de investigación.

A partir de la síntesis de las unidades temáticas se abordó la técnica de relatos cruzados, los cuales tenían como énfasis desarrollar el tercer objetivo específico de la investigación y que determinaba establecer vínculos entre las percepciones de los estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes frente a la relación pedagógica y sus afectaciones sobre la cotidianidad escolar. En este punto se realizó un cruce de las narrativas de los participantes a partir de las tematizaciones establecidas, extrayendo de las unidades biográficas los fragmentos concretos que dieran cuenta de dicha temática. Lo que dio como resultado, una lectura de realidad expuesta por los participantes.

Lecturas de la realidad

La escuela como un espacio de disciplinamiento y sujeción de la sexualidad y el cuerpo

Respecto del problema de investigación, la información brindada por los participantes generó evidenciar que los participantes son jóvenes con experiencias escolares diversas, las cuales determinaron de una u otra manera su subjetividad y la construcción de su identidad sexual. Su rol transitó desde el ocultamiento de sus expresiones de género para evitar la violencia y la discriminación, hasta el empoderamiento y la aceptación pública de su propia identidad, lo que les permitió minimizar y afrontar las situaciones de exclusión que vivían en la escuela, logrando un grado de reconocimiento y aceptación que desde la invisibilidad sería imposible de alcanzar. Lo anterior, permite afirmar que el reconocimiento es un factor determinante para el empoderamiento de las disidencias sexuales en dichos espacios.

Comencé a convertirme en un líder dentro de la comunidad educativa, algo que para mí era imposible. Personas que no conocía me identificaban y reconocían por mi liderazgo y por atreverme a ser y decir cosas que probablemente antes eran condenables. Los hombres lograban entablar conversaciones y amistad conmigo sin ningún problema o trato especial. Puedo decir que me sentía cómodo, pues mi sexualidad ya no era un problema

para mí, porque amaba lo que era y en lo que me había convertido y no había poder humano que arrebatara el autorreconocimiento que había conseguido. Recuerdo los últimos años de la escuela como los más felices, la escuela se convirtió en el lugar donde yo podía ser yo. (Fragmento Diario personal A.U., 2021)

Sin embargo, se hace necesario reconocer que la escuela, como una de las tecnologías del género (De Lauretis, 1989), es uno de los principales dispositivos de disciplinamiento del cuerpo, reproduce prácticas y discursos que afectan la manera en la cual los estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes establecen relaciones con sus maestros. La escuela como dispositivo de control, regularización y normalización del sujeto, acalla dichas expresiones, ejerciendo una pedagogía de la sexualidad que legitima las identidades y prácticas sexuales hegemónicas, reprimiendo y marginando otras posibles (López, s.f.).

La escuela como espacio de socialización es atravesado por una cultura heteronormativa y patriarcal que se encarga de introducir a los jóvenes en modelos únicos de feminidad y masculinidad. Dichas expresiones no solo se encuentran en las acciones pedagógicas, curriculares y normativas, sino también en la cotidianidad misma de esta. Lo anterior se pone de manifiesto en las narrativas, las cuales permiten concluir que la escuela es aún un espacio de sujeción para la población OSIGD.

Yo creo que en la escuela se trata de orientar a los estudiantes al marco social. Tenemos una sociedad heteronormativa, entonces tenemos que enseñar o dirigir a los estudiantes por cierto camino, como que todas las referencias o todo lo que hay en la escuela está en un mundo totalmente heterosexual. Parece que la diversidad no existiera en ciertas ocasiones. (Fragmento Entrevistas conversacionales A.U., 2021)

Lo que yo vi con otros estudiantes homosexuales fue que se las montaban por todo. A pesar de que otras personas hacían lo mismo, como que los ignoraban o pasaban desapercibidos, pero con estas personas en concreto sí regían mucho las normas. Cuando el estudiante era muy expresivo, un hombre que era muy afeminado estaba en el ojo de todos los directivos, lo reconocían precisamente por esas expresiones que tenía. (Fragmento Entrevistas conversacionales M.C., 2021)

Recuerdo una vez que estábamos en un salón y una estudiante se sentó en las piernas de otra estudiante. Cuando el profesor entró, lo primero que hizo fue llamarles la atención, diciéndoles: “¿ustedes porque están sentadas así juntas, es que son lesbianas?” Lo hizo con el ánimo de ofenderlas y de sugerirles que eso que estaban haciendo estaba mal, porque se veían como lesbianas. Todos nos quedamos paralizados y ellas también se quedaron anonadadas.

(Fragmento Entrevistas conversacionales M.C., 2021)

Ahora bien, dicha realidad presenta contradicciones y tensiones que emergieron en los relatos de los participantes, los cuales confrontan y dan respuesta a esta. Según Foucault (1997), la conciencia del cuerpo se adquiere cuando hay una investidura disciplinar sobre él. Así mismo cuando el poder es ejercido sobre este, surge como respuesta la reivindicación del propio cuerpo contra el poder, generándose formas de resistencia, de transformación o de subversión frente a las imposiciones y las investiduras disciplinares hechas sobre estos.

Jamás olvidaré un evento cultural del colegio donde debía bailar, mis compañeros me propusieron ir al frente de la presentación y enviar un mensaje rompiendo los estereotipos; todos se unieron y crearon una coreografía de tal forma que las miradas se centraran en mí, así que acepté el reto; más que un reto sentía la necesidad de hacerlo. Ahí enterré todos los momentos malos que pasé en la escuela. En ese baile enviaba un mensaje de victoria a aquel niño que había sido discriminado, pisoteado y rechazado y también un mensaje para todos los profesores y directivos que en algún momento invalidaron el derecho a la libertad de expresión de alguien. (Fragmento Diario Personal A.U., 2021)

Roles de género: Estigmatizaciones y Esencializaciones

En el proceso de investigación, los participantes pusieron de manifiesto una serie de ideas que permanecen arraigadas en el imaginario de los maestros sobre los roles de género; presunciones sobre lo femenino y lo masculino soportadas por un sistema binario y heteronormativo. Las disidencias sexuales al transgredir dicho orden, se vuelven foco de estigmatizaciones y esencializaciones que además de estereotiparlas buscan reorientarlas hacia arquetipos de la heterosexualidad deseable. Dichas situaciones generan un impacto significativo en la relación pedagógica en la medida en que producen distanciamientos.

Yo siento que muchas veces los profes creen que pueden reconocer a un estudiante homosexual, a través de sus comportamientos o de sus expresiones. Entonces a partir de eso, ellos hacen ciertos chistes o te tratan de una forma distinta, precisamente porque logran percibir que tú tienes algo en especial. Muchas veces puede que no sea malo el trato que te ofrecen, pero en otras ocasiones puede que a través de la burla se vuelva algo muy despectivo. (Fragmento Entrevistas conversacionales A.U., 2021)

Una vez me planché el cabello y una profesora me dijo que me veía muy bonita con el cabello planchado, que debía seguir haciéndolo para verme más femenina; le dije que muchas gracias, que me parecía muy bonito que se fijara en eso. Pero como era también alguien que ya me había

comentado que debía comportarme más femenina, que debía cambiar algunas conductas, algunas cosas que no iban con lo que yo debía mostrarle a la sociedad, no lo tomé como un halago. (Fragmento Entrevistas conversacionales M.C., 2021)

Se puede afirmar al respecto que la escuela, pese a ser un espacio importante para la transformación sociocultural, continúa perpetuando un discurso binarista de los géneros que se expresa en las actitudes de los docentes. Para Butler (2006), dichos estereotipos tienen implicaciones que van más allá de los discursos, ya que inciden de manera concreta en las vidas de las personas, yendo más allá de lo meramente conceptual, atravesando la vida y los cuerpos de los sujetos con sexualidades y corporalidades disidentes, quienes se encuentran entre el miedo y la clandestinidad. En las narrativas emergen una y otra vez evidencias de cómo los imaginarios y discursos de los maestros frente a la diversidad sexual, los que pueden ser de apertura, aceptación o rechazo, incidiendo en la forma en la cual se establece la relación pedagógica.

Yo creo que hay todo tipo de pensamientos desde los profesores, también por sus edades, lo que puede ser un detonante importante. Hay profesores que incluso han contado sus anécdotas de cómo han logrado tener una relación muy cercana con los estudiantes que hacen parte de las orientaciones diversas y eso te ayuda a identificar qué profesores

pueden tener pensamientos positivos. O como el caso de una profesora que hizo un comentario negativo acerca de los homosexuales, inmediatamente te puedes dar cuenta de qué pensamiento tendría esa persona y que obviamente en una situación no podrías contar con ella. (Fragmento Entrevistas conversacionales M.C., 2021)

Lo anterior, demuestra que la relación pedagógica, entendida como una dimensión emocional que se configura mediante vivencias, posibilita la generación de vínculos entre maestros y estudiantes que van más allá del espacio del aula, resultando determinante para el desarrollo subjetivo de los últimos.

Al principio no tenía una relación muy cercana con mis profesores. A medida que fue pasando el tiempo y decidí buscar ayuda o acercarme a ciertos profesores, entonces hubo una cercanía, ya tenía cierta confianza con la mayoría de ellos, pero fue algo que se fue construyendo. (Fragmento Entrevistas conversacionales M.C., 2021)

Los participantes, en algunos casos, afirmaron que una relación pedagógica planteada desde los imaginarios estereotipados de algunos maestros produce efectos tales como una sensación de desconfianza y vulnerabilidad permanente, necesidad de ocultamiento de las expresiones y

formas de ser, un debilitamiento del auto concepto, bajo desempeño escolar, ausentismo, y la deserción e incluso problemáticas como la ideación suicida y la tentativa de suicidio.

La relación con mis docentes era algo compleja, porque yo en sí no era abiertamente homosexual; pero la mayoría de mis docentes o directivos podían sospecharlo, porque se tienen ciertos estigmas hacia los homosexuales, como que si un hombre es amanerado entonces es homosexual. Digamos que no sufrí directamente discriminación por ser homosexual, sino por levantar sospechas. Cuando yo me sentía presionado o necesitaba ayuda iba donde algún directivo, coordinador o profesor y realmente no solucionaban mi problema, sino que por el contrario me sentía peor. (Fragmento Entrevistas conversacionales A.U., 2021)

Cuando yo estaba pasando por todo este proceso había muchos profes que me insistían en que les contara que era lo que me sucedía, porque mi rendimiento académico había disminuido. Solamente me acerqué a un profesor y le comenté; el concluyó que mi deterioro académico era por esa situación, por lo que estaba pasando. Y yo podría decir que sí, porque un estudiante, no tanto por confusión, sino por la relación que tiene con su entorno, puede cohibir ciertas cosas, perder la atención en lo académico y centrarse en los malos sentimientos, en

el mal momento que está pasando, Por ejemplo, yo viví un momento de depresión en el que no me importaba nada, y precisamente el producto de eso fue haber perdido un año. Entonces, yo creo que puede haber una relación y que los profesores la pueden identificar. (Fragmento Entrevistas conversacionales M.C., 2021)

Frente a esto y según lo expresado por los mismos participantes, cuando se logra establecer una relación maestro - estudiante desde el reconocimiento, el respeto y la aceptación se posibilita la cercanía entre ambos, permitiendo que los estudiantes se perciban acompañados, protegidos y respetados en su diferencia.

Desde mi experiencia siento que los profesores eran más sociables, que se acercaban más a los estudiantes cuando tenían una orientación diversa. No sé si era por cierta comprensión o afinidad que tenían con el estudiante, porque este pudo vivir ciertas situaciones de discriminación; se formaba una amistad, un lazo de confianza y cercanía con los maestros. Por lo menos yo sí tenía cierta relación cercana con los maestros, pero era precisamente porque a partir de mi orientación y de ciertas situaciones que se presentaron en el colegio pude tener esa afinidad con los profes. (Fragmento Entrevistas conversacionales M.C., 2021)

En este sentido, los participantes hicieron evidentes entonces elementos que posibilitaron identificar y comprender cuáles son los alcances que puede tener una relación pedagógica desde la cercanía, en el empoderamiento subjetivo, público e identitario de los estudiantes pertenecientes a las disidencias sexuales.

Cuando las personas lograban percibir esa seguridad que yo ya podía transmitir, que ya no era un insulto el eres gay, o eres marica, entonces la gente sabía que no tenía ninguna manera de hacerme sentir mal; al pasar de los años, lo que fui forjando fue un respeto y cierta admiración de otras personas que incluso yo no conocía. A pesar de que en ciertos espacios ser gay y ser afro es bastante denigrante, las personas no me veían así, me veían como una persona o como un ejemplo a seguir. Eso me hacía sentir muy bien, porque me daba a entender que había podido trascender todo ese proceso de discriminación y todo lo malo que viví en la escuela, y lo puede transformar en algo positivo, en un espacio más seguro para mí mismo. (Fragmento Entrevistas conversacionales A.U., 2021)

Por tanto, el sentirse reconocidos, validados, aceptados y acompañados por algunos de sus maestros marcó una diferencia en sus realidades, les permitió fortalecerse a sí mismos y con ello, hacer frente a las situaciones cotidianas de violencia y discriminación que vivieron en la escuela. Al

respecto, se puede decir entonces, que el rol del maestro en el acompañamiento de estudiantes en proceso de construcción de su identidad sexual y de género resulta determinante para que estos se sientan en entornos seguros y así se posibilite su desarrollo integral.

Para finalizar, es necesario exponer que los roles y los estereotipos de género siguen siendo una realidad vivida en el ámbito escolar, provocando estigmatizaciones y esencializaciones que dificultan una vida vivible a los estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes. Concepciones que han permanecido inalterables, lo que limita las oportunidades para habitar la escuela sin exclusiones y discriminaciones. En muchas ocasiones los maestros reproducen las prácticas y discursos heteronormativos, lo que genera rupturas frente al establecimiento de la relación pedagógica con aquellos estudiantes que se atreven a desafiar el orden establecido. No obstante, también se pudo identificar cómo algunos maestros asumen una mirada desde el reconocimiento a la diversidad sexual aportando a construir entornos educativos de acogida y equidad. Es entonces preponderante reconocer que los maestros pueden tanto reproducir estas dinámicas de exclusión como también transformar los discursos y prácticas discriminatorias en cuanto al sexo y al género.

Discusión y conclusiones

Gran parte de las investigaciones sobre el tema abordado se han enfocado en la heteronormatividad como una manifestación sociocultural del sistema patriarcal, la cual se vivencia también en el ámbito educativo. Ya que esta última es expresión del sistema social y cultural en el cual se circunscribe, funcionando como un espacio de disciplinamiento y sujeción del sujeto. Si bien es cierto que en las últimas décadas se han producido transformaciones que han impactado la forma de vivir y comprender la sexualidad y que frente a estas la escuela no ha sido ajena, los análisis indican que persisten estereotipos y normas que producen profundas desigualdades, estimulan la exclusión y la violencia escolar.

La institución educativa se ha cimentado sobre una matriz heterosexual, resultando ser uno de los mecanismos sociales más potentes para regular y establecer un orden corporal escolar generalizado que delimita la sexualidad y el cuerpo a partir de reglas, prácticas y saberes. Al respecto, Tomasini et al., (2017) señalan que en el ámbito educativo prevalece la idea de la heterosexualidad obligatoria y que por tanto cualquier manifestación disidente se constituye en una anormalidad.

Dichos discursos y prácticas se sustentan en relaciones de poder las cuales buscan, como ha señalado Foucault (1997), la regulación, normalización e instauración de una verdad en torno a la sexualidad. La escuela funciona entonces, como un dispositivo de poder o en palabras de De Lauretis (1989),

una tecnología del género a través de la cual se legitiman discursos hegemónicos que construyen el género. A partir de estos, así como de imaginarios, se han disciplinado los cuerpos, a través de lo que se denomina “proceso de escolarización del cuerpo” (Lopes, 1999).

Efectivamente este tipo de presunciones, ideas y discursos sobre la sexualidad fueron encontradas en la presente investigación; sin embargo, se consideró pertinente señalar que los contextos escolares resultan espacios complejos por su misma heterogeneidad y que dar por sentado que solo persisten expresiones heteronormativas, negaría las manifestaciones de resistencia llevadas a cabo por las disidencias sexuales, así como la misma apertura de algunos docentes que se aproximan desde el reconocimiento y la empatía a dichas manifestaciones.

De otro lado, la cuestión de los roles de género y los prejuicios producidos por estos ha sido otro de los aspectos ampliamente indagados en este campo de estudio, centrándose en identificar los impactos negativos que generan, ya que obstaculizan el reconocimiento de las disidencias sexuales en el contexto escolar. Dichas clasificaciones establecen expectativas y exigencias en torno a los sujetos y los limitan a asumir unos roles con los que no se sienten necesariamente identificados o frente a los cuales asumen comportamientos contra hegemónicos. Aspecto que se evidenció de manera recurrente durante el proceso de investigación, confirmando que continúa siendo una práctica común en la cotidianidad escolar, con profundas incidencias

en el desempeño académico de los estudiantes, su permanencia, las situaciones de ausentismo, suicidios, violencia, discriminación y exclusión.

Al respecto Calvo y Picazo (2016) manifiestan que se puede afirmar que la escuela pese a tener un potencial transformador sobre dichas categorías y estereotipos continúa reproduciendo el discurso del binarismo y la heterosexualidad como norma. Es en este contexto precisamente en el cual las disidencias sexuales provocan tensiones que han permitido movilizar reflexiones en torno a la manera en que los docentes se aproximan a dichos estudiantes produciéndose transformaciones que, si bien no son generalizadas aún, han significado la apertura del contexto escolar a la diversidad sexual y de género.

Frente a lo esbozado, Butler (2006) señala que los discursos esencialistas y estereotipados tienen implicaciones concretas en la vida de las personas, trascendiendo lo conceptual o simbólico, en tanto con las ideas, los conceptos y categorías asignadas a las personas con orientación sexual e identidad de género diversas se normalizan prácticas y discursos de cómo deben ser y expresarse, condicionando sus posibilidades de habitar la escuela, penetrando tanto la subjetividad como los cuerpos, categorizando a los sujetos, asignándoles esencias que dificultan la posibilidad de tener vidas vivibles. Como se mencionó en el punto anterior, las identidades sexuales y de género por su misma contingencia no pueden ser clasificadas y estandarizadas; es precisamente esa ficción identitaria, en palabras de Preciado (2002), lo que

genera estos procesos de exclusión y marginalización. Las disidencias sexuales y de género serán entonces, escenarios de resistencia frente a dichas etiquetas y heteronormatividad dominantes, para desde lo simbólico trascender las significaciones otorgadas y los discursos limitantes sobre el género y la sexualidad.

Al tenor de lo anterior, se puede señalar, que las prácticas del profesorado en torno a estos estereotipos se ejecutan a través de actitudes, además de comentarios machistas y homofóbicos, ideas, conceptos, sentimientos de rechazo, negación y ocultamiento de la discriminación, que en su mayoría son expresados de manera pública y con mayor fuerza en privado. En consonancia con esto, el informe publicado por la ONU y la UNESCO en el año 2015, sobre Violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar, evidencia que los tipos de exclusión experimentada por las disidencias sexuales incluyen por parte de las instituciones y los docentes acoso, tentativas de abuso, negación de matrícula, sometimiento a exámenes y valoraciones para su ingreso a las instituciones educativas, burlas, insultos, humillaciones y castigos injustificados, presión para abandonar los entornos escolares con la excusa de que su presencia perturba la sana convivencia, negativas de resolver y atender sus interrogantes académicos, amenazas de expulsión, entre otros.

En este sentido, el fenómeno de la violencia homofóbica se caracteriza por afectar a todo el conjunto de sujetos que conviven dentro del ambiente escolar, ya que perjudica el

clima afectivo entre docentes y estudiantes, consolida la percepción de un ambiente escolar de impunidad e indiferencia hacia la diversidad y la diferencia, lo que produce estados generalizados de ansiedad, aislamiento y la pérdida del interés por el proceso de aprendizaje, tal como lo expone Restrepo (2014), “Desde esta perspectiva no es posible un sujeto normal, sino una pluralidad de sujetos diferentes a quienes la escuela debe proporcionar escenarios y tiempos de aprendizaje” (p. 79).

Es válido señalar en este punto que un aspecto que es necesario profundizar y que fue poco referido en las investigaciones consultadas sobre el tema, ha sido el de los impactos que tienen las cercanías y lejanías producidas por la percepción docente frente a las disidencias sexuales en la relación pedagógica. Ya que el tema de interés ha sido fundamentalmente el de las prácticas pedagógicas, marginando la reflexión sobre la forma en la que se establecen las relaciones humanas y sentí-afectivas en la escuela, dada la presunción que la objetividad de la labor docente impide que estos construyan vínculos desde la dimensión emocional.

Pese a que existe, como se ha demostrado, una amplia información sobre los efectos que producen dichas situaciones de discriminación en los estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes queda la tarea de explorar cuáles son los efectos académicos y de convivencia que provocan las cercanías y lejanías con los maestros, las que afectan la relación pedagógica. Ya que durante la

exploración bibliográfica no se identificaron estudios que abordaran el problema desde dicha perspectiva y en la presente investigación se evidenció, que las maneras de establecer la relación pedagógica tienen impactos profundos, no solo en el rendimiento escolar, sino también en su proceso de desarrollo humano, en la posibilidad de sentirse reconocidos como sujetos y con esto en su capacidad para empoderarse de su propia identidad y proyecto de vida.

Aunque el tema de las identidades sexuales y de género no se aborda explícita y constantemente en el aula de clase, su existencia es transversal, ya que están presentes en todas las instituciones educativas. Su invisibilización es paradójica pues sin ser referidas directamente, forman parte de los discursos presentes en el ámbito educativo. Se considera que, al abordar la diversidad sexual desde una perspectiva integral y no deficitaria, así como la problemática de la violencia escolar homofóbica como un fenómeno sociocultural estructural y no como una manifestación individual, el empoderamiento de los estudiantes con identidades sexuales y de género diversas será mayor. Un bienestar real debe estar orientado entonces, por un enfoque inclusivo incorporado de manera transversal en la cotidianidad de la escuela.

Una de las tareas fundamentales por llevar a cabo, será cuestionar las bases de la cultura escolar, de las prácticas y la relación pedagógica frente a las identidades sexuales y de género, porque una crítica de los principios que rigen las definiciones identitarias es necesaria para deconstruir la heterosexualidad obligatoria presente en estos espacios. El

enfoque no ha de ser entonces, el de centrarse exclusivamente en la problemática y el reconocimiento de la población OSIGD, sino el de develar como el binarismo sexual manifiesta la existencia de relaciones de poder entre los géneros y las identidades, cuáles son las acciones normalizadoras que rigen los cuerpos en el espacio escolar; para de esta manera desestabilizar el discurso heterosexual, establecer una preocupación legítima sobre la situación de las sexualidades no hegemónicas y transformar las formas en las cuales se construye la relación pedagógica entre docentes y estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes e imaginar otras realidades en la escuela del siglo XXI.

Notas:

[1] Desde 1991, la Constitución Política de Colombia, abrió el camino para estos avances jurídicos a través del reconocimiento del derecho a la dignidad (Art. 1), la igualdad y libertad (Art. 13), al libre desarrollo de la personalidad (Art.16) y a la intimidad (Art. 15) entre otros derechos fundamentales que debían ser objeto de especial protección. jurídicos a través del reconocimiento del derecho a la dignidad (Art. 1), la igualdad y libertad (Art. 13), al libre desarrollo de la personalidad (Art.16) y a la intimidad (Art. 15) entre otros derechos fundamentales que debían ser objeto de especial protección.

[2] "Identificando como 'población trans' a aquellas personas que se auto perciban como 'travestis, transgénero,

transexuales, feminidades 'Trans, masculinidades 'Trans'" (Báez, 2014, p. 6).

[3] A este respecto, Butler (2002) utilizó el término para dar nombre a un sistema androcéntrico de construcción de la identidad que hace referencia a las normas y discursos sociales relativos al género y a la orientación sexual. Estos discursos ponen de relieve el carácter natural de la dualidad del sexo (hombre/mujer), congruente con el binarismo de género (masculino/femenino), y dan lugar a identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales.

[4] Desde donde se antepone "...de relieve el carácter natural de la dualidad del sexo (hombre/mujer), congruente con el binarismo de género (masculino/femenino), y dan lugar a identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales" (Carrera y Carreira, 2020, p. 66).

[5] La institución educativa está ubicada en el municipio de Santiago de Cali. Su localización puede considerarse como estratégica ya que se encuentra en uno de los barrios tradicionales de la zona centro-sur de la ciudad, lo que le permite tener acceso desde múltiples zonas y comunas a una amplia cantidad de estudiantes con características étnicas y culturales diversas, así como socioeconómicas. En términos de inversión, la institución recibe un trato prioritario por la Alcaldía y la Secretaría de Educación debido a los altos índices académicos de sus estudiantes y egresados, lo que le ha posibilitado fortalecer el primer programa de atención a

estudiantes con talentos y capacidades excepcionales de la ciudad y ser la primera institución educativa oficial del país en implementar la modalidad de Bachillerato Internacional (IB) en las sedes de primaria, con proyección para la secundaria.

[6] Esta matriz actúa y se sitúa como un modelo discursivo/epistémico de inteligibilidad de género, el cual da por sentado que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad. (Butler, 2007, p. 292).

Referencias

- Acosta, S & Zambrano, C(2015). *Prácticas cotidianas en relación a la homosexualidad* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional UManizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2217/ARTICULO%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Báez, J. (2014, 23 - 26 de julio). *Feminidades y masculinidades trans en la escuela secundaria: Tensiones para pensar la política educativa* [ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina. <http://cdsa.aacademica.org/000-081/1224.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>

- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Paidós.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *Revista La Ventana* (23), 7-35. http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0113.pdf
- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Calvo, G. y Picazo, M. (2016) La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(85), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573947>
- Camargo, N. y Cadavid, A. (2019) *Siluetas y tonalidades TranSer: Un compartir de saberes*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. (texto inédito).
- Carrera, M. y Carreira, M. (2020). Discursos y prácticas heteronormativas en educación secundaria: Contribuciones de una pedagogía crítica y Queer. En: E. Díez y J. Rodríguez (Dir.), *Educación para el bien común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. (pp. 66-78). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>
- Castelar, A. y Lozano, J. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *CS*, (25), 51-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i25.2220>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. D. O. N° 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de la República de Colombia [Const]. (20 de julio de 1991). 2da edición corregida (Colombia). D.O. N° 51456. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Corte Constitucional. (2002, 30 de mayo). *Sentencia T-435/02* (Rodrigo Escobar Gil M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-435-02.htm>

- Crespo, I y Lalueza, J. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. En: M. Essomba (ed.). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. PRAXIS, 2-15.
- De Lauretis, T. (1989) *Tecnologías del Género: Ensayos sobre teoría, cine y ficción*. Macmillan Press. http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf
- Estrada, J. (2019). Diversidad sexual y escuela. *Agenda Cultural Alma Máter*, (265). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/338631>
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós.
- Foucault, M. (1977). Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Siglo XXI Editores.
- Holguín, L. y Gallego, G. (2017). *Diversidad sexual en la escuela: estudio de caso colegio público de la ciudad de Manizales* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional UManizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3386>
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: una mirada a las investigaciones en la última década*. Colombia Diversa. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/diversidad-en-la-escuela/documento-diversidad-sexual-en-la-escuela.pdf>
- Larios, J. y de la Mora, J. (coord.). (2013). *La diversidad sexual en la Escuela Secundaria*. Universidad de Colima. https://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-diversidad-sexual-en-la-escuela-secundaria_432.pdf
- Llorent, V. (2014). Introducción: Educación y Grupos Minoritarios. *Revista Española de Educación Comparada* (23) 15-17. <https://www.proquest.com/d-o-c-v-i-e-w-/1537558262?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Lopes, G. (1999). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Autêntica.
- Ocampo, A. (coord.). (2018). *Pedagogías Queer*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Poch, L.; Amat, A.; Aguirre, A.; Doménech, A. y Moliner, L. (2015, 26 y 27 de marzo) *Transformar la*

- LGTBIQ+ *fobia a través de relatos de vida. La experiencia del proyecto: Reapropiándonos de nuestras historias* [ponencia]. V Jornadas de Historias de Vida en Educación, Voces Silenciadas. Almería, España. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3771/Transformar%20la%20LGTBIQ%20a%20trav%C3%A9s%20de%20los%20relatos%20de%20vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Preciado, B. (2002). Manifiesto contra-sexual. Opera Prima.
- Reséndiz, R. (2015). Biografía: proceso y nudos teóricos metodológicos. En M. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (127-158) Flacso y El Colegio de México, A.C.
- Restrepo, P. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Plumilla Educativa* 14(2), 73-84. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.754.2014>
- Robi, Í.; Ortega, L. y Jiménez, P. (2023). La escuela que transita hacia encuentros de aprendizaje incluyentes. *Plumilla Educativa*, 32 (2), 85-113. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4981.2023>
- Sentiido; Colombia Diversa. (2016). *Mi Voz cuenta: Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia*. Autor. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Tomasini, M.; Bertarelli, P. y Esteve, M. (2017). Educación y diversidad sexual: Perspectivas de estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba - Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. *Itinerarius Reflexionis* 13(2), 1-23 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/65147>
- Vanegas, A. (2017) *La relación pedagógica y su incidencia en la formación de la persona: Reflexiones del -y en el- aula* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional UNISABANA. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35560>
- Vigarello, G. (2005). Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Nueva Visión.



*Navegamos en medio de
adversidades, de fragilidades, de
posibilidades, de potencialidades, de
amistades, en síntesis, navegamos en
los oleajes de las diversidades y de
las singularidades.*

