

Revista

ISSN: 0122-7823

DOI: 10.24142/rch

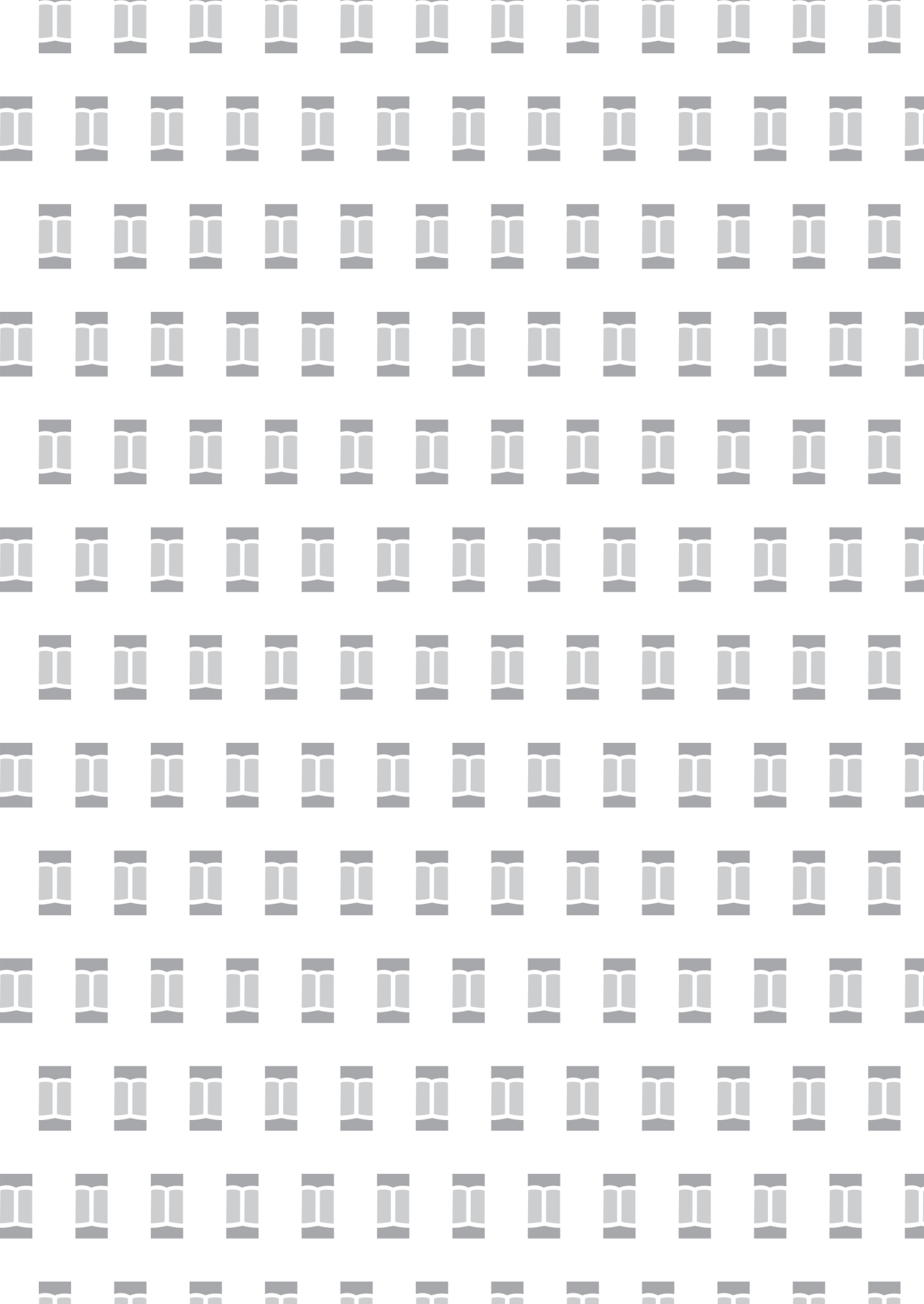
Círculo de Humanidades

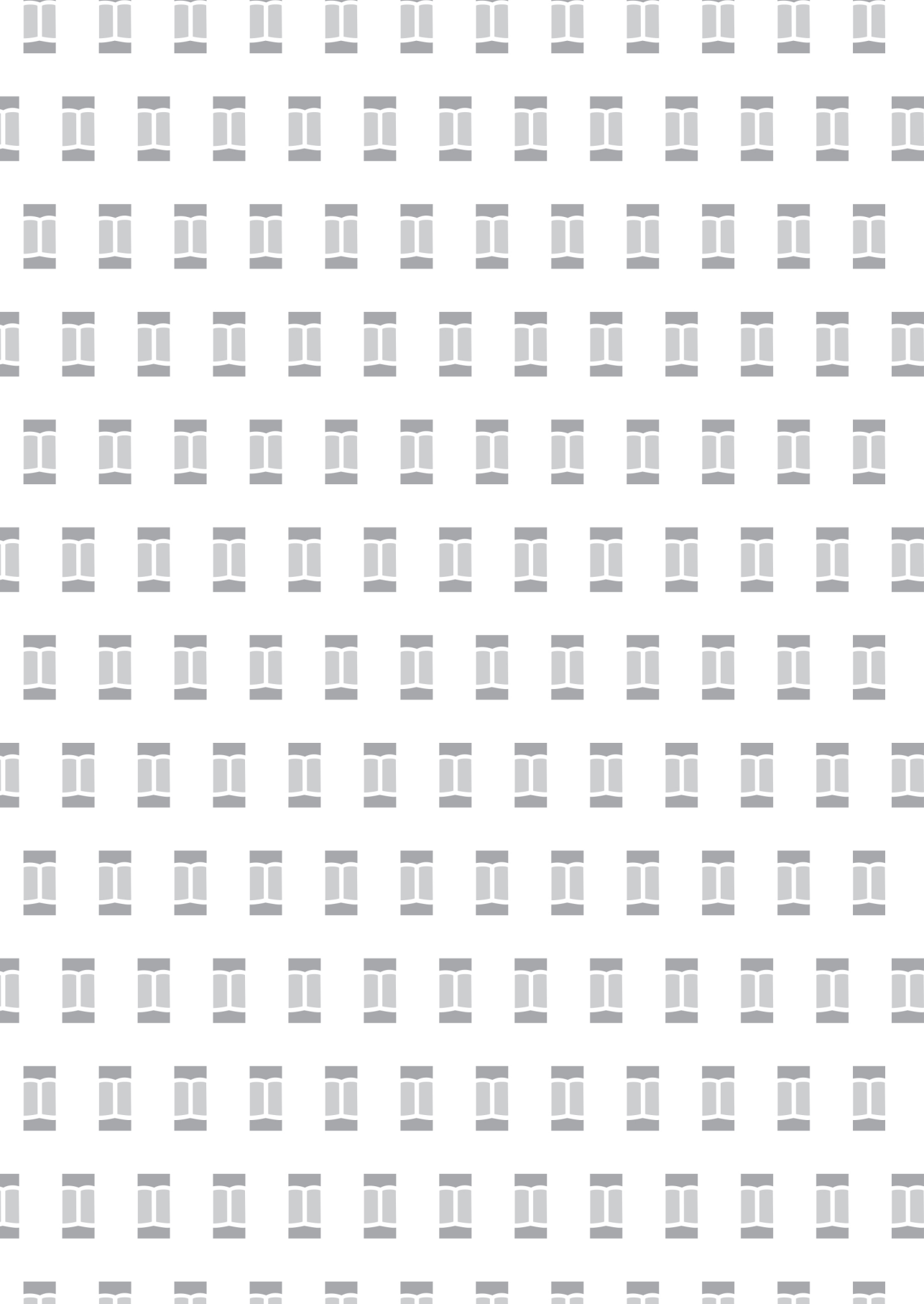
Publicación de la Universidad Autónoma Latinoamericana | Medellín - Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación / Extensión Pedagógica / Universidad Autónoma Latinoamericana / N. 43 Enero-Diciembre 2024



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
LATINOAMERICANA
UNALA





REVISTA
CÍRCULO DE HUMANIDADES

ISSN: 0122-7823 | DOI: 10.24142/rch

REVISTA
CÍRCULO DE HUMANIDADES

ISSN: 0122-7823 | DOI: 10.24142/rch



Revista Círculo de Humanidades
Universidad Autónoma Latinoamericana
Facultad de Ciencias de la Educación
ISSN: 0122-7823 – DOI: 10.24142/rch
No. 43 Enero – diciembre 2024
Medellín – Colombia

José Rodrigo Flórez Ruiz

Rector

Lourdes Teresita Cañaveral Bedoya

Vicerrectora Administrativa

Robeiro González González

Vicerrector Académico

José Fernando Valencia Grajales

Vicerrector de Investigaciones

Néstor Iván Cortez Ochoa

Decano de la Facultad de

Ciencias de la Educación

REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

Director General

Néstor Iván Cortez Ochoa

Editor

Federico Guillermo García Arjona

Fotografía de la portada

Alejandra García Diosa

Diseño y diagramación

Camilo Molina | @trazos_cm

Comité Editorial

EFRAÍN ALZATE SALAZAR

Licenciado en Historia y Filosofía, Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA, Medellín–Colombia. Especialista en Cultura Política y Derechos Humanos, UNAULA. Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia–Colombia.

KAREN JULIETH GARCÍA YEPES

Doctora en Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Magíster en Estudios en Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables de la Universidad de Huelva (España). Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Medellín).

ANDRÉS FELIPE OSORIO OCAMPO

Magíster en Educación: Desarrollo Humano y Contextos Educativos – Universidad de San Buenaventura. Especialista en formulación y evaluación de proyectos

públicos y privados – Universidad de Medellín. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia.

HAROLD RESTREPO RESTREPO

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA, Medellín–Colombia.

Comité Científico

HERNANDO SALCEDO GUTIÉRREZ

Licenciado en Historia y Filosofía de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Psicólogo de la Universidad de Antioquia. Especialista en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Especialista en Docencia de las Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales convenio CINDE. Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

VÍCTOR VILLANUEVA (MÉXICO)

Ingeniero en Mecatrónica. Magíster en Innovación Social y Territorio. Presidente fundador del Consorcio Mexicano de Instituciones Educativas (COMINE)

EDGAR WILLIAM CERÓN GONZÁLEZ

Filósofo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Bolivariana. Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Universidad Autónoma Latinoamericana

Carrera 55 N.o 49–51

PBX 604 – 511 2199

Medellín, Colombia

www.unaula.edu.co

Misión

UNAULA, desde sus principios fundacionales: la autonomía, el cogobierno, el pluralismo, la libre cátedra y la investigación, se compromete, con visión global, en la formación integral de la comunidad académica y la difusión del saber, desde la decencia, la extensión, la proyección social y la investigación, para contribuir al desarrollo en el contexto nacional e internacional.

Visión

UNAULA, será reconocida por su compromiso con la formación en el saber, en el ser, en el hacer, en el convivir y en el conocimiento científico y humanístico, respondiendo de forma autónoma, respetuosa y pertinente a las diferencias ideológicas y democráticas, para el desarrollo político, cultural, social y económico en un contexto globalizado.

Principios y valores institucionales

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA	RESPONSABILIDAD SOCIAL	DEMOCRACIA-COGOBIERNO
Liderazgo	Respeto	Justicia
Excelencia	Ética	Participación
Transparencia	Igualdad	Diálogo
Lealtad	Solidaridad	Pluralismo
Voluntad	Servicio	
	Convivencia	

Contenido

11	EDITORIAL
	ARTÍCULOS
	Estrategias de la educación rural en el proceso de construcción y apropiación del territorio en cinco instituciones educativas de Antioquia
15	Karen García-Yepes Andrés Felipe Osorio-Ocampo
	Reflexiones conceptuales en torno a la justicia transicional en Colombia
39	Johan Fernando Acevedo Ortega
	UniverCiudad concepto e historia
53	José Fernando Valencia Grajales Francisco Javier Valderrama Bedoya Jessica Lorena Parra Restrepo Luis Alejandro Palacio Arroyave
	Influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida en espacios educativos colombianos
75	Jeraldín Valle Gallego
	El pluralismo jurídico como un discurso puramente retórico
97	María José Jiménez Castro
	El Túnel, oscuro y solitario: a propósito de El Túnel de Ernesto Sabato
127	Dayana Mejía
139	Acerca del Grupo de Investigación Círculo de Humanidades

Editorial

Una perspectiva crítica desde la Modernidad

Recibido: 1 de julio de 2023 - Aceptado: 2 de octubre de 2023

Publicado: 20 de enero de 2024

DOI: 10.24142/rch.n43e



Por siglos, y desde la aparición formal de las universidades, la vida académica fue concebida como una práctica consuetudinaria fuertemente adherida a la búsqueda y difusión del conocimiento; así, podría afirmarse, que la finalidad de los académicos formados en la tradición de las grandes universidades, era consagrar su existencia al saber, formular preguntas y buscar respuestas de manera ingente.

En medio de los devaneos propios que trajo el declive de la vida medieval, donde se comenzaron cuestionar los usos confesionales del conocimiento, y posteriormente las visiones devenidas del Renacimiento occidental, los académicos mantuvieron su papel de constante prospección de saberes. Este carácter no se perdió con la superación de las posturas renacentistas que, a su vez, vieron crecer sólidas teorías y el desprendimiento absoluto de los matices monacales, dando paso a un nuevo arquetipo de académico, quien ya se preocuparía más propiamente del abandono de la minoría de edad kantiana, y abriría las puertas para la incorporación de Occidente en la Modernidad.

Fue hasta el declive del siglo xx que las condiciones de la vida académica se vieron fuertemente cuestionadas, presentándose una clara pauperización de la vida universitaria, trayendo consecuencias por vías de doble implicación; por una parte, en la calidad del trabajo académico, por otra en las formas representativas de la vida intelectual que influía sobre el devenir de las sociedades.

Los detonantes de aquellos cambios que estremecieron los cimientos de la cotidianidad universitaria, los podemos encontrar en las renovadas prácticas económicas impuestas por un nuevo modelo obligado a los sistemas de producción, que afectaría las condiciones de vida de las sociedades burguesas, en particular de las clases medias.

Pero, además de la hija bien parida de ese nuevo modelo productivo, una postura mental (al decir de Lyotard), la Posmodernidad. Con esta última, pero siempre bajo el uso continuado de la estructura argumental moderna, comenzó un ataque a las formas de conocimiento edificadas desde la Modernidad y, así, categorías como paradigma científico, conocimiento estructurado, inmanencia teórica, fueron bruscamente desplazadas por caprichos neo-teóricos que se afincaron en ideas peregrinas como las de “no lugar”, “ideario poscolonial”, “meta-relato moderno”, “giro lingüístico”... impulsados por autores que atendían, desde la comodidad sus plazas eméritas en las grandes universidades norteamericanas y europeas, como tenderos ofreciendo una yarda de

tela otomana, ideas para públicos que habían encontrado, en ellos, la salida perfecta para evitarse la engorrosa labor de hacer intensos estudios de los autores de canon, resultando invitados a “producir”, desde el desconocimiento, material ligero para alimentar el consumo de las nuevas masas académicas, instigadas por el neoliberalismo transigido a la vida universitaria.

Es, justamente este último, el neoliberalismo, el que ha resuelto dar la punta final a la pauperización de la vida académica, donde el profesor pierde todo su estatus propio, mientras cae en los extravíos de formatos y labores administrativas que van desde el diligenciamiento de normativas de “calidad”, hasta la escritura ciega de textos puntuables para escalafón. Su oficio, el de escribir para sus estudiantes, para su inmediato público, desaparece, convirtiéndose aquello en una mera transacción, mientras que los momentos de reflexión, han resultado reemplazados por la frivolidad de las labores propias de un gestor.

Acabar con lo expuesto resultaría tan ingenuo, como pretender eliminar el pan de la dieta, sin embargo, es la pretensión de nuestra publicación *Círculo de Humanidades* brindar elementos de juicio para proceder con posturas genuinamente críticas frente al devenir de las ciencias sociales.

Círculo de Humanidades presenta aquí una nueva etapa, con miras a ser ofrecida en una mayor diversidad de públicos, pero también con la participación de la misma variedad de autores. Las posturas, y este es un compromiso, no resultarán censuradas ni matizadas por más lejanas que estas resulten de las pretensiones propias que se expresan desde las páginas editoriales, pues el debate y la confrontación académica, será el puntal que determine la esencia de nuestra publicación.

El Editor

Estrategias de la educación rural en el proceso de construcción y apropiación del territorio en cinco instituciones educativas de Antioquia

Karen García-Yepes¹
Andrés Felipe Osorio-Ocampo²

Recibido: 1 de julio de 2023 - Aceptado: 2 de octubre de 2023

Publicado: 20 de enero de 2024

DOI: 10.24142/rch.n43a1



¹ Coordinadora de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana y Líder del Grupo de Investigación Procesos de Formación en el Contexto Latinoamericano de la misma Universidad. Doctora en Ciencias Sociales y de la Educación. Correo: garciayepesk@gmail.com

² Coordinador de Procesos Curriculares de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Magíster en Educación. Correo: andres.osoriooc@unaula.edu.co

RESUMEN: El objetivo de este artículo es indagar el papel de la educación rural en el proceso de construcción y apropiación del territorio. Como metodología se recurre el paradigma interpretativo, al enfoque cualitativo y al método del estudio de caso. Como técnica se tiene en cuenta el grupo focal y como instrumento el guion de preguntas. En cuanto a los resultados se plantea que el proceso de apropiación del territorio pasa por la posibilidad de construir y reconstruir la relación que se teje con él. En este sentido, apropiarse del territorio consiste en empoderarse de él, para contribuir a la solución de sus problemáticas y buscar con otros sujetos, el cumplimiento de los objetivos colectivos como comunidad. Es una manera de movilizarse y organizarse en favor de fines comunes en donde el territorio es el denominador común de las acciones. Es una manera de actuar como ciudadano socialmente responsable. Así, el territorio no es algo inerte e inamovible, sino que es un entorno geográfico a partir del cual se puede interactuar, convivir y desarrollar el proyecto vital.

Palabras clave: Educación rural, territorio, territorialidad, escuela, contexto social

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado del proyecto de investigación denominado *Estrategias de la educación rural en el proceso de construcción y apropiación del territorio en cinco instituciones educativas de Antioquia*, desarrollado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana y con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones de la misma Universidad. Su objetivo es comprender las estrategias de la educación rural en el proceso de construcción y apropiación del territorio en el norte de Antioquia. Para ello, se entiende apropiarse como el proceso que designa el empoderamiento frente al contexto social, para generar acciones que contribuyan al cumplimiento de los objetivos comunes como comunidad.

Desde este punto de vista, se busca indagar por la educación en el sector rural y cómo esta se relaciona con las formas de apropiación del territorio. Así, se evidencia como punto de partida las afectaciones relacionadas con las situaciones de vulnerabilidad de las escuelas en esta zona. También se analiza cómo influyen los procesos de deserción escolar, el bajo rendimiento escolar y la ampliación de las brechas de inequidad social.

Esta investigación se piensa desde el Departamento Antioquia, porque constituye una oportunidad para identificar cómo los docentes y las instituciones aportan estrategias encaminadas a las acciones para el desarrollo comunitario que fomentan la apropiación del territorio. Busca así mejorar la cobertura educativa en la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes en zonas rurales.

La apuesta teórica que soporta la investigación ubica categorías como el territorio, donde se muestran las estructuras complementarias e interdependientes que lo articulan a lo institucional y comunitario, dinamizan la posibilidad de reconstruir y transformar los procesos sociales. La categoría territorialidad implica comprender las formas de apropiación de los sujetos frente al territorio desde los procesos que delimitan y generan formas de poder y de sentido de pertenencia en el espacio que se habita. Por último, la educación rural centra su propuesta en el reto fundamental de la transformación del campo para convertirlo en vehículo de movilidad y de desarrollo y consolidación de los territorios.

Como metodología, se recurre al paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso, validando las formas en que se indaga por el objeto de la investigación. Permitiendo indagar así por los conocimientos, experiencias y estrategias que posibilitan identificar la relación de la educación rural con el territorio. En cuanto a los resultados se plantea que el proceso de apropiación del territorio pasa por la posibilidad de construir y reconstruir la relación que se teje con él. El territorio no es algo inerte e inamovible, sino que es un entorno

geográfico a partir del cual se puede interactuar, convivir y desarrollar el proyecto vital.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El territorio

La forma en que se presenta la ruralidad en Colombia como proceso sociohistórico se define según las maneras en que se presentan los asentamientos humanos y cómo éstos se apropian del territorio desde los recursos naturales, las formas institucionales políticas desarrollistas basadas en lo económico, las formas en que se urbanizan los espacios dejando los problemas de base como las condiciones de acceso en relación con lo natural y un estado ausente que genera la brecha cada vez más grande entre lo rural y lo urbano. Desde este punto de vista, que enmarca las estructuras sociales e históricas del sector rural en el país, se han venido generando cambios en las formas de concebir lo rural como proceso histórico y multidimensional.

Así, se parte de la idea de que las tendencias que caracterizan la ruralidad en estos tiempos, se enmarcan en declarar las perspectivas que configuran las nuevas ruralidades, dirigen la mirada a un enfoque del desarrollo rural alternativo que vaya más allá de la producción centrada en la agricultura, buscando alternativas que den una visión integral y completa en el análisis de la realidad del territorio, haciendo que el modelo rural cambie de lo sectorial como ideal del desarrollo hacia un enfoque territorial. Para lograrlo se requiere dotar de capacidades a la población y lograr el empoderamiento de los actores en la construcción de una democracia participativa e incluyente, con el fin de alcanzar un desarrollo autónomo e integral, que valore el contexto agroecológico y la preservación de la cultura local. Por tanto, la nueva ruralidad es una propuesta de desarrollo humano que va más allá de la estrategia del crecimiento económico, y que pretende cerrar la brecha

rural-urbana que dejó esta estrategia, la cual más bien resultó en un desarrollo del subdesarrollo (Vergara, 2011).

De esta manera, el territorio hace referencia a la representación que se hace del espacio, estando expuesto a un cambio continuo como resultado de la acción social de los seres humanos (Llanos-Hernández, 2010). Para ello trascender la concepción de desarrollo económico, impacta positivamente la construcción de tejido social entre lo institucional y comunitario, facilitando la participación en busca de alcanzar el desarrollo autónomo, haciendo que los grupos humanos que habitan el territorio adquieran capacidades para preservar el valor del contexto frente a los recursos naturales que se presentan en el medio y las características culturales locales. Así, el desarrollo territorial debe presentar una visión más integral entre lo urbano y lo rural, focalizando temas ambientales, de identidad, de construcción histórica, de ordenamiento territorial que reconozca el contexto. De esa forma, esta “estructuración y organización también se explica en las necesidades e intereses sociales y las consiguientes transformaciones históricas que realizan las colectividades humanas, relacionado con las dinámicas y ritmos en los que ocurre dicha organización” (Sosa, 2012, p. 26).

Entender lo rural con la complejidad de lo que configura pensar el territorio y de las estructuras complementarias e interdependientes que lo articulan a lo institucional y comunitario, que dinamizan la posibilidad de reconstruir y transformar los procesos sociales afectados por el conflicto, necesita de alternativas en las formas de apropiación del territorio. Esto permite pensar en la planeación y participación de la comunidad con las entidades territoriales desde líneas de ordenamiento social, uso del suelo, servicios básicos, capacidades de los gobiernos locales, educación rural, redes y asociaciones para emprender la transformación social.

De este modo, se posibilita que desde el territorio se genere un tránsito de la participación al reconocimiento del contexto como proceso social que incluya a los actores, no para ser tenidos en cuenta sino

para procesos de negociación, a través de planes y pactos vinculantes con los compromisos institucionales y comunitarios. En este sentido, Sosa dice que “el territorio se explica y hace referencia a las relaciones entre los seres humanos y los demás elementos del mismo, desde el marco de la espacialidad (como poblamiento, patrones de asentamiento y producción, por ejemplo) y la movilidad (cotidiana y circunscrita, inmigración y emigración), que lo convierten en una síntesis finalmente humana: valorada, representada, construida, apropiada, transformada” (2012).

1.2. La territorialidad

Por su parte, la territorialidad es una construcción humana que va más allá de lo natural. Se relaciona con elementos que contienen criterios económicos basados en las posibilidades que ofrecen el espacio habitado. Igualmente se vincula con la apropiación de lo simbólico cultural y también a rituales que enmarcan las condiciones de saberes ancestrales de las poblaciones que los habitan. Finalmente, hace parte de procesos políticos ligados a un poder central desde donde se toman las decisiones. En resumen, esta permite que los habitantes de un territorio reconfiguren el entorno, al ser un proceso que intenta influir sobre recursos, personas, fenómenos y relaciones, pero al mismo tiempo permite que el territorio se convierta en el contexto político-jurídico, pero también simbólico y cultural donde el ser humano interactúa con otras personas (Sack, 1986).

La territorialidad implica comprender las formas de apropiación de los sujetos frente al territorio, desde los procesos que delimitan y generan formas de poder y control en el espacio que se habita para poder intervenirlo y convertirlo en territorios pensados y posibles. Estas formas de apropiación se caracterizan por enfocarse en las actividades socio-culturales y socio-políticas que dan solidez y estabilidad al territorio generando en su devenir histórico estructuras sociales ligadas a la memoria y al imaginario de sus pobladores transformando los tejidos sociales de los diferentes actores en una especie de relación recíproca.

Esta interacción está basada en un sistema de codificación que dota de sentido la interdependencia entre los sujetos y el contexto.

Por ello, cuando se habla de territorialidad, confluyen formas de instauración, consolidación, protección y defensa del territorio, así como aspectos imaginarios, cotidianos, organizativos, institucionales, políticos, técnicos, económicos, formales, estéticos, espaciales (Echeverría & Rincón, 2000). Dentro de la territorialidad, los procesos de relacionamiento que marcan cada territorio, están basados en los actos de protección y de defensa de un lugar al intervenir y aprovechar el ambiente, así como las condiciones políticas, económicas, sociales, y culturales. En donde las formas de poder, el espacio, los actores sociales, los flujos físicos, la información, el significado y la naturaleza, caracterizan los territorios rurales.

1.3. La educación rural

La educación rural se concibe como ese proceso enfocado a promover una formación integral entre los habitantes de la zona rural. Desde esta perspectiva, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, la educación rural tiene el objetivo de mejorar las condiciones humanas, de trabajo y de calidad de vida de sus habitantes (1994). Desde esta perspectiva, se apuesta por una educación que forme en valores y en habilidades para la vida con objetivo de responder a las realidades del contexto. Con ello, se espera que la educación en la zona rural sea una educación capaz de gestionar a largo plazo a las necesidades del entorno. Pues en efecto, el desarrollo rural no puede ser concebido sin una educación pertinente que impulse el cambio, el progreso técnico y posibilite oportunidades laborales (Tovio, 2016). Pues en efecto, la escuela rural debe propender por el progreso de las comunidades.

Desde esta perspectiva, la escuela rural se puede entender como aquella ubicada en zonas rurales, “con condiciones específicas en cuanto a población, grupos y niveles académicos, que en algunos casos no

cuentan con recursos y materiales suficientes para el desempeño de las actividades académicos” (Tovio, 2016, p. 71). No obstante, a pesar de esas dificultades que se manifiestan en la zona rural, hay que mencionar que cada vez existe mayor relación con la zona urbana. Desde esta perspectiva, existe mayor interacción con esta debido a los medios de comunicación, los medios de transporte, el mayor uso de la tecnología y el relacionamiento con familiares (Tovio, 2016).

De este modo, cuando se habla de la educación rural, es pertinente mencionar que tiene los siguientes retos: el desarrollo integral de la persona, el ejercicio responsable de la ciudadanía y la producción de conocimiento orientado a cambiar la realidad (Lozano, 2012). Pues en efecto, estos se convierten en los medios para que la escuela rural responda de manera pertinente a las realidades de su entorno. Es una manera de garantizar procesos formativos coherentes con las demandas sociales de la población.

Por tanto, hay que mencionar que la educación rural se convierte en un puente que fomenta un diálogo intercultural entre las culturas campesinas y los saberes acreditados por la ciencia (Núñez, 2004). Es una manera de rescatar lo más valioso de la escuela rural para incorporarlo a los saberes científicos. Se trata de una posibilidad de generar acciones que hallen en los saberes campesinos, oportunidades de acercarse a la ciencia.

No obstante, la escuela rural ha sido afectada por múltiples dificultades económicas, como los pocos recursos, la “ausencia de salones adecuados y la falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos” (Arias, 2017, p. 33). Esto hace que los procesos educativos en ámbitos rurales se vean dificultados por estas problemáticas de carácter material. Así, la educación rural se ve afectada por esas situaciones.

Al lado de las problemáticas económicas, se encuentran aquellas de corte social y educativo. Desde este punto de vista, se encuentran

otras dificultades como la poca cualificación docente, la extra edad de los estudiantes, el aislamiento de las escuelas, la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y la ampliación de las brechas de inequidad social (Raczynski y Román, 2014). Esto influye en unos procesos educativos complejos, mediados por las limitaciones que implican el contexto educativo en la zona rural.

Ante estas dificultades, surge el reto de “reconstruir las prácticas sociales campesinas desde la perspectiva de sus actores sociales dentro de sus códigos culturales, hecho que puede derivar en una educación rural más realista” (Núñez, 2008, p. 49). Pues en efecto, ante las problemáticas derivadas de la escuela rural, queda la necesidad de generar procesos formativos que apuesten por la formación integral. De esta manera, se requiere desarrollar opciones educativas pertinentes que promuevan el mejoramiento productivo y social (Tovio, 2016; Trujillo y Cardona, 2019). Es decir, la educación rural debe estar orientada al desarrollo de las comunidades campesinas. Para ello, requiere rescatar los saberes campesinos a un nivel similar al de los saberes universales (Arias, 2017).

1.4. La educación rural y el territorio

El aporte de la educación rural a las nuevas formas de concebir el territorio y por ende a los procesos de territorialidad parte de los conceptos que fundamentan la nueva ruralidad en la época actual. Comprender la vida campesina y sus dinámicas, redefine los roles y funciones que debe desempeñar la educación que se imparte en estas zonas del territorio antioqueño, así como los propósitos y fines fijados por las políticas públicas que se imparten bajo la idea de desarrollo rural.

Identificar las características y los retos de la educación rural permite revisar las características de la población rural y la forma en que se organiza socialmente en el contexto de la relación entre educación, desarrollo y territorio. Es real que el currículo está pensado

para configurar unos conocimientos generales en donde la idea de productividad se basa en ideologías político-económicas que no permiten desligar las posibilidades sociales y culturales. Así, se impide a los sujetos desarrollar su proyecto vital, evidenciando la situación actual de la educación rural en Colombia, y que no es ajena en Antioquia.

Son cuatro grandes problemas de la educación rural con respecto a la educación en las zonas urbanas:

1. La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.
2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.
3. Alta extra edad de los estudiantes en las zonas rurales y baja educación.
4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción.

Se toman en cuenta particularmente las propuestas en el tema educativo de la (Martínez–Restrepo, Pertuz & Ramírez, 2016).

La oferta educativa en los territorios rurales debe responder a las necesidades de las comunidades que habitan en estas zonas, contribuyendo al aprovechamiento de las potencialidades frente a los conocimientos contextualizados del territorio en la perspectiva socio-educativa. En lo social, debe aplicar estrategias como el aumento de los ingresos de la comunidad, el mejoramiento de la calidad de vida de los hogares, el fortalecimiento de la vida comunitaria, la vida rural y la competitividad con altos niveles participativos y sostenibles. En lo educativo, debe fomentar un currículo diseñado para la expansión de los horizontes frente a los saberes ancestrales y conocimientos con capacidad de comprender e incidir la realidad. En ese orden de ideas, se

deben fomentar las posibilidades de continuar el proceso educativo en sus diferentes niveles e ingresar en el mundo productivo.

Si la escuela solo responde adaptativamente a problemas territoriales, pero sin ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, difícilmente la mejora podría ser plausible; y en Colombia avanzar hacia un liderazgo pedagógico, contextual y contingente a la naturaleza de los territorios rurales es una necesidad vital (Acosta *et al.*, 2020, p. 14).

Analizar cómo la educación rural contribuye a promover la apropiación del territorio es una tarea que permitiría generar un cambio cultural que continúa pendiente y debe iniciarse a través de los diferentes procesos formativos y educativos en cada territorio. La educación rural contribuye al proceso de fortalecimiento del tejido social, contribuyendo a la cualificación del capital humano y social. Sin embargo, todavía hay mucho camino por recorrer para lograr una educación rural con altos niveles de cobertura y calidad, y el camino más pronto para hacerlo está ligado al proceso de construcción y apropiación del territorio rural.

2. Metodología

Como metodología para desarrollar este artículo se recurrió al paradigma interpretativo. Desde esta perspectiva, se pretendió promover la “comprensión e interpretación de la realidad educativa, desde los significados de las personas implicadas en los procesos educativos, estudiando creencias, intenciones y motivaciones” (Albert, 2007, p. 27). Así, el paradigma interpretativo en este artículo, se utilizó para comprender los sentidos que otorgan las personas a los procesos educativos en el ámbito rural y su influencia en la apropiación del territorio. Para ello, se analizaron las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa.

En cuanto al enfoque se escogió el cualitativo porque permite describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones humanas desde la perspectiva de los propios sujetos (Albert, 2007). De esta manera, esto permitió saber cómo los sujetos promueven la apropiación del territorio desde la escuela a partir de sus propias experiencias y percepciones.

Respecto al método, se recurrió al estudio de caso. Este permite investigar una situación concreta permitiendo identificar todos los elementos que interactúan en ella (Albert, 2007). En esta oportunidad, el caso giró en torno a cinco instituciones educativas de Antioquia. En cuanto a los momentos del estudio de caso, se recurrió a los siguientes: selección del caso, recabar informaciones, establecer conclusiones y fundamentación de los problemas estudiados.

Sobre las técnicas, se recurrió al grupo focal. De esta manera, el grupo focal corresponde a un grupo pequeño, con características comunes y que proporciona datos cualitativos sobre un tema focalizado para ayudar a comprender el tema de interés (Krueger y Casey, 2015). Esta técnica fue realizada con los docentes y directivos de las cinco instituciones educativas con el fin de identificar cómo conciben el proceso de configuración y apropiación del territorio a partir de la escuela. Como instrumento, se tuvo en cuenta el guion de preguntas.

Por último, en cuanto al análisis de los datos, se recurrió a tres fases: primero, la triangulación como proceso que permite articular toda la información obtenida (Taylor y Bogdan, 1987). Segundo, la codificación como proceso que permite reunir los datos comunes (Taylor y Bogdan, 1987). Tercero, la categorización como proceso que posibilita identificar las principales categorías y subcategorías del estudio (Osse, Sánchez & Ibáñez, 2006). Para terminar, para realizar este proceso, se recurrió a una matriz de análisis.

2.1. Docentes e instituciones educativas participantes

En total, participaron ochenta y cinco docentes pertenecientes a cinco instituciones educativas del departamento de Antioquia. A continuación, se listan las instituciones, el total de docentes participantes por institución y los códigos correspondientes a cada una de ellas y que se utilizaron en los resultados.

Tabla 1: Instituciones y docentes participantes

Nombre de la Institución	Docentes participantes	Código
Institución Educativa Don Matías	16	IEDM
Institución Educativa Hoyorrico	21	IEHR
Institución Educativa San Andrés	28	IESA
Escuela Normal Superior Señor de los Milagros	11	NSM
Escuela Normal Superior La Merced de Yarumal	9	NSY
Total	85	

Fuente: elaboración propia.

2.2. Análisis de los datos

Para el proceso de análisis de los datos, se elaboró una matriz de análisis que permite evidenciar las categorías, las subcategorías y los principales hallazgos, tal y como se demuestra a continuación:

Tabla 2: Matriz de análisis

Categorías	Subcategorías	Hallazgos
Características de la educación rural	Ausencia del Estado	Se plantea que la ausencia del Estado, el trabajo mancomunado y el aprendizaje contextualizado, son elementos característicos de la educación rural.
	Trabajo mancomunado	
	Aprendizaje contextualizado	
Retos de la educación rural	Trabajo mancomunado y aprendizaje contextualizado	Se proponen como retos, la posibilidad de fortalecer el trabajo mancomunado, el aprendizaje contextualizado, el proyecto de vida de los estudiantes, el diálogo con el ámbito urbano y aumentar la presencia del Estado.
	Proyecto de vida de los estudiantes	
	Diálogo entre el ámbito rural y el urbano	
	Participación del Estado	
Apropiación del territorio a partir de la educación rural	Empoderamiento del territorio	Se afirma que para apropiarse del territorio, se requiere empoderarse del contexto, realizar proyectos que beneficien a la comunidad y fortalecer la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la calidad de vida.
	Proyectos que beneficien a la comunidad	
	Fortalecimiento de las tradiciones y la identidad cultural	
	Sentido de pertenencia	
	Calidad de vida	

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Características de la educación rural

La educación rural se caracteriza porque, a diferencia de la educación en zonas urbanas, aún plantea significativos desafíos desde las instituciones educativas, las comunidades y el Estado. En efecto, de acuerdo con los docentes entrevistados, esta requiere mayor atención a sus necesidades y hace preciso volver la mirada a los procesos

educativos que se desarrollan en la escuela. En esa medida, se requieren políticas educativas que apunten hacia la infraestructura, la asistencia técnica y el capital ya que la brecha educativa en la zona rural es cada vez más grande y las diferencias sociales se acentúan con respecto a la zona urbana (Tenjo y Jaimes, 2018).

En esta perspectiva, y desde el punto de vista de las instituciones educativas, su realidad evidencia cómo esta se desarrolla, aun teniendo en cuenta las dificultades del contexto. Así, la educación rural es una muestra de cómo esta es más flexible y trata de adaptarse a las características del contexto social. Porque en efecto, se requiere “aplicar los conocimientos al quehacer propio del contexto” (NSY).

Es por ello que la educación rural se presenta como una oportunidad para volver a la naturaleza, al contexto y a las raíces. Se evidencia como una posibilidad para generar procesos educativos rigurosos en entornos complejos. Es en esta instancia donde se responde a la ausencia del Estado y donde se propende por generar mejores oportunidades educativas a los estudiantes. Este es el medio para “garantizar el derecho a la educación de manera especializada” (NSY).

Por tanto, cuando se habla de la educación rural, se hace referencia a procesos educativos que responden a las desigualdades del contexto social. Es decir, en medio de las dificultades sociales y económicas, esta se encarga de generar oportunidades de movilidad social entre la población estudiantil.

Es así que la educación rural, caracterizada por la desigualdad en términos de material educativo y dispositivos tecnológicos, evidencia las condiciones de procesos educativos que son complejos en términos de recursos disponibles para los estudiantes. Es ahí que esta se manifiesta como un escenario para generar posibilidades de cambio social. Según un docente, “las condiciones materiales son mínimas. Sólo se piensa el territorio en términos de producción” (IESA). O “debe ser una educación con más igualdades y oportunidades en medios tecnológicos para los educandos” (IESA).

No obstante, a pesar de estas dificultades, una ventaja se genera en la educación rural y es la que posibilita un trabajo mancomunado entre profesores, instituciones educativas y comunidad. En efecto, de acuerdo con las percepciones de los docentes, esta se caracteriza por generar lazos de comunicación entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. De acuerdo con un docente, se facilita “la autonomía del currículo, donde la familia se verá más involucrada a participar” (IEDM). O, dice otro, “la educación rural se caracteriza por ser un trabajo mancomunado de la institución con la comunidad” (IEDM).

En este caso, se trata de la escuela saliendo de sus paredes y vinculándose con el contexto local para aprender de él y aportarle según sus necesidades. Es una manera de volver a los orígenes, a la tierra y a la gente, para encontrar en ella, una institución que otorga nuevas formas para responder a las dificultades del contexto. De acuerdo con un docente, el proceso se da “partiendo de la concientización de las necesidades de la comunidad, y cómo pueden mejorar y avanzar” (IEDM).

Finalmente, vale la pena mencionar que el aprendizaje en la ruralidad, es un proceso que busca ser contextualizado y pertinente. Es decir, pretende responder a las realidades del entorno para que la labor del docente sea coherente con las necesidades de los estudiantes, logrando generar procesos educativos integrales. Porque efectivamente, lo que se puede evidenciar es que esta ofrece oportunidades de resolver algunas de las problemáticas que las políticas gubernamentales, los grupos comunitarios, las fundaciones y las ONG no logran solucionar (Naranjo-Tamayo y Carrero-Delgado, 2017). Todo esto ya que la educación en estas zonas trabaja de la mano con el estudiante en medio de estos contextos complejos, promoviendo su formación integral. Así, afirma un docente, se requiere que “se reconozca el contexto social de cada institución para desarrollar sus necesidades dentro del aula” (IEHR).

3.2. Retos de la educación rural

Es pertinente mencionar que lo que los docentes destacan como característica del contexto escolar, también se evidencia como reto. Por ello, sale a relucir que esas cualidades de la escuela rural, son igualmente elementos que hace falta potenciar para responder de una manera plena a sus necesidades.

Elementos como la educación contextualizada y el trabajo mancomunado, también surgen como retos de la escuela rural. Para ello, es importante potenciar la labor de la educación rural en procesos educativos coherentes con el entorno y con las necesidades del estudiante. También es necesario promover la implicación de los padres de familia en el proceso del alumno. Así, el objetivo no sólo consiste en ampliar la cobertura educativa, sino en propiciar un proceso educativo local, localizado y territorializado en el contexto rural con las cosmovisiones propias del territorio (Echavarría, Vanegas, González y Bernal, 2019).

No obstante, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, uno de los mayores retos que sale a relucir coincide en incidir en el proyecto de vida de los estudiantes. En efecto, se requiere fomentar procesos educativos que atiendan plenamente a las realidades del contexto escolar, para aportar al desarrollo integral de los alumnos. Así, se requiere “transformar positivamente el entorno del estudiante” (IEDM). También se apuesta por apoyar el proyecto vital del estudiante y la resiliencia (IEDM).

Es así que en la educación rural no solamente se aprenden conocimientos, sino que también surge el reto de funcionar como un escenario en el que se desarrollan habilidades para la vida. Por ello, el aspecto intelectual no es el único privilegiado, sino que una de las posibilidades es la apuesta por desarrollar valores y capacidades para convivir en sociedad.

Otro de los retos por los que se apuesta es por la posibilidad de generar espacios de diálogo entre el territorio rural y el urbano, generando oportunidades de convivencia, interacción y comprensión mutua. Es el medio de buscar espacios de entendimiento y de intercambio de saberes y de experiencias compartidas. Así, surge la necesidad de “cerrar la brecha educativa que existe entre el sector rural y urbano” (IESA).

Un aspecto muy llamativo al que hacen referencias los docentes es al reto de contribuir a la felicidad del estudiante. Es decir, se trata de comenzar a ver al estudiante no sólo como alumno, sino también como ser humano que asiste a la escuela para aprender y construir su proyección vital en favor de la consolidación de sus sueños y aspiraciones a mediano.

Desde luego, de acuerdo con los docentes, un reto muy importante de la educación rural parte desde el Estado. En efecto, es importante aumentar la inversión en capacitación docente, infraestructura y material educativo. Porque en efecto, uno de los principales problemas de la educación rural, surge de la brecha que existe con respecto a las posibilidades que tiene la educación urbana. Así, se generan procesos de discriminación y exclusión del alumnado en el contexto rural, viéndose afectadas sus búsquedas de movilidad social ascendente, equidad e inclusión social (Civera y Costa, 2018).

Este problema en particular, crear procesos educativos desiguales con respecto a la ciudad, genera desmotivación entre los docentes y produce la deserción de las aulas. Es una problemática compleja que evidencia el impacto de la ausencia del Estado en los procesos educativos del contexto rural. Por eso, se alude a la necesidad de generar mayor presencia a través de “infraestructura, conexión a internet y presupuesto asignado” (IEHR).

3.3. Apropiación del territorio a partir de la educación rural

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, el proceso de apropiación del territorio pasa por la posibilidad de reconocer las interacciones que se establecen entre este y los sujetos que lo habitan. Es una manera de empoderarse de él y de identificar cómo este pasa de ser un contexto geográfico a un entorno donde se desarrollan procesos sociales, políticos y económicos. Así, el reto consiste en promover la integración y la participación de la comunidad. De acuerdo con uno de los docentes, se requiere “educar para el contexto, pero preparar también a los estudiantes para la realidad nacional” (NSY).

De esta manera, el proceso de apropiación del territorio pasa por la posibilidad de incentivar proyectos que beneficien a la comunidad. Es decir, se requiere el desarrollo de propuestas que fomenten la productividad desde la escuela a partir de la interacción con el contexto. Para ello, se requiere “corresponsabilidad en los entes educativos para el crecimiento y las oportunidades en el territorio (NSM). También se requieren apuestas pedagógicas que estén focalizadas en el entorno para responder a sus realidades, problemáticas y necesidades. Desde este punto de vista, se requiere una formación que aporte a la cohesión social y económica, para responder de manera pertinente a las situaciones de desigualdad y exclusión social, ofreciendo mejores proyectos vitales para los habitantes del ámbito rural (Segura y Torres, 2020).

De acuerdo con los docentes, otra de las estrategias para apropiarse del territorio, consiste en promover el fortalecimiento de las tradiciones y de la identidad cultural. Se requiere una escuela rural que apueste por rescatar la cultura y de esta manera, responda a las características particulares de cada contexto.

De igual modo, se requiere fomentar clases contextualizadas que rescaten las características del contexto, los retos, las oportunidades, la historia y las costumbres. Es una manera para permitir que el estudiante se empodere de su contexto, encontrando en él una razón para formarse integralmente.

Un asunto muy recurrido por los docentes es el sentido de pertenencia. De acuerdo con ellos, la posibilidad de fomentar la apropiación del territorio, está ligada por el grado en que cada estudiante, docente, directivo y padre de familia, siente y vive su entorno. Porque, de hecho, esto permite que se desarrollen acciones orientadas a garantizar el bienestar de la comunidad. Según un docente, se requiere “amor por la escuela, que amen a escuela, es un lugar para todos, para cuidar, luchar y superar las necesidades” (NSM).

De igual manera, es de interés cómo se ve en la educación una posibilidad para generar calidad de vida en el contexto, posibilitando el aprovechamiento de los recursos del territorio y la generación de oportunidades sostenibles para el campesinado. Para esto se requiere fortalecer “los proyectos y el emprendimiento en el nivel local” (NSY). En efecto, la educación rural debe convertirse en un medio para lograr las aspiraciones colectivas de las comunidades rurales. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta los contextos, los saberes específicos, las realidades, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como las necesidades de la población para actuar en favor de sus objetivos colectivos (Ávila, 2017).

Un último elemento que surge por los docentes, es el de la formación de “ciudadanos investigadores”. Es decir, de personas socialmente responsables con su entorno, que se apropien de él y que encuentren en la investigación una estrategia para investigar a partir de las problemáticas sociales, aportando a su solución.

CONCLUSIONES

Al analizar los resultados arrojados por el trabajo es evidente que el proceso de apropiación del territorio pasa por la posibilidad de construir y reconstruir la relación que se teje con él. El territorio no es algo inerte e inamovible, sino que es un entorno geográfico a partir del cual se puede interactuar, convivir y desarrollar el proyecto vital. Por tanto,

apropriarse del territorio consiste en empoderarse de él, para contribuir a la solución de sus problemáticas y buscar con otros sujetos, el cumplimiento de los objetivos colectivos como comunidad.

En el proceso de definir la relación que se establece entre la apropiación del territorio y la construcción del proyecto de vida, la escuela ocupa un papel fundamental porque esta es la que se encarga de fomentar las habilidades para convivir en sociedad. De igual manera, reta a los docentes a incidir en las proyecciones personales y vitales de los estudiantes, otorgándoles herramientas para configurar nuevas interacciones con el contexto geográfico donde se desenvuelven los seres humanos.

En el departamento de Antioquia se evidencian algunos avances en este sentido. Sale a relucir la idea de las clases contextualizadas y el trabajo mancomunado. Pero a su vez, los docentes son conscientes de que hay que seguir trabajando por fortalecer estos procesos. Es por ello, que la apropiación del territorio pasa por la necesidad de volver a los ideales, a los objetivos educativos y a las búsquedas colectivas de la población. No se trata de una educación ya de por sí garantizada, sino de una que en el día a día se debe reinventar para hacer frente a las dificultades del contexto.

En efecto, cuando se habla de las estrategias para promover la apropiación del territorio desde la educación rural en Antioquia, salen a relucir las dificultades propias de la baja inversión por parte del Estado, los problemas en la dotación de recursos físicos y tecnológicos, así como las pocas estrategias de capacitación docente. Esto es evidencia de cómo la escuela de estas poblaciones cumple una función integradora esencial en la comunidad, al convertirse en la mediadora entre los estudiantes, las dificultades económicas y políticas, y las aspiraciones vitales de ellos.

Antioquia, un departamento de ciento veinticinco municipios, se convierte entonces en una región compleja donde la educación se

convierte en un reto significativo. Es un desafío por parte de los docentes, los padres y el Estado. El elemento que dirime entonces estas situaciones es la capacidad de la escuela rural por promover el sentido de pertenencia, el diálogo comunitario y el liderazgo social. Es decir, la capacidad de generar procesos de incidencia social en el territorio a partir de las prácticas desarrolladas desde los escenarios educativos. He ahí entonces la estrategia para hacer del aula, el entorno de construcción y ejercicio de una ciudadanía crítica y activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A., & Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Bogotá: Ediciones Universidad de la Salle.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, 33, 53–62.
- Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas (Tesis Doctoral). Obtenido de: https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12
- Civera, A. y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación. Educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación*. 7, 9 – 45.
- Echeverría, M., & Rincón, A. (2000). *Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Centro de Estudios del Hábitat Popular - CEHAP.
- Echavarría, C., Vanegas, J., González, L, y Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15–40
- Krueger, R., & Casey, M. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Los Ángeles: Sage publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Obtenido de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Naranjo-Tamayo, D., & Carrero-Delgado, A. (2017). Retos y desafíos de la educación rural para niños y jóvenes en escenarios de construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva*, 24, 95–120.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 1–44.
- Núñez, J. (2008). Prácticas sociales campesinas. *Investigación y Posgrado*, 23(2), 2008, 45–88.

- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, 57, 117–136.
- Llanos–Hernández, Luis. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207–220.
- Martínez–Restrepo, S., Pertuz, M., & Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Obtenido de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119–133.
- Raczinsky, R., & Román, M. (2014). Presentación de la parte temática: evaluación de la educación rural. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 7(3), 9–14.
- Sack, R. (1986). *Territorialidad humana: su teoría y la historia*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Segura, J., & Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71–97.
- Sosa, M (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Ciudad de Guatemala: Editorial Cara Parens, Universidad Rafael Landívar.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenjo, J., & Jaimes, C. (2018). Ingresos y educación en el sector rural colombiano, *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 209– 233.
- Tovio, J. (2016). El desafío de la educación rural. *Oratores*, 4(5), 69–85.
- Trujillo J., & Cardona, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175–218.
- Vergara, W. (2011). Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia. Cartografías del desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (55), 33–66.

Reflexiones conceptuales en torno a la justicia transicional en Colombia

Conceptual reflections around transitional justice in Colombia

Johan Fernando Acevedo Ortega¹

Recibido: 1 de julio de 2023 - Aceptado: 2 de octubre de 2023

Publicado: 20 de enero de 2024

DOI: 10.24142/rch.n43a2



¹ Filósofo de la Universidad de Antioquia. Actualmente cursa la maestría en Educación y Derechos Humanos en la Universidad Autónoma Latinoamericana. De esta misma Universidad hace parte del grupo de investigación Territorialidades para la paz con justicia social.

RESUMEN: En este artículo de reflexión se desarrolla una fundamentación sobre justicia transicional que aporta al entendimiento de este modelo de justicia que se está aplicando en la actualidad colombiana. Se sostiene la idea de que para transitar hacia la paz es necesario que el modelo de justicia transicional contribuya al trámite efectivo de las causas estructurales que dieron lugar al conflicto armado, posibilitando profundas transformaciones en la estructura social del país. Finalmente, se presentan una serie de conclusiones como resultado de esta reflexión conceptual y teórica.

Palabras clave: Justicia transicional, conflicto armado, paz, Derechos humanos.

ABSTRACT: In this reflection article, a foundation on transitional justice is developed that contributes to the understanding of this model of justice that is being applied in Colombia today. The idea is sustained that in order to move towards peace it is necessary for the transitional justice model to contribute to the effective processing of the structural causes that gave rise to the armed conflict, enabling deep transformations in the social structure of the country. Finally, a series of conclusions are made as a result of this conceptual and theoretical reflection.

Keywords: Transitional justice, armed conflict, peace, Human rights.

INTRODUCCIÓN

El punto quinto del acuerdo de La Habana titulado Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto: “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición”, incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz; y Compromiso sobre Derechos Humanos (Gobierno de Colombia y FARC–EP, 2016) expone cómo se debe implementar la justicia transicional en Colombia. Este acuerdo se basa en el conjunto de límites establecidos para la desmovilización de los exguerrilleros. Estas

contenciones son la satisfacción de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y garantías de no repetición.

Sin embargo, este no ha sido el único conflicto en Colombia que se ha superado con mecanismos de justicia transicional, ya que, con la desmovilización de los paramilitares en el año 2005 se creó la Ley de Justicia y Paz como marco normativo para lograr el desarme de este importante actor del conflicto.

Para comprender mejor este punto del acuerdo, en este artículo de reflexión se desarrolla una fundamentación sobre justicia transicional que aporta al entendimiento de este modelo de justicia que se está aplicando en la actualidad colombiana. Se sostiene la idea de que para transitar hacia la paz es necesario que el modelo de justicia transicional contribuya al trámite efectivo de las causas estructurales que dieron lugar al conflicto armado, posibilitando profundas transformaciones en la estructura social del país. Finalmente, se presenta una serie de conclusiones como resultado de esta reflexión conceptual.

1. ¿QUÉ ES LA JUSTICIA TRANSICIONAL?

Este tipo de justicia se entiende como un instrumento del derecho que permite transitar de la dictadura a la democracia o de la guerra a la paz (Uprimny, 2006). Por lo general, los cambios políticos están acompañados de episodios de gran violencia y de grandes violaciones a los derechos humanos. Este tipo de justicia permite la transición hacia el restablecimiento del orden y la paz, en países que sufren y han sufrido grandes manifestaciones de violencia, fortaleciendo la democracia y la soberanía, ya que: “sin soberanía como condición que hace posible la realidad del Estado, la justicia y la pacificación de las relaciones sociales serían una pura utopía” (Cortés, 2006, p. 6).

La justicia transicional es la herramienta para tramitar las diversas formas en que se violan los derechos de las personas en un conflicto bélico. La finalidad de esta justicia es garantizar la paz, pues sólo con

el logro de esta, puede acabar la masiva vulneración de los derechos a toda la sociedad. En este sentido, se puede decir que: “La justicia transicional ha sido entendida como el proceso temporal compuesto por medidas judiciales y extrajudiciales con las que se busca la transformación profunda de una sociedad que ha sufrido graves violaciones de los derechos humanos, y se ejerce a través de la consecución de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición” (Duque y Torres, 2014, p. 270).

Según lo anterior, se sostiene en este artículo que el modelo de justicia transicional debe contribuir a superar las causas objetivas (Londoño, 2016) que dieron origen y permitieron la persistencia de determinado conflicto en una sociedad determinada. Desde esta perspectiva, se sugiere que este modelo de justicia no solo debe silenciar los fusiles, sino también permitir que hechos de violencia y vulneración de los derechos humanos no vuelvan a suceder, por lo que es necesario tramitar las causas estructurales que dieron lugar al conflicto armado en Colombia.

Esta comprensión de la justicia transicional hace que esta tenga componentes políticos, jurídicos y éticos, los cuales se relacionan entre sí (Uprimny, 2004). La dimensión política es la necesidad de alcanzar la paz, condición necesaria para el goce efectivo de los derechos. La dimensión jurídica obedece a las “(...) exigencias jurídicas internacionales relativas a los derechos a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas de crímenes de guerra o de lesa humanidad (...)” (Uprimny, 2004, p. 20). La dimensión ética se entiende como el compromiso que tienen las partes en conflicto de que los hechos de violencia no vuelvan a suceder, ya que sus efectos en la sociedad la desintegran y la debilitan moralmente. Esta dimensión es muy importante porque de allí se deriva lo que se puede comprender como el derecho a las garantías de no repetición.

Los componentes jurídicos y políticos, tan indispensables en la comprensión de este tipo de justicia, suelen entrar en conflicto. Esta tensión se puede vislumbrar como el dilema entre las necesidades de justicia y las necesidades de paz. Para Uprimny (2004): “(...) la norma-

tividad internacional ha hecho de la obligación de individualizar y sancionar a los responsables de graves violaciones de derechos humanos un imperativo cada vez más estricto, la imposición de sanciones de ese tipo en todos los casos puede obstaculizar e incluso llevar al fracaso un acuerdo de paz” (p. 20).

Más que un obstáculo, es poner límites a las desmovilizaciones que se llevan a cabo por medio de amnistías generales, conllevando a perdones y altos grados de impunidad. El desarrollo del derecho internacional exige que los responsables de graves violaciones a los derechos humanos, en un contexto de justicia transicional, puedan garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la garantía de no repetición, equilibrando, en cierta medida, la tensión entre la necesidad de lograr la paz y la garantía de justicia.

Como se ha dicho, el fin de la justicia transicional es alcanzar la paz en una sociedad en conflicto. Pero este fin entra en tensión con la necesidad de las víctimas y la sociedad en general de que los delitos más atroces no queden en la impunidad. Que las graves violaciones de derechos humanos no sean juzgadas es un mal mensaje para la comunidad; además se re-victimiza a las personas que sufrieron la guerra, ya que sus derechos básicos no se reconocieron en el momento de la violencia y no se reconocen en la etapa de superación de esa violencia. En este sentido, se habla de un conflicto entre paz y justicia.

Para alcanzar la paz es necesario incentivar con beneficios jurídicos a los actores armados, por lo cual, la justicia ordinaria es inaplicable en los contextos de transición de la guerra a la paz o de la dictadura a la democracia. Paradójicamente, para alcanzar la paz también hay que sancionar los crímenes más atroces y garantizar que éstos no se vuelvan a cometer. La alternativa de la justicia penal suele ser la más llamativa porque castiga de manera directa todos los delitos cometidos en el marco del conflicto, pero no motiva la desmovilización de los grupos armados. Para que la justicia ordinaria pudiera contribuir a la

transición política y social debería poder materializar efectivamente los principios de retribución y reconciliación de los victimarios con la sociedad.

Sin embargo, por ejemplo, en Colombia las cárceles no están en capacidad de responder a las necesidades de justicia y de paz, ya que: La realidad del encierro –la forma que asume efectivamente en el mundo de las relaciones sociales– y su naturaleza misma, como forma de sanción penal, ha conseguido que estos principios se encuentren en permanente crisis. La violación masiva y sistemática de los derechos de las personas presas, la estratificación del encierro penitenciario y su poca capacidad para restaurar los vínculos sociales quebrantados han hecho de la prisión una de las instituciones más cuestionadas en las sociedades democráticas. De hecho, la prisión no ha logrado facilitar a las personas presas una transición fluida hacia la sociedad civil (Ariza & Iturralde, 2016, p. 399).

Teniendo en cuenta la crisis del sistema penal, se descarta por su inaplicabilidad en contextos de transición de conflictos. Ningún actor armado va a entregar las armas a cambio de una pena en la cárcel; además, si tenemos en cuenta que los grupos armados tienen discursos que legitiman su accionar militar, se hace injusto (para ellos) que sean castigados con prisión cuando ellos materializan una causa justa y noble. Además, el sistema no cuenta con la capacidad ni recursos para investigar y tramitar todos los delitos de un conflicto tan complejo y prolongado como el colombiano.

En este punto se encuentra lo esencial de la justicia transicional. Esta justicia brinda alternativas de castigo que permiten que los actores del conflicto no solo paguen por sus crímenes, sino que retribuyan a las víctimas y a la sociedad en la medida del daño causado. En este orden de ideas, este modelo jurídico busca satisfacer el derecho de las víctimas a la justicia, pero posee mucho más alcance porque también logra satisfacer los derechos de verdad, reparación y de no repetición.

2. IMPORTANCIA E IMPACTO DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL

La importancia de la justicia transicional es que fomenta el desarme de los grupos armados, ya que les brinda beneficios jurídicos, como reducción de la pena o privación alternativa de la libertad. Pero estos beneficios se establecen en la medida en que estos actores no solo se sometan a esta justicia, sino que esclarezcan y reconozcan la verdad de lo acontecido; reparen a las víctimas y a la sociedad del daño causado y se comprometan a que los hechos de violencia no volverán a ocurrir.

Según lo anterior, la justicia transicional debe alcanzar la paz, por un lado; y por el otro, como imperativo internacional y también moral, debe reconocer y satisfacer los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y que haya garantías de no repetición. Este modelo de justicia debe alcanzar la paz, pero también debe crear las condiciones sociales para que la paz sea permanente y estable en la sociedad.

1. En este punto se hace referencia a los principios de retribución y reconciliación que la justicia transicional logra garantizar en su implementación a diferencia de la justicia ordinaria.
2. Las penas que la justicia transicional establece son alternativas a las penas de la justicia ordinaria. Estos castigos pueden ser en granjas o en lugares que difieren de la prisión común y que permiten que los victimarios puedan contribuir a restaurar los derechos de las víctimas y de la sociedad en general.

La anterior idea nos lleva a un elemento muy interesante de este modelo de justicia. “La justicia transicional se convirtió en una forma de diálogo entre las víctimas y sus victimarios” (Teitel, 2003, p. 13). Esta justicia permite una integración social entre víctimas y victimarios que construyen juntos un nuevo tejido social que se rompe con la guerra. Uno de los logros más importantes de este modelo es poder construir proyectos en común, es poder integrar nuevamente a la sociedad, es fomentar los valores del perdón y la reconciliación,

fortaleciendo una postura ética que parte de la convicción en torno a la paz y la rendición de cuentas frente a la sociedad y las víctimas.

Esta idea es central para entender otro aspecto de la naturaleza de la justicia transicional. Puesto que es un diálogo entre toda la sociedad, se puede decir que esta justicia está en constante construcción. Este modelo no es algo acabado, sino que constantemente se encuentra en proceso de desarrollo, corrigiendo e implementando muchos aspectos necesarios para consolidar la paz. Es un proceso en construcción porque la sociedad misma y sus condiciones también se encuentran en un constante dinamismo.

Lo anterior deriva en que los procesos transicionales son relativos a cada sociedad. La justicia transicional debe darse de manera contextual y local. Los conflictos bélicos toman diferentes formas según el territorio y las condiciones sociales y políticas en las cuales se desarrollan, por eso afirma Uprimny (2004) que:

Además, a pesar de la existencia de ciertas exigencias jurídicas consideradas universales y de que es posible aprender de las experiencias desarrolladas en otros procesos de transición, en cada país operan restricciones políticas y jurídicas diversas, por lo que cada sociedad debe diseñar su propia fórmula para enfrentar los problemas de verdad, reparación y justicia, pues las relaciones de fuerza entre los actores son distintas y las posibilidades de compromiso diversas. Ello hace que cada sociedad deba diseñar su propia fórmula de justicia transicional, de acuerdo con los condicionamientos políticos y jurídicos impuestos por el entorno en cuestión (p. 21).

El desarrollo, los alcances, los límites y la implementación de la justicia transicional van de acuerdo con el conflicto que se pretende superar. No es lo mismo cuando es el Estado uno de los principales actores de crímenes graves, como lo es en regímenes dictatoriales; o si el conflicto es por razones de raza y condiciones étnicas o religiosas;

o cuando en una sociedad democrática se da una guerra interna como es el caso de Colombia; entre muchas otras formas de conflicto. Lo que se quiere decir es que dependiendo del contexto del conflicto es que se desarrolla la justicia transicional. Esto no quiere decir que cada sociedad sea original en su manera como resuelve los conflictos, pues para esto hay ciertos criterios internacionales, pero sí quiere decir que cada sociedad debe entender y comprender su pasado y su conflicto, para poder pensar en su solución, en un futuro en el que se hayan superado todas las formas de vulneración masiva de los derechos humanos y que el respeto por los mismos sea lo que oriente la conducta de toda la sociedad.

Hasta el momento hemos intentado responder a la pregunta de qué es la justicia transicional. Para lograr una definición aproximada de este concepto se hacen explícitas las principales características que debe tener un modelo de justicia de este tipo. Se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- La justicia transicional es un instrumento del derecho que se encuentra en construcción y depende de cada contexto y de cada conflicto en particular. Sin embargo, debe obedecer unos criterios internacionales para su aplicación.
- Esta justicia, a diferencia de la justicia ordinaria, fomenta el desarme de los grupos armados, porque brinda beneficios jurídicos y alternativas de castigo diferentes a las penas comunes.
- Las alternativas que brinda la justicia transicional buscan restaurar el daño que los grupos armados le han causado a las víctimas y a la sociedad en general; por medio de la satisfacción de los derechos de verdad, justicia, reparación y no repetición; lo que fomenta la reconciliación y el perdón social.
- Es una justicia que busca encontrar el equilibrio entre la necesidad de la paz y las exigencias de la comunidad internacional y la sociedad en el escenario de justicia, es decir, que los crímenes atroces no queden en la impunidad y se reparen a las víctimas.

- La justicia transicional conlleva transformaciones de tipo social y político que posibilitan el origen y la persistencia de las masivas vulneraciones de los derechos humanos en determinada sociedad.
- Por último, todas estas características de la justicia transicional tienen un objetivo general que es permitir la transición de la dictadura a la democracia o de la guerra a la paz.

CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha intentado establecer una fundamentación teórica con respecto a la justicia transicional. Este tipo de justicia es aplicada en contexto de conflicto armado, como lo es el caso colombiano y en casos de transición de un régimen dictatorial a un régimen democrático. Su aplicabilidad radica en el objetivo de alcanzar la paz, la cual es una condición indispensable para la garantía de los derechos humanos en la sociedad.

Sin embargo, como se ha plasmado en este texto, esta transición implica cambios sociales y una: “transformación política, social y cultural” (Bolaños & Biel, 2019, p. 83). Es decir, una tramitación de las causas o de los principales factores que permiten el desarrollo de la violencia.

La justicia transicional surge como una alternativa a la justicia ordinaria, la cual, por la naturaleza del conflicto (Mazarrasa, 2000) y de la vulneración masiva de los derechos humanos, no cuenta con la capacidad para tramitar la diversidad y cantidad de delitos y vulneraciones a los derechos. Desde una perspectiva pragmática, la justicia transicional tiene mayor aplicabilidad en este tipo de contextos.

Por otro lado, el derecho internacional en su desarrollo ha configurado unos parámetros inamovibles con respecto a la garantía de los derechos de las víctimas. Los organismos internacionales como la Corte Penal Internacional, la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la ONU han establecido “estándares claros relativos a las obligaciones

de los Estados con respecto a la forma de enfrentar las violaciones de los derechos humanos, así como prohibiciones como en el caso de las amnistías generales cuando se trata de crímenes internacionales” (Van Zyl, 2011, p. 2). En este sentido, la aplicación de un modelo de justicia transicional debe responder a estos parámetros, pero también debe responder al contexto en el que se aplica.

Por último, otro elemento que se destaca dentro de la concepción de la justicia transicional es su capacidad de impartir sanciones alternativas a los victimarios en donde pueden reparar a las víctimas y a la sociedad, contribuir con el esclarecimiento de la verdad de los hechos y dar cuenta de las personas desaparecidas, además que se comprometen a que nunca más van a reincidir en conductas delictivas que impliquen un retroceso a los logros de una paz. Así pues, se puede decir que este tipo de justicia no es un modelo de impunidad como establecen algunos de los críticos más importantes de la justicia transicional y que posibilita un escenario de construcción de paz y de goce efectivo de los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, L, Iturralde, M (2016). Castigo penitenciario y transición: elementos para la interpretación de la experiencia colombiana. En. García H, Sierra I. (Eds.), *Perspectivas jurídicas para la paz* (pp. 399–426).
- Bolaños, T. & Biel, I. (2019). La justicia transicional como proceso de transformación hacia la paz. *Derecho PUCP*, (83), pp. 415–444.
- Cortés, F. (2006) Entre el perdón y la justicia. Reflexiones en torno a los límites y contradicciones de la justicia transicional. En: “Justicia transicional: Teoría y praxis” Editora académica: Camila de Gamboa.
- Duque, C. Torres, L. (2014) Las garantías de no repetición como mecanismo permanente para la obtención de la paz. Recuperado de <http://cienciasjuridicas.javeriana.edu.co/documents/3722972/6187126/13+Duque-Torres.pdf/8217f4c5-f3e9-4ec1-9e3d-d7a9bf43b0d9>.
- Gobierno de Colombia y FARC EP (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y->
- Londoño, A. (2016) Perspectivas de la justicia transicional en Colombia. *Debates*. Vol. (75). (pp. 23–28).
- Mazarrasa, A. (2000). Colombia: un conflicto complejo con soluciones complejas. En Monsalve, A. y Domínguez, E. (2001) (Ed) *Democracia y paz*. Tomo III. (pp.383) Medellín, Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Teitel, R. (2011). Genealogía de la justicia transicional. En R. F. Reátegui (Ed), *Justicia Transicional. Manual para América Latina* (pp. 135–171).
- Uprimny, R. (2004). Las enseñanzas del análisis comparado: procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano. En M. Rojas (Ed), *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia* (pp. 17– 44).

- Uprimny, R. (2006). ¿Justicia transicional sin transición? Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación para Colombia. En M. Rojas (Ed), ¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia (pp. 11–16).
- Zyl, P. V. (2011). Promoviendo la justicia transicional en sociedades posconflicto. En R.F. Reátegui (Ed), Justicia transicional. Manual para América Latina (pp. 47–72).

Univerciudad concepto e historia¹

José Fernando Valencia Grajales²
Francisco Javier Valderrama Bedoya³
Jessica Lorena Parra Restrepo⁴
Luis Alejandro Palacio Arroyave⁵

Recibido: 1 de julio de 2023 - Aceptado: 2 de octubre de 2023

Publicado: 20 de enero de 2024

DOI: 10.24142/rch.n43a3

-
- ¹ El presente artículo es derivado de la línea Constitucionalismo Crítico y Genero dentro del Programa de investigación con código 2019 29-000029 de la línea Dinámicas urbano-regionales, economía solidaria y construcción de paz territorial en Antioquia, que a su vez tiene como sublíneas de trabajo: la Construcción del sujeto político, ciudadanía y transformación social; Constitucionalismo Crítico y Genero; Globalización, Derechos Humanos y Políticas Públicas; y Conflicto territorio y paz e investigación formativa
- ² Docente investigador Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA). Abogado Universidad de Antioquia, Politólogo Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Especialista en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos, Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA), Magíster en Estudios Urbano Regionales de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, estudiante del doctorado en conocimiento y cultura en América Latina Ipecal (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A. C.). Editor de las revistas Kavilando y Ratio Juris. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8128-4903> Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=mlzFu8sAAAAJ&hl=es>. Email: editor.ratioojuris@unaula.edu.co
- ³ Docente investigador Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA). Abogado Universidad de Medellín, licenciado en filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en Derecho de la Universidad de Medellín, magíster en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana y Doctor en Derecho de la Universidad de Medellín. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9640-5827> Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=kc1dzVIAAAAJ&hl=es>. Email: Francisco.valderrama@unaula.edu.co
- ⁴ Subdirectora de Planeación de la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA). Economista en Universidad Autónoma Latinoamericana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8128-4903> Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=mlzFu8sAAAAJ&hl=es>. Email: jessica.parra@unaula.edu.co
- ⁵ Director de Planeación, Autoevaluación y Aseguramiento de Calidad de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Abogado y especialista en Derecho Procesal Penal de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8128-4903> Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=mlzFu8sAAAAJ&hl=es>. . Email: luis.palacioar@unaula.edu.co



RESUMEN: El presente estudio busca analizar la evolución histórica del concepto de UniverCiudad, considerando influencias sociales, culturales, cambios en la educación superior, urbanización e innovación, y su impacto en el proyecto UniverCiudad en Medellín. La investigación pretende comprender cómo la relación entre Universidad y Ciudad ha evolucionado a lo largo del tiempo y cómo ha influido en proyectos urbanos, con implicaciones en la planificación urbana y la calidad de vida de los ciudadanos. Además, se busca evidenciar la relevancia de la revitalización del centro de las ciudades y su potencial como modelo para otras áreas urbanas que buscan integrar educación y cultura en su desarrollo. La metodología será cualitativa de enfoque histórico–hermenéutico–interpretativo y crítico, revisando antecedentes documentales y bibliográficos. Para ello, primero se realizará una descripción del desarrollo histórico del concepto. Luego, se mostrarán los cambios en la educación superior y su impacto en la categoría, denotando los elementos de Distrito de Innovación, Urbanización y UniverCiudad. Posteriormente, se presentarán los casos destacados de UniverCiudad.

des en el contexto global, y finalmente se hará visible el proyecto UniverCiudad en el Centro de Medellín.

ABSTRACT: This study aims to analyze the historical evolution of the UniverCity concept, considering social and cultural influences, changes in higher education, urbanization, and innovation, and its impact on the UniverCiudad project in Medellín. The research seeks to understand how the University and City concept has evolved over time and how it has influenced urban projects, with implications for urban planning and the quality of life of citizens. Additionally, it highlights the relevance of revitalizing city centers and its potential as a model for other urban areas looking to integrate education and culture into their development. The methodology will be qualitative with a historical-hermeneutic-interpretative and critical approach, reviewing documentary and bibliographic sources. To achieve this, the study will first provide a historical overview of the concept's development, then examine changes in higher education and their impact on the category, emphasizing elements of Innovation District, Urbanization, and UniverCity. Following this, notable global UniverCity cases will be presented, and finally, the UniverCiudad project in the Center of Medellín will be showcased.

Keywords: Innovation District; Education; Cluster; Urbanization; UniverCity; UniverCities; Univerciudad; University and City.

RESUMO: O presente procura analisar a evolução histórica do conceito UniverCity, considerando as influências sociais e culturais, as mudanças no ensino superior, a urbanização e a inovação, e seu impacto no projeto Univerciudad em Medellín. A investigação procura compreender como a Universidade e a Cidade evoluíram ao longo do tempo e como isso influenciou os projetos urbanos, com implicações no planejamento urbano e na qualidade de vida dos cidadãos. Além disso,

demonstrar a relevância da revitalização do centro da cidade e o seu potencial como modelo para outras áreas urbanas que procuram integrar a educação e a cultura no seu desenvolvimento. A metodologia será qualitativa com abordagem histórico-hermenêutica-interpretativa e crítica, revisando antecedentes documentais e bibliográficos. Para isso, primeiro será feita uma descrição do desenvolvimento histórico do Conceito, em seguida serão mostradas as mudanças no ensino superior e seus impactos na categoria, denotando os elementos de Distrito de Inovação, Urbanização e UniverCity, para posteriormente apresentar os casos de destaque. de UniverCities a nível global e, finalmente, tornar o projeto Univerciudad visível no centro de Medellín

Palavras-chave: Distrito de Inovação; Educação; conjunto; Urbanização; Cidade Universitária; Cidades Universitárias; Cidade universitária; Universidade e cidade.

INTRODUCCIÓN

La educación como eje central del conocimiento se ha venido desarrollando en algunos casos de la mano del gobierno o Estado laico o eclesiástico, con el apoyo de la ciudad o desde los particulares o sociedades religiosas o filantrópicas. Todos esos momentos han definido un tipo de universidad y un público objetivo determinado. Es por ello por lo que cada ciclo histórico ha tenido unas características que lo demarcan. Sin embargo, hoy con los nuevos cambios sociales, culturales y tecnológicos, a la universidad se le ha comenzado a exigir que sea parte de otros escenarios. Dichos escenarios cambiantes no están bien delimitados y se tornan difusos, es por ello por lo que la presente investigación busca definir unos derroteros conceptuales que nos permitan comprender dichos cambios y nombrar esas nuevas formas de participación de la Universidad del siglo XXI.

Para lo anterior se planteó como objetivo general analizar la evolución histórica del concepto de UniverCity, describiendo sus influencias

sociales y culturales, así como los cambios en la educación superior, la urbanización y la innovación que han impactado en su concepción y cómo han influido en el proyecto Universidad de Medellín.

Se propusieron como objetivos específicos: rastrear la evolución histórica del concepto de UniverCity desde sus influencias sociales y culturales que han contribuido a su desarrollo; analizar cómo los cambios en la educación superior, la urbanización y la innovación han impactado en la concepción de UniverCity; y documentar ejemplos significativos de UniverCities, además de los antecedentes y el contexto urbano y educativo que motivaron la creación del proyecto UniverCiudad en el centro de Medellín.

La hipótesis que se planteó es que el proyecto UniverCiudad de Medellín se ha visto influenciado por la evolución del concepto de UniverCity en el ámbito global, adaptando sus principios y enfoques para abordar las necesidades específicas de la ciudad y su contexto educativo. Lo que derivó en la pregunta de investigación: ¿Cómo ha evolucionado el concepto de UniverCity a lo largo de la historia, considerando sus influencias sociales y culturales, así como los cambios en la educación superior, la urbanización y la innovación que han influido en su concepción, y de qué manera esta categoría ha impactado en el desarrollo y contexto del proyecto UniverCiudad en el centro de Medellín?

Para cumplir con lo anterior se planteó como metodología una investigación cualitativa de carácter histórico–hermenéutico–interpretativo, que buscaba desde un enfoque crítico revisar desde lo documental y bibliográfico los antecedentes de la universidad y su integración de equipamientos educativos en áreas urbanas. Ello se justificaba porque la revitalización del centro de las ciudades es un tema de gran relevancia en la planificación urbana actual. El proyecto UniverCiudad en Medellín representa una iniciativa ambiciosa que busca transformar el centro de la ciudad al integrar una gran cantidad de instituciones

educativas en el espacio público. Esta investigación busca comprender en profundidad cómo esta iniciativa puede impactar positivamente en la ciudad y en la vida de sus habitantes, así como proporcionar información valiosa para futuros proyectos similares en otras ciudades. Además, el proyecto puede servir de modelo para otras áreas urbanas que buscan revitalizarse a través de la educación y la cultura.

Para poder abordar la investigación primero se definió como necesario el realizar un trabajo categorial acerca de los significados y significantes de los términos a usarse en el proceso, y los cuales son los siguientes:

Univerciudad. Se entenderá como un término que se refiere a un proyecto urbano y arquitectónico de revitalización que busca la integración de múltiples equipamientos educativos, culturales y de hábitat en el centro de una ciudad. Este concepto se basa en la idea de transformar un área urbana, específicamente el centro de una ciudad, para crear un entorno donde la vida estudiantil, cultural y comunitaria se entrelacen de manera efectiva. La UniverCiudad implica la unión de numerosas instituciones educativas y culturales con el espacio público, con el objetivo de crear un ambiente más dinámico y atractivo en el corazón de la ciudad. Esta integración tiene en cuenta tanto a los estudiantes como a la comunidad en general, promoviendo la interacción y el uso compartido de recursos urbanos. Además, busca mejorar la calidad del hábitat y la vida cotidiana en la ciudad alrededor de estas instituciones.

Relevancia urbana. La revitalización del centro de una ciudad por medio del proyecto UniverCiudad puede tener un impacto significativo en la calidad de vida de los habitantes de la ciudad y en la dinámica urbana en general. Comprender la evolución de este concepto es esencial para optimizar su implementación.

Planificación futura. Comprender cómo las influencias sociales y culturales, así como los cambios en la educación superior y la inno-

vación, han afectado la concepción de UniverCity es esencial para la planificación urbana futura y la toma de decisiones informadas.

Impacto en la educación. La integración de instituciones educativas en el espacio público puede tener un impacto significativo en la educación y la comunidad estudiantil. Esta investigación puede proporcionar información valiosa sobre cómo mejorar la experiencia educativa de los estudiantes y su relación con la ciudad.

Revitalización urbana. Este concepto se refiere a la estrategia de renovación y mejora de áreas urbanas en declive, con el objetivo de revitalizarlas y hacerlas más atractivas para la comunidad. UniverCiudad se inserta en este contexto al buscar revitalizar el centro de Medellín.

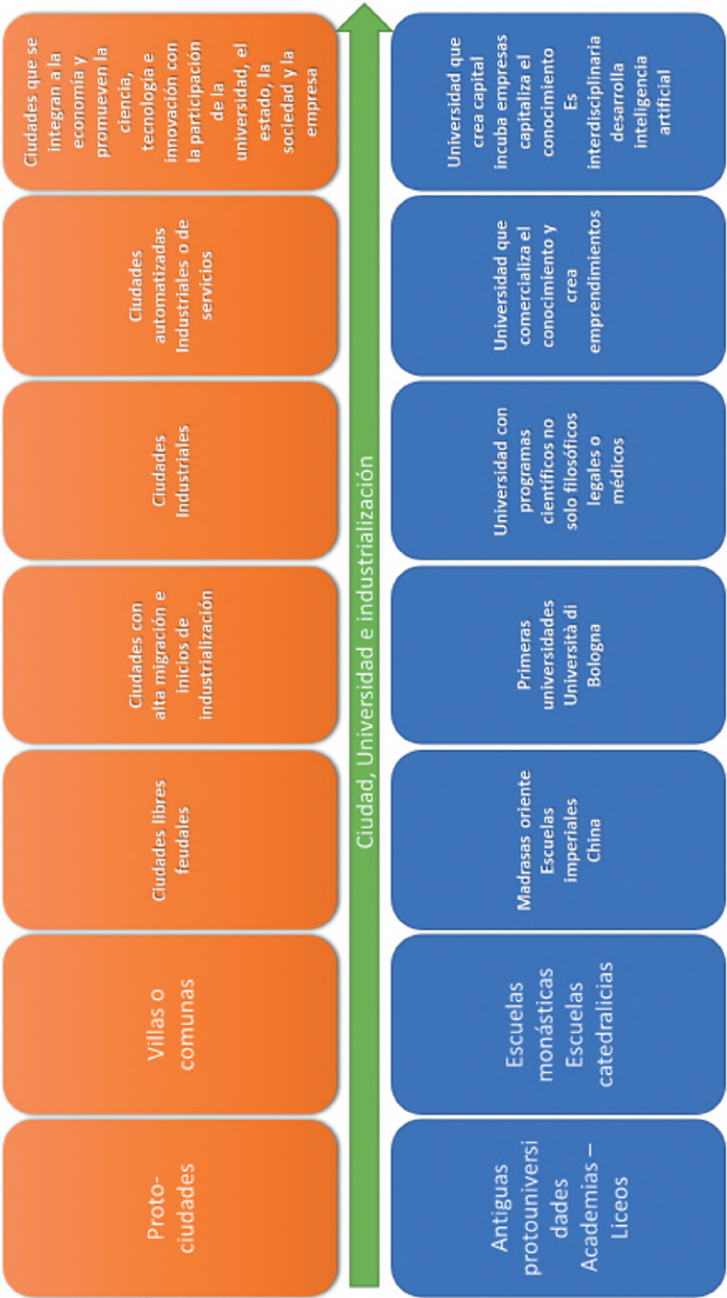
Espacio público. El espacio público comprende áreas de la ciudad de acceso libre y uso común para todos los ciudadanos. En el contexto de UniverCiudad, se enfoca en los equipamientos educativos, culturales y de hábitat en estos espacios compartidos.

Equipamientos educativos y culturales. Estos son lugares como escuelas, universidades, teatros y otros espacios relacionados con la educación y la cultura.

Hábitat. Se entenderá como los espacios destinados a la vivienda y la vida cotidiana de las personas. En el contexto de UniverCiudad, hace referencia a cómo la integración de la universidad puede mejorar la calidad del hábitat de las ciudades.

Estudiantes. Los estudiantes son actores clave en este proyecto, ya que se menciona que UniverCiudad atenderá a cerca de ciento diez mil estudiantes. Esto sugiere un enfoque en la población estudiantil y su interacción con el entorno urbano.

Integración. El concepto de integración se refiere a cómo UniverCiudad busca conectar y unificar los equipamientos educativos y culturales con el espacio Imagen 1, realizada por los autores con fines pedagógicos (2023) público y la vida urbana en el centro de Medellín.



EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD Y LA CIUDAD

Se dice que las primeras instituciones educativas que se pudieron entender como de grado superior fueron la Academia de Platón, dedicada a la filosofía, medicina, retórica y gastronomía (Brun, 1992) y el Liceo de Aristóteles dedicado a la filosofía; ambas buscaban una formación para los miembros de las clases altas (Dilthey, 2015). Sin embargo, dichas instituciones no se entienden como las únicas, aunque la historia occidental así lo asume, ya que paralelamente en el Oriente y durante la dinastía Han entre el 140-87 a. C., en China se crearon las primeras escuelas imperiales o universidades imperiales (Taixue/Tai-shueh/Guoizjian / 國子監) bajo la influencia del confucionismo y el legismo, donde se impartía derecho, ética y virtud, siendo estas instituciones dirigidas principalmente a la educación de la burocracia (Zheng, 1994, p. 196; Hutton, 2008). Luego encontramos la Universidad de Harran o Madrasa de Harran, fundada por el califa omeya Umar II en 717 (Frew, 1999). Esto evidencia que la creación de la universidad se puede ubicar mucho antes que la universidad europea, además de que la continuidad puede ser mayor en el tiempo.

La construcción de la sociedad occidental también terminó por crear algunos mitos que aún persisten, como el hecho de que la primera institución universitaria sería la Università di Bologna en 1088, desconociendo la existencia de los monasterios o escuelas catedralicias como el Monasterio de Vivarium del 544 (Rand, 1938). Es decir, la educación superior siempre estuvo presente en cada momento de la historia acompañando a quienes gobernaban y como motor de producción de conocimiento, en principio desde lo religioso, político, ético, filosófico, técnico estratégico y militar. La apropiación del conocimiento estuvo en principio en cabeza de los esclavos que eran traídos de otras regiones, luego en cabeza de los gobiernos de las villas, feudos y de las ciudades (Adams, 1981), después terminó en manos de la iglesia católi-

ca (Leclercq), 1974) y más adelante en la corona y sus sociedades científicas o academias (Abel, 2017) para luego pasar a manos del Estado, el mercado y particulares (Kaplan; Wheeler; Holloway & Hodler, 2004) para hoy estar de regreso, pero no para ser súbdito de los gobiernos, sino para colocarse en igualdad de condiciones desde el punto de vista de la gobernabilidad.

Los espacios para el desarrollo de las actividades educativas han variado igualmente con el tiempo. En la época de los Liceos y Academias, los espacios estaban determinados por los muros o espacios interiores y, en algunos casos, en razón al recorrido por la ciudad. Durante el medioevo, con la aparición de las escuelas monásticas y catedralicias, se comenzó a usar el término *claustrum* o claustro como el espacio interior que puede ser al aire libre o cubierto donde se pueden reunir los miembros de la congregación. Este concepto fue evolucionando hacia la palabra “campus”, entendida como esos espacios al aire libre pero que pertenecen a los claustros o a las instituciones educativas y que finalmente permiten la integración de sus miembros en actividades de convivencia (Coomans, 2018). La evolución a campus, iniciada por la Universidad de Princeton, se convertirá en una tendencia mundial en la cual todas las universidades encontraron la necesidad de tener espacios al aire libre como característica necesaria para proporcionar áreas con encuentros con la naturaleza (Turner, 1984).

La simbiosis entre ciudad y universidad se va a dar casi desde el inicio de la aparición de la Università di Bologna en 1088 (2023). Esta Alma Mater Studiorum – Università di Bologna estará determinada por la peregrinación de estudiantes a Bologna y el asentamiento periódico de los mismos en los alrededores, provocando procesos de gentrificación y generando dinámicas económicas de dependencia entre los habitantes y los estudiantes. En esa misma línea lo harán la Universitas Studii Salmanticensis en el pequeño pueblo de Salamanca en 1218 (2023), la University of Oxford, en Oxford, en 1098 (2023) y la University of Cambridge en 1208 en la ciudad de Cambridge (2023).

Estas instituciones se caracterizan por su condición de universidades públicas que han sido, a través de los años, dinamizadoras de las economías locales. El fenómeno se convierte en un hecho que se replicará en las principales ciudades del mundo.

LAS CIUDADES UNIVERSITARIAS CASOS Y EJEMPLOS

Esta condición, arriba descrita los llevará a una nueva variante que estará determinada por la aparición de las ciudades universitarias como espacios cerrados o exclusivos para estudiantes, como ocurrió en Princeton (Gumprecht, 2003), y que se replicó en Latinoamérica en lugares como Ciudad de México, São Paulo, Bogotá o Medellín. Esta nueva apuesta de los gobiernos traerá consecuencias tangibles a las ciudades donde se integró el concepto, ya que estas lograban una mayor estabilidad económica, así como un mayor acceso al conocimiento. Muchas de estas ciudades optaron por el campus abierto, en el sentido de que no eran necesarios los espacios propios, sino que se compartían con la ciudad, como ocurrió en Buenos Aires o en Bogotá, por razones diferentes.

Es decir, las ciudades ya no obedecían a la existencia de una sola institución educativa como ocurrió en los primeros años de la aparición de la universidad, sino que alrededor de los principales centros educativos comenzaron a proliferar espacios para otras universidades públicas de carácter municipal o privadas. Esto comenzó a convertir las ciudades en centros de educación que podían contener muchas formas y tipos de universidades, además de aumentar las poblaciones flotantes en dichas ciudades.

Un elemento interesante y necesario se da en el hecho de que las ciudades que fueron aumentando los centros educativos también fueron aumentando sus indicadores económicos, como pasó con la Sorbona de París, la Universidad de Berlín, la Universidad de Montreal, Melbourne o, en Latinoamérica, la Universidad de Chile, la Univer-

sidad Católica del Perú o la Universidad Nacional. Esta última, por ejemplo, se ha convertido en el motor de las regiones gracias al diseño multicampus, lo que ha permitido impulsar la economía de otras ciudades y municipios.

Sobre esta línea, la Universidad de Antioquia se ha tornado en referente regional, pero al mismo tiempo ha sumado en el crecimiento exponencial de instituciones educativas en el municipio de Medellín, hoy distrito, donde se han establecido un poco más de cuarenta y seis instituciones educativas universitarias (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020), dentro de las que encontramos a la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA, que tiene su foco de acción en el centro histórico de la ciudad.

La universidad ha sido siempre un factor de crecimiento, desarrollo, progreso y ciencia. Pero hoy tiene un carácter estratégico mayor, porque ya las ciudades no se piensan alejadas de los centros educativos universitarios, sino que los consideran necesarios para promover el progreso. Ello se observa en la nueva visión de considerar a la universidad como una promotora del conocimiento desde el punto de vista de la técnica, la tecnología y la inteligencia artificial. A lo que se suma su papel como nodriza de proyectos de emprendimiento y de incubadoras de nuevas empresas. Sumado a la inyección de conocimientos únicos como la creación de patentes y productos novedosos. Además de aportar a la planeación urbana y el desarrollo sostenible. Por lo anterior, hoy se piensa en instituciones de puertas abiertas. Es decir, se busca derribar las barreras entre la ciudad y la ciudad universitaria, y entre la ciudad y las instituciones universitarias que integran o son parte de la ciudad.

Por ello, hoy se hace referencia a la UniverCity = Univerciudad = UniverCities = Universidad–Ciudad, a manera de unidad integrativa en una simbiosis más profunda que permite que la ciencia, la tecnología y la innovación vayan de la mano de la Ciudad. Convirtiendo las ciu-

dades en clústeres o distritos de innovación. Esto generaría la posibilidad de un aumento en el mayor desarrollo y estar a la vanguardia de nuevos desarrollos incluso globales, pero también representa desafíos de todas las índoles como la gobernanza. Como lo dice Julie Wagner (2023), quien destaca que la capacidad de los distritos de innovación para organizarse puede efectivamente marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso de un distrito, porque la gobernanza adecuada es esencial para aprovechar las fortalezas de los diversos actores del distrito, incluyendo instituciones, empresas y organizaciones. Es por ello por lo que se requeriría:

1. Desarrollar una agenda de investigación y desarrollo compartida que aproveche las fortalezas de todos los actores del distrito.
2. Diseñar estrategias para fomentar asociaciones con la industria y oportunidades de comercialización.
3. Atraer, retener y hacer crecer el talento.
4. Compartir la costosa infraestructura de innovación.
5. Apoyar *startups* y empresas en expansión.
6. Planificar y financiar la transformación del terreno físico.
7. Promover la equidad y la inclusión.

Tal vez sea eso ultimo lo más complejo, ya que generalmente el aumento de la riqueza ha demostrado que no es directamente proporcional, ya que puede provocar también efectos adversos, como lo sería incrementos:

1. De la población.
2. De los precios de la canasta familiar.
3. En los precios de los arriendos.
4. En la gentrificación.

5. En los niveles de delincuencia.
6. En la pobreza.
7. En los niveles de contaminación.
8. En los niveles de exclusión.

Para el distrito de Medellín se ha propuesto dicha forma de proyecto, es decir, el de UniverCiudad, como un proyecto urbano y arquitectónico de revitalización del centro de Medellín que busca la articulación al espacio público de más de cien equipamientos educativos, culturales y de hábitat. Este proyecto integraría a la ciudad más de ciento diez mil estudiantes que se incorporarían y permanecerían en el espacio público del centro, incluyendo en este los espacios abiertos de las universidades públicas como la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín y la Universidad de Antioquia, entre otras.

Sin embargo, aún no se han planeado, proyectado o realizado los estudios técnicos que permitan imaginar una ciudad en dichas circunstancias, especialmente porque existen muchos sectores marginales que requieren atención en salud, apoyo psicológico, asistencia alimentaria y programas de desintoxicación.

CONCLUSIONES

Luego de realizar un recorrido de comprensión histórica del concepto de “UniverCity” y su relación con la universidad y la ciudad, se puede apreciar que, a lo largo de la historia, la educación superior ha estado vinculada tanto a instituciones religiosas como a gobiernos laicos, y ha desempeñado un papel importante en el desarrollo de la técnica, la tecnología y la ciencia. Asimismo, se ha observado cómo las influencias sociales y culturales, así como los cambios en la educación superior, la urbanización y la innovación, han influido en la concepción de “UniverCity”. Dicho desarrollo ha influenciado en la aparición de

las ciudades universitarias, donde las instituciones educativas se integran en el espacio público de la ciudad, generando un impacto significativo en la economía y el desarrollo de las urbes.

La concepción de las univerciudades exige comprender la importancia de la gobernanza en estos proyectos y cómo la coordinación entre diversos actores es fundamental para su éxito. No se deben desconocer los desafíos relacionados con el aumento de la población, los precios de la vivienda y otros aspectos sociales y económicos que deben abordarse en la planificación de “UniverCities”. El caso de Medellín y su proyecto “UniverCiudad”, que busca revitalizar el centro de la ciudad al integrar una amplia gama de equipamientos educativos, culturales y de hábitat, puede llegar a tener un impacto significativo en la calidad de vida de los habitantes de la ciudad y en la dinámica urbana en general, siendo crucial evaluar tanto sus posibles beneficios como sus potenciales riesgos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abel, Mickey (2017) *Medieval Urban Planning: The Monastery and Beyond*. Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-4438-4317-1-sample.pdf>
- Adams, Robert McC. (1981). *Heartland of Cities: Surveys of Ancient Settlement and Land Use on the Central Floodplain of the Euphrates*. University of Chicago Press.
- https://isac.uchicago.edu/sites/default/files/uploads/shared/docs/heartland_of_cities.pdf
- Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación–UNAU-
LA (2022) Aulas Ambientales Secretaria de Medioambiente, Alcaldía de
Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación–UNAU-
LA <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/el-proyecto-parques-de-bolsillo-se-construira-con-aportes-de-la-comunidad-del-centro-de-medellin/>
- Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación (2022a)
UNAU-
LA en alianza con la ZUAP, Secretaría de Movilidad de Medellín,
Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación <https://www.youtube.com/watch?v=vaIKbt4TPCU>
- Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación (2021) El
proyecto Parques de Bolsillo se construirá con aportes de la comunidad
del Centro de Medellín, Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tec-
nología e innovación <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/el-proyecto-parques-de-bolsillo-se-construira-con-aportes-de-la-comunidad-del-centro-de-medellin/>
- Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación & ACI
Medellín (2021) El proyecto Parques de Bolsillo se construirá con apor-
tes de la comunidad del Centro de Medellín, Alcaldía de Medellín, Distri-
to de Ciencia, Tecnología e innovación; ACI Medellín Agencia de Coope-

ración e inversión de Medellín y el Área Metropolitana, https://aliados.acimedellin.org/wp-content/uploads/2021/09/Parques-De-Bolsillo_compressed.pdf

Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación (2018) ZUAP Zona Urbana de Aire Protegido, Secretaría de Movilidad de Medellín, Alcaldía de Medellín, Distrito de Ciencia, Tecnología e innovación <https://www.medellin.gov.co/movilidad/gerencia-de-movilidad-humana/zona-urbana-de-aire-protegido-medellin>

Alianza EFI, Alianza Economía Formal e Inclusiva (2020) Alianza Economía Formal e Inclusiva, Colombia Científica, <https://alianzaefi.com/miembros/>

Alianza EFI, Alianza Economía Formal e Inclusiva (2020a) Alianza Economía Formal e Inclusiva, Colombia Científica, <https://www.facebook.com/unaulamed/videos/la-alianza-para-la-econom%C3%ADa-formal-e-inclusiva-alianza-efi/511573092878009/>

Ambientes Soluciones (2021) Casos de éxito, Proyecto Universidad Autónoma Latinoamericana, Ambientes Soluciones <https://www.ambientesoluciones.com/portal/casos-de-exito/proyecto-universidad-autonoma-latinoamericana>

Área Metropolitana del Valle de Aburrá (2018) Resolución Metropolitana No.00 – 002231 de 2018 (31 agosto) Por medio de la cual se declaran unas Zonas Urbanas de Aire Protegido –ZUAP– dentro de la jurisdicción del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, Gaceta Oficial. Año XXV. N. 4543. 31, agosto, 2018. p. 49. https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/r_amva_2231_2018.htm

Borja, Jordi (2007) Intelligent cities and innovative cities, uocpapers, iss. 5 (2007) | ISSN 1885-1541, Universitat Oberta de Catalunya, <https://www.uoc.edu/uocpapers/5/dt/eng/mitchell.pdf>

Brun, Jean (1992). *Platón y la academia*. Paidós Iberica Ediciones S. A.

Conferencia Europea de Rectores (Asociación Europea de Universidades, EUA) (1993) Copernicus Charta 2.0 European Commitment to Higher Education for Sustainable Development, Conferencia Europea de Rectores (Asociación Europea de Universidades, EUA) https://www.copernicus-alliance.org/images/Downloads/COPERNICUSCharta_2.0.pdf

Consejo de Educación Superior de Europa (2006) Declaración sobre la Responsabilidad de la Educación Superior por una Cultura Democrática – Ciudadanía, Derechos Humanos y Sostenibilidad, Comité Directivo para la Educación Superior y la Investigación (CDESR) del Consejo de Educación Superior de Europa Estrasburgo <https://rm.coe.int/declaration-on-the-responsibility-of-higher-education-for-democratic-c/1680779f5b>

Coomans, Thomas (2018). *Life Inside the Cloister. Understanding Monastic Architecture: Tradition, Reformation, Adaptive Reuse*. Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv157bgm>

Dilthey, Wilhelm (2015). *Historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Duque-Córdoba, Karen Melisa (2021) Contaminación atmosférica en el Valle de Aburrá desde la perspectiva de la vulneración del derecho a un ambiente sano y del derecho a la salud. Universidad Autónoma Latinoamericana, Unaula, http://repository.unaula.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2117/1/unaula_rep_pre_der_2021_contaminacion_atmosferica_valle_aburra_vulneracion_ambiente_sano_derecho_salud.pdf

Flórez-Ruíz, José Rodrigo; Úsuga-Castaño, Carmen Alicia; Palacio-Arroyave, Luís Alejandro; Valderrama-Bedoya, Francisco Javier & Valencia-Grajales, José Fernando (2022) Sostenibilidad en la UNAULA. Documentos Institucionales 49. Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA – Medellín. <https://www.unaula.edu.co/sites/default/files/2023-03/Ecouniversidad%202023.pdf>

- Frew, D. H. (1999). Harran: Last Refuge of Classical Paganism. *Pomegranate*, 9(Autumn), 17–29. <https://doi.org/10.1558/pome.v13i9.17>
- Fucolde, Fundación Colombiana para el Desarrollo, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios (POMOTE) de la Universidad Autónoma Latinoamericana (2022) Cartilla constitución de las zonas de reserva campesina de Cajibío, Fucolde, Fundación Colombiana para el Desarrollo, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios (POMOTE) de la Universidad Autónoma Latinoamericana <https://pomotecestudios.unaula.edu.co/sistematizacion-de-experiencias-de-paz/organizaciones-participantes-sistematizacion-de-experiencias-de-paz/asociacion-de-trabajadores-campesinos-del-municipio-de-cajibio-atcc-sistematizacion-de-experiencias-de-paz/>
- Garcés–Montoya, Ángela & Jiménez–García, Leonardo (2020) Minga de pensamiento polifónico, Diccionario colaborativo, Red Diálogo de Saberes en Comunicación y Buen Vivir integrada por: Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia. Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios (POMOTE) de la Universidad Autónoma Latinoamericana. <http://repository.unaula.edu.co:8080/bitstream/123456789/2722/1/Mingadepensamientopolifonico%20diccionario%20colaborativo.pdf>
- Gumprecht, Blake. (2003). The American College Town, *The Geographical Review* 93:1, January 2003. <https://web.archive.org/web/20061101055628/http://www.unh.edu/geography/Pages/American%20College%20Town.pdf>
- Herbst, Judith (2005). *The History of Weapons*. Lerner Publishing Group. <https://archive.org/details/historyofweapons0000judi>

- Hermann, M.; Pentek, T. & Otto, B. (2016) Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios. 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Koloa, HI, USA, 2016, pp. 3928-3937, <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.488>.
- Hutton, Eric L. (2008). Han Feizi's Criticism of Confucianism and its Implications for Virtue Ethics. *Journal of Moral Philosophy* 5 (2008) 423-453. <http://hutton.philosophy.utah.edu/HFZ.pdf>
- Kaplan, David H.; James O. Wheeler; Steven R. Holloway; & Thomas W. Hodler, cartographer (2004). *Urban Geography*. John Wiley & Sons, Inc. https://archive.org/details/urbangeography0000kapl_v6l9
- Leclercq, Jean (1974) *The Love of Learning and the Desire for God: A Study of Monastic Culture* Fordham University Press, <https://archive.org/details/loveoflearningde0000lecl/page/n7/mode/2up>
- Lucas, Robert E. (1998). *The Industrial Revolution Past and Future*. *Kusness Lectures*. [http://www.econ.hku.hk/~cwyuen/seminar/papers/Lucas%20\(Kuznets%20Lectures\).pdf](http://www.econ.hku.hk/~cwyuen/seminar/papers/Lucas%20(Kuznets%20Lectures).pdf)
- Marcuse, Herbert (1993) *El hombre unidimensional, ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Editorial Planeta-De Agostini, S. A. (1993)
- Marx, Karl Heinrich (2007) *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858* tomo: 1, 2, y 3, Siglo XXI Editores.
- Mitchell, William J. (2007) *Intelligent cities*. e-Journal on the Knowledge Society. Inaugural lecture of the UOC 2007-2008 Academic Year, uocpapers, iss. 5 (2007) | ISSN 1885-1541, Universitat Oberta de Catalunya, <https://www.uoc.edu/uocpapers/5/dt/eng/mitchell.pdf>
- Orlowski, Aleksander & Romanowska Patrycja (2019) Smart Cities Concept: Smart Mobility Indicator, *Cybernetics and Systems*, vol. 50, no 2 (2019), pp. 118-131, DOI: 10.1080/01969722.2019.1565120, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01969722.2019.1565120>

- Observatorio de la Universidad Colombiana (2020) Presencia de la educación superior en Medellín y Antioquia. Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/presencia-de-la-educacion-superior-en-medellin-y-antioquia/>
- Rand, E. K. (1938). The New Cassiodorus. *Speculum*, 13(4), 433–447. <https://doi:10.2307/2849664>
- Saalman, Howard (1968). *Medieval cities*. New York: George Braziller.
- Stearns, Peter (2013). The industrial revolution in world history. Westview Press, the Perseus Books Group <http://ijevanlib.ysu.am/wp-content/uploads/2022/07/e8739e295441fa31561402728a3ad9c3.pdf>
- Turner, Paul Venable (1984). *Campus: An American Planning Tradition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. <https://searchworks.stanford.edu/view/1520907>
- Università di Bologna (2023) Nuestra Historia Alma Mater Studiorum–Università di Bologna. <https://ba.unibo.it/es/institucional/nuestra-historia>
- University of Cambridge (2023) About the University History. University of Cambridge. <https://www.cam.ac.uk/about-the-university/history>
- University of Oxford (2014) Introduction and History». University of Oxford. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history>
- Universidad de Salamanca (2023). Historia Universitas Studii Salmanticensis. 1218 las ‘Scholas Salamanticae’, Universidad de Salamanca. <https://www.usal.es/historia>
- Valencia–Grajales, José Fernando (2014) Pensar teórico, pensar epistémico de Hugo Zemelman, <https://kavilando.org/2013-10-13-19-52-10/organizaciones-sociales-y-populares/2438-pensar-teorico-pensar-epistemico-de-hugo-zemelman>
- Valencia–Grajales, José Fernando, & Marín–Galeano, Mayda Soraya (2018). Investigación teórica, dogmática, hermenéutica, doctrinal y empírica de las ciencias jurídicas. *Ratio Juris UNAULA*, 13(27), 17–26. <https://doi.org/10.24142/raju.v13n27a1>

- Valencia Grajales, J. (2014). La eficacia material y simbólica de la norma y el crecimiento urbano de las laderas nororiental y suroriental de Medellín 1950-2010. Universidad Nacional de Colombia.
- Wagner, Julie (2023). Wagner Por qué es importante la gobernanza: un análisis sobre cómo los distritos de innovación se organizan para el éxito. The Global Institute on Innovation Districts, [jwagner\[en\]giid\[punto\]org. https://www.giid.org/why-innovation-districts-need-effective-governance-es/](https://www.giid.org/why-innovation-districts-need-effective-governance-es/)
- Zheng, Y. (1994). Local Government Schools in Sung China: A Reassessment. *History of Education Quarterly*, 34(2), 193. <https://doi.org/10.2307/369121>

Influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida en espacios educativos colombianos

Jeraldín Valle Gallego¹

Recibido: 1 de julio de 2023 - Aceptado: 2 de octubre de 2023

Publicado: 20 de enero de 2024

DOI: 10.24142/rch.n43a4



¹ Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Monitora de investigación 2021–1. Perteneciente al semillero Memoria, Estado y Sociedad (MES). Correo: jeraldin.valle6027@unaula.edu.co

RESUMEN: Los espacios educativos colombianos son escenarios llenos de inagotables realidades sociales que enfrentan los estudiantes. Muchas de estas realidades subyacen en el marco de una sociedad cada vez más exigente, que requiere sujetos con capacidad y habilidad para afrontar dichas exigencias. De esta manera, la animación sociocultural establece sus bases para permitir pedagógicamente el empoderamiento de los estudiantes en las instituciones educativas del país, reivindicando el sentido de la apropiación del contexto y sus propias dinámicas personales y sociales. Este artículo presenta una revisión bibliográfica que analiza la influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida en espacios educativos colombianos. Su objetivo principal es fundamentar la importancia de capacitar en habilidades para la vida a los alumnos de las instituciones educativas del país. Para ello, se tendrán en cuenta las diez habilidades para la vida propuestas por diferentes organismos internacionales, los contextos rurales y urbanos, así como la educación formal y no formal en Colombia.

Palabras clave: Animación sociocultural, habilidades para la vida, espacios educativos colombianos, alumnos, docentes.

ABSTRACT: Colombian educational spaces are scenarios full of inexhaustible social realities that students face. Many of these realities underlie a framework of an increasingly demanding society, which requires individuals capable of skilfully addressing these demands. In this way, sociocultural animation establishes its foundations to pedagogically enable the empowerment of students in the country's educational institutions, reclaiming the sense of appropriation of the context and their own personal and social dynamics. This article presents a bibliographic review that analyzes the influence of sociocultural animation on the development of life skills in Colombian educational spaces. Its main objective is to establish the importance of training students in life skills in the country's educational institutions. To this end, the ten life skills proposed by different international organiza-

tions will be considered, as well as rural and urban contexts, and formal and non-formal education in Colombia.

Keywords: Socio-cultural animation, life skills, colombian educational spaces, students, teachers.

INTRODUCCIÓN

La influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida pretende ser, en gran medida, una herramienta que posibilita a los sujetos involucrados apropiarse de las dinámicas sociales y culturales de su contexto. Las instituciones educativas colombianas deben acoger esta metodología para la dinamización de experiencias socioeducativas y pedagógicas capaces de motivar la participación de los alumnos en su formación personal.

Los espacios educativos colombianos tienen el propósito de formar ciudadanos que sean útiles en el futuro para la sociedad. Por tanto, la enseñanza de la lengua materna, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales y el inglés serán materias fundamentales desde la educación primaria. A su vez, hay en el currículo cursos de ética, religión, artes, educación física y, en algunos grados de la educación secundaria, materias como física, química y filosofía. Estas materias son importantes y fortalecen de manera significativa la formación académica de cada uno de los alumnos. Sin embargo, aunque los colegios colombianos tienen la suficiente autonomía para el diseño de su PEI, muchos de ellos no incluyen la formación en habilidades para la vida en el diseño de sus mallas curriculares. Si bien hay que reconocer que esto no es suficiente para enseñar a los sujetos a vivir, ya que nadie podrá hacerlo jamás, sí les permitirá adquirir las herramientas necesarias para enfrentar de manera asertiva muchos de los retos diarios que propone la vida.

La metodología empleada en el presente artículo fue la revisión bibliográfica, la cual tiene por “finalidad la transformación de los documentos originales en otros secundarios, instrumentos de trabajo, identificativos de los primeros y gracias a los cuales se hace posible tanto la recuperación de éstos como su difusión” (Castillo, 2005, p. 2). La información que se recolecta en el rastreo bibliográfico servirá posteriormente para la construcción de una matriz de análisis, la cual tiene por objetivo “organizar las etapas del proceso de la investigación de manera que desde el principio exista una congruencia entre cada una de las partes involucradas en dicho procedimiento” (Pedraza, 2001, p. 4). Esta matriz permite apreciar, a modo general, un resumen del proceso investigativo.

El presente artículo pretende dar un acercamiento desde diferentes perspectivas para evaluar la influencia que tiene la animación sociocultural en el desarrollo de las habilidades para la vida, y por qué es pertinente ponerlas en práctica en los espacios educativos colombianos. Para ello, el texto se dividirá en una aproximación conceptual a lo que es la animación sociocultural; posteriormente, se presentará un acercamiento teórico, trabajado desde diferentes organismos internacionales, respecto a habilidades para la vida, con las diez categorías correspondientes. A su vez, se pretende desarrollar un enfoque desde los contextos educativos colombianos rurales y urbanos; en este apartado, se tendrá en cuenta la educación formal y la no formal. Por último, se aspira a establecer las diferentes relaciones entre la animación sociocultural, las habilidades para la vida y la práctica en los contextos anteriormente mencionados.

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La animación sociocultural es una herramienta socioeducativa que pretende el empoderamiento de una comunidad. “Reivindica el pluralismo y la participación de la gente como un modo de comprometer

—personal y colectivamente— a la ciudadanía con sus procesos de desarrollo” (Caride, 2005, p. 76). De esta manera, la animación sociocultural tiene una función educadora, ya que “aspira a lograr la formación integral de las personas y a mejorar su calidad de vida” (Caride, 2005, p. 80). El mismo autor plantea que “la Animación Sociocultural fundamenta sus principios y actuaciones en planteamientos que responden a una inequívoca vocación pedagógica y política” (Caride, 2005, p. 77). Así pues, vemos cómo la animación sociocultural puede ser un proceso orientado a fortalecer la participación de cada uno de los actores del momento educativo.

De la misma forma, “la animación sociocultural debe tener como función el desarrollo integral de la persona especialmente en la infancia y la juventud y en el sector del tiempo libre y el ocio” (Chacón, 2010, p. 6). De lo anterior, podemos decir que la animación sociocultural debe estar presente, sobre todo, en los primeros momentos de la niñez y de la adolescencia, incentivando la buena utilización del tiempo libre, pues “es un poderoso instrumento, un medio privilegiado, para la autoeducación y emancipación contextualizadas, pues ayuda a que cada persona, individual y colectivamente, pueda encontrar el modo de alejarse de toda alienación” (Escarbajal, 1992, p. 99). Ello permitirá a los niños y jóvenes alejarse de aquellos escenarios que no son sanos para su desarrollo personal.

Uno de los grandes exponentes de la animación sociocultural, Xavier Úcar, menciona que “la animación sociocultural se convierte en una herramienta de trabajo comunitario que actúa en, con, por, y para el desarrollo sociocultural y educativo de las comunidades y los grupos sociales” (2008, p. 7). De esta manera, Úcar expone la importancia de implementarla en los sectores educativos y menciona que debe caracterizarse por ser “una metodología de intervención que es, a un tiempo, participada, flexible, creativa, sostenible, desenfadada y eficaz” (2008, p. 7). Úcar propone la necesidad de plantear esta como la posibilidad de mejoras educativas, sociales y, asimismo, la influencia sobre la calidad

de vida de los participantes: “constituye, en este sentido, una apuesta para el futuro, y sus frutos, al igual que los de la educación, no son el resultado de horas o de días, sino de meses, años y generaciones” (2008, p. 8).

Otro de los grandes exponentes de la animación sociocultural, Ander Egg, menciona que está basada en una pedagogía que promueve “prácticas y actividades voluntarias, que, con la participación de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de la vida” (1967, p. 25). De esta manera, ambos autores coinciden en la animación sociocultural como un instrumento cada vez más necesario para lograr el empoderamiento social y la constitución de calidad de vida de las comunidades.

La animación sociocultural debe ser el instrumento que permita a los sujetos “desarrollar procesos de comunicación tales que los participantes expliciten libremente sus puntos de vista, huir de la imposición y caminar hacia la negociación y el consenso” (Escarbajal, 1992, p. 94). Ello permitirá a los sujetos expresar sus puntos de vista con confianza y dará lugar a la “libertad de opinión, de apertura cultural y social, de participación, de autorrealización, de protagonismo, primero a nivel individual y luego social” (Chacón, 2010, p. 10).

Así pues, debe también tenerse en cuenta que “Sería un error creer que la animación sociocultural es maná para marginados u otros sectores de la sociedad” (Escarbajal, 1992, p. 100), ya que debe estar dirigida a cualquier grupo social. Tal como lo menciona el autor, “Debe ir dirigida, sobre todo, a dinamizar la comunidad de manera global, sin descartar, evidentemente, la atención a colectivos necesitados, pero su labor no es terapéutica ni apagafuegos, sino una opción político cultural en el amplio sentido de ambos términos” (Escarbajal, 1992, p. 100). Por ello, debe eliminarse del imaginario colectivo que la animación sociocultural es solo para grupos con flagelos sociales, pues esta debe ir orientada a cualquier población.

HABILIDADES PARA LA VIDA

Las habilidades para la vida son un proceso educativo encaminado a que los niños y jóvenes logren enfrentar con éxito los diferentes desafíos a los que están expuestos, esas exigencias que les propone el diario vivir y para las cuales deberían tener las suficientes herramientas para afrontar de manera crítica, asertiva y habilidosa. Logrando así empoderarse en las diferentes situaciones conflictivas que enfrentan en su contexto social y mejorar su relación con su realidad. La enseñanza de habilidades para la vida “persigue mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas” (Edex, 2011, p. 1). De esta manera, se pretende que estas habilidades se pongan en práctica desde las instituciones educativas.

Inicialmente, el término fue propuesto por la Organización Mundial de la Salud, definiéndolo como “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (OMS1993, p. 1). A su vez, “se identifica en el enfoque de habilidades para la vida que emergió en Colombia a finales de los noventa y en varios países de Latinoamérica como un camino importante en la transformación de comunidades educativas” (Martínez, 2014, p. 64). Asimismo, se puede identificar que, en Colombia, su aplicación ha sido importante para el trabajo en múltiples campos educativos, sociales y culturales.

Aunque “desde 1994 hubo varios intentos de adoptar HPV en Colombia por parte de algunas universidades e instituciones oficiales, finalmente se posicionó en 1997 gracias al proceso de endogenización de este enfoque por parte de la Fundación Fe y Alegría” (Martínez, 2014, p. 65). Esta fundación incorporó el enfoque a sus estrategias de colegios saludables, “promovida por el Ministerio de Salud Nacional en alianza con el Ministerio de Educación en 1999” (Martínez, 2014, p.

65). Es así como las habilidades para la vida empiezan a instaurarse en el contexto educativo colombiano.

Las habilidades para la vida se constituyen en tres grupos principales: habilidades emocionales, habilidades sociales y habilidades cognitivas. De estas, se desprenden un grupo de diez habilidades específicas, las cuales abordaremos a continuación desde varias perspectivas.

HABILIDADES EMOCIONALES

Empatía. Esta habilidad busca “ponerse en la piel de las otras personas para comprenderlas mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo con las circunstancias” (Edex, 2011). La empatía permitirá a los participantes en la formación de habilidades para la vida situarse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos y mostrarse comprensivos ante las realidades sociales que enfrentan los demás.

Manejo de emociones y sentimientos. Consiste en “saber leer y comprender lo que comunican las emociones propias y las ajenas. Comprender mejor lo que sentimos implica tanto escuchar lo que nos pasa por dentro, como atender al contexto en el que nos sucede” (Edex, 2011). Esta habilidad pretende que el individuo reconozca las diferentes emociones que enfrenta y las de los participantes de su contexto. Esto posibilitará tomar conciencia de los sentimientos y hacer uso del derecho a la libre expresión como derecho fundamental, en el que se reconozca y se respete la opinión, las diferencias y la pluralidad en los diferentes contextos formativos.

Manejo de tensiones y estrés. Esta habilidad “no consiste en evadir las tensiones, sino en aprender a afrontarlas de manera constructiva, sin instalarse en un estado habitual de estrés; aprender a estresarnos en forma aguda, y a evitar que se convierta en crónico o permanente” (Edex, 2011). La formación en esta habilidad permitirá saber reconocer y manejar adecuadamente las tensiones y el estrés que enfrentan los niños y jóvenes ante diferentes situaciones de la vida

diaria. Así, generará mejor respuesta ante situaciones frustrantes que posiblemente los sujetos no pueden controlar, pero que son inevitables en los contextos sociales. La idea es, entonces, aprender a manejarlas de manera creativa y asertiva.

HABILIDADES SOCIALES

Comunicación asertiva. Consiste en “expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita; y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación” (Martínez, 2014, p. 67). Esta habilidad busca que los sujetos fortalezcan sus relaciones comunicativas, tanto en el ámbito familiar como en el social, de tal manera que les permita identificar situaciones específicas que conlleven a una comunicación acertada entre el sujeto y su contexto. La formación en esta habilidad permitirá al individuo manifestar de manera clara sus sentimientos, necesidades o inquietudes.

Relaciones interpersonales. Se refiere a “establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal” (Martínez, 2014, p. 67). Esta habilidad pretende capacitar a los sujetos para que identifiquen las relaciones interpersonales que pueden resultar sanas y valiosas para ellos, y que, de la misma manera, puedan finalizar aquellas que no resultan ser valiosas o que no aportan de manera significativa a su crecimiento personal.

Solución de problemas y conflictos. Esta habilidad debe “transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social” (Martínez, 2014, p. 67). Se pretende brindar herramientas que les permitan a los sujetos desarrollar de forma creativa la solución de problemas y conflictos que puedan enfrentar en su contexto social, a partir de situaciones problemáticas que

sean debatibles entre varios sujetos. Esto permitirá no sólo aprender a solucionar problemas, sino también la posibilidad de utilizarlos como oportunidades para el crecimiento personal.

HABILIDADES COGNITIVAS

Autoconocimiento. Implica “conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo” (Martínez, 2014, p. 67). Esta habilidad busca que los sujetos puedan conocerse a sí mismos, de tal manera que puedan identificar aquellas cualidades y defectos que los hacen ser quienes son, para fortalecerlos y crear un vínculo más significativo consigo mismos.

Toma de decisiones. Pretende “evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena” (Martínez, 2014, p. 67). Esta habilidad busca que los sujetos sean capaces de tomar decisiones acertadas, bajo una mirada crítica y objetiva, teniendo en cuenta su contexto social, y que las consecuencias de estas no sólo podrían afectar su vida, sino también la de las demás personas que se ubiquen en su realidad.

Pensamiento creativo. Implica “usar la razón y la ‘pasión’ (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad” (Martínez, 2014, p. 67). Esta habilidad busca que los sujetos puedan poner en práctica el pensamiento creativo, de esta forma, identificar para qué son buenos y de qué manera emplear este talento, siendo razonables y apasionados para crear innovaciones desde el pensamiento creativo, que permita transformar cada una de sus vidas, como también el contexto social que enfrentan.

Pensamiento crítico. Consiste en “aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a

conclusiones propias sobre la realidad. ‘No tragar entero’” (Martínez, 2014, p. 67). Esta habilidad busca hacer partícipes a los sujetos de la realidad social que enfrentan, para que puedan indagar, analizar e interrogar de manera crítica aquellos sucesos que se presentan en su contexto; desarrollando su pensamiento y teniendo total criterio sobre lo que piensan. Es decir, que no permitan que otros les digan en qué tienen que creer y en qué no; esto debe ser aplicable a la religión, la política, los sucesos morales y todos los ámbitos de la vida diaria.

Estas diez habilidades buscan que, “más que estrategias para enseñar lo que no puede ser enseñado como vivir, se pueda configurar como espacio para preguntarse por lo que es vivir” (Díaz y Mejía, 2017, p. 716). Y de esta forma, la construcción de reconocimiento, diversidad, de respeto y aceptación por el otro, de construcciones colectivas e individuales, que permitan la pluralidad y el libre desarrollo individual, no sólo para la práctica en los escenarios educativos, sino también para enfrentarse a la vida.

ESPACIOS EDUCATIVOS COLOMBIANOS

Los espacios educativos colombianos constituyen zonas donde los estudiantes están en un constante proceso de aprendizaje, se relacionan con otros y establecen prácticas que les permiten avanzar en su proceso de formación individual. “Los espacios educativos [...] son ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples ‘saberes’, sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno” (Otálora, 2010, p. 80). De esta manera, los espacios educativos colombianos deben ser el ambiente apropiado y necesario en el contexto para fortalecer las habilidades que deben tener los estudiantes, tanto para la adquisición de saberes académicos, como para enfrentar la vida.

En este sentido, es pertinente tener en cuenta en los espacios educativos colombianos los contextos urbanos y rurales, así como los espacios educativos formales y no formales.

Contextos urbanos. En términos educativos, frente a su contexto urbano, “se ha promovido la idea de que la escuela salga a aprender en la ciudad y que el ciudadano común también aprenda de la ciudad valiéndose de los recursos que ella misma ofrece” (Páramo, 2009, p. 20). De esta forma, los espacios educativos urbanos enfrentan realidades encaminadas hacia la promoción de diferentes actividades que favorezcan el desarrollo de la ciudad. Buscan especialmente avanzar en materia de industrialización, entregando a la sociedad sujetos capaces de transformar su comunidad, teniendo en cuenta el desarrollo tecnológico, económico, social y cultural que ofrece la urbanidad.

Contextos rurales. La educación en contextos rurales de Colombia constituye un proceso educativo encaminado a la construcción de iniciativas que permitan la apropiación del contexto social, económico y cultural que enfrentan los sujetos. Los espacios educativos rurales tienen el objetivo de estructurar un programa que responda a las múltiples necesidades que éstos enfrentan. “En tal sentido, la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos” (Gaviria, 2017, p. 60). A su vez, es importante resaltar que, frente al contexto educativo colombiano, “se evidencia la brecha que existe entre las zonas urbanas y las zonas rurales en las distintas dimensiones de la cobertura y la calidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2018, p. 13). Esto constituye una realidad y un problema que los organismos de control en los escenarios educativos no han podido resolver.

Según el MEN, se puede evidenciar “que las escuelas rurales tienen una menor calidad educativa, especialmente en los niveles de educación secundaria y media. Estos resultados están asociados con que las zonas urbanas cuentan con elementos que les facilitan desempeñarse mejor que sus contrapartes rurales” (Ministerio de Educación Nacional, 2018,

p. 32). Esto es importante porque permite evidenciar las desventajas que hay en Colombia en relación con la calidad educativa que enfrentan los niños y jóvenes, especialmente en las zonas del campo colombiano.

Espacios educativos formales y no formales en Colombia. Para hablar de los espacios educativos colombianos, también debemos tener en cuenta la educación formal y no formal, ambas importantes para el desarrollo de habilidades para la vida, y en las que la animación sociocultural como metodología para la transformación de una comunidad, está siempre presente, de esta manera la educación formal y no formal comparten el propósito educativo, “pueden pensarse, más que como radicalmente opuestas, como un continuum en el que en un extremo se colocaría un tipo de educación formal y en el otro extremo formas flexibles de educación no formal” (Bursotti, 1994, p. 175) ambas son muy importantes y necesarias para la potencialización del trabajo con niños y jóvenes y para brindar herramientas que les permitan una óptima formación en habilidades para la vida. Por ello, se debe tener en cuenta que:

La sociedad asigna implícitamente a la escuela un papel de transmisora de valores culturales y normas de conducta. Consideramos que la escuela es un ambiente óptimo para enseñar conducta social, normas, actitudes y valores de calidad, esta enseñanza puede darse de manera formal o informal, es en este contexto donde se ponen en marcha métodos y técnicas instrumentales para alcanzar objetivos académicos y desarrollar destrezas cognitivas y sociales en el alumno (Gil, 2003, p. 134).

Por lo anterior, podríamos decir que la educación formal y no formal, parten del mismo objetivo que es permitir el adecuado desarrollo en los alumnos con capacidad para enfrentar las exigencias de su contexto social.

¿POR QUÉ TRABAJAR LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS COLOMBIANOS?

En las instituciones educativas del país es necesaria la formación en habilidades para la vida “a partir de procesos pedagógicos orientados a fortalecer las relaciones interpersonales, la aceptación de las diferencias, a combatir el aislamiento, la baja tolerancia, la atención, propiciando el desarrollo de habilidades de pensamiento y de competencias cognitivas, comunicativas y socio-afectivas” (Morales, 2020, p. 84). Al mismo tiempo, el “desarrollo de las habilidades para la vida desde la edad escolar es vital para los logros sociales y familiares ya que es el fundamento de la buena convivencia de formación para la calidad de vida” (Terán, 2018, p. 15). Esto permitirá fortalecer de manera asertiva las diferentes relaciones que se puedan dar en sus contextos sociales.

La Fundación Fe y Alegría Colombia, una de las instituciones que más han impulsado esta apuesta en el país, resalta que “es una herramienta poderosa para transformar el proceso de aprendizaje. Los docentes que se apropian de la metodología descubren que no sólo es útil en los talleres de HPV y comienzan a aplicarla con éxito en las demás asignaturas” (Fundación Fe y Alegría, 1999, p. 19). Asimismo, se resalta como una propuesta de “aprendizaje por medio de la interacción de nuevos conocimientos y la adquisición, práctica y aplicación de destrezas” (Fundación Fe y Alegría, 1999, p. 17). Esto permite unos procesos educativos dinámicos y participativos de los estudiantes, quienes son los principales actores en el desarrollo de habilidades para la vida.

INFLUENCIA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN ESPACIOS EDUCATIVOS COLOMBIANOS

En concordancia con lo abordado anteriormente, podemos decir que:

“La animación sociocultural en el marco escolar no puede plantearse desde los mismos parámetros con los que este se estructura, ni es posible entender la animación como una serie de actividades complementarias a las escolares; no se trata simplemente de incorporarla como un elemento de metodología didáctica ni como un complemento cultural a las prácticas académicas. Más allá de esta visión restrictiva que se agota en el propio espacio escolar, se busca convertir a las instituciones escolares en espacios comunitarios con capacidad para dinamizar y recrear el potencial cultural del territorio y los colectivos sociales” (Caride, 1988, p. 77).

Así pues, la influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida no sólo va encaminada a educar o extender el proceso teórico que enfrentan los sujetos desde el aula de clase, sino que busca empoderar a esos estudiantes para que sean capaces de transformar su realidad, y también la de su entorno social. Las múltiples “reformas educativas se han propuesto adecuar las formas y los contenidos de la educación a las exigencias de la sociedad, no incidiendo únicamente en la enseñanza de conceptos, sino que dan marcada importancia al aprendizaje de conocimientos, competencias y habilidades” (Gil, 2003, p. 113).

Se puede reconocer, a su vez, que “una de las funciones primordiales que tiene la animación sociocultural es la formación en tiempos educativos o en tiempos libres, y esto supone una función preventiva tanto de conductas no deseadas” (Hernández, 2000). Esto es importante en el desarrollo de habilidades para la vida, ya que va a permitir el adecuado aprovechamiento del tiempo libre y, asimismo, la prevención de múltiples realidades sociales vulnerables a las que se enfrentan los estudiantes. “La animación sociocultural contribuye notablemente al desarrollo teórico y práctico de la educación social” (Merino 1997, p. 127) y, asimismo, identifica “cómo diferentes procesos en desarrollo humano y habilidades para la vida pueden convertirse en una experiencia

significativa para que jóvenes e instituciones den cuenta de cómo han asumido el desafío de construir capital humano, capital social, promoción y prevención” (Restrepo *et al.*, 2004, p. 36), para que así se dé cuenta de un proceso transformador desde la escuela.

La animación sociocultural va a ser entonces, “un sistema de dinamización que permite la participación constante de todos los actores del hecho educativo a su vez permite desarrollar capacidades creativas del individuo.” (González, 2016, p. 30), independientemente de los espacios educativos en los que este se dé, bien sea contextos urbanos, contextos rurales o educación formal y no formal, ya que, va a fortalecer los procesos en los que se debe dar el desarrollo de habilidades para la vida.

¿Cómo se enseña a aprender a ser? Seguro que esto no se puede enseñar de una forma sistemática. Lo que sí se puede hacer desde los centros educativos es ofrecer los recursos necesarios para que cada uno desarrolle su identidad personal, que descubra aquellos aspectos de su personalidad que lo hacen único e irrepetible, identificando también aquello que les une a los demás. (Gracia & Candela, 2010, p. 47).

Tal como se menciona anteriormente, no se puede enseñar una manera concreta del cómo vivir, pero, sí se pueden brindar, desde las instituciones educativas del país, las herramientas necesarias para enfrentar los diferentes retos de la vida, así mismo, se debe tener en cuenta que “El modelo o los modelos educativos actuales que persigan educar para la vida deben ser ‘multienfáticos’, es decir, deben preocuparse al mismo tiempo por los contenidos, los medios, el contexto, los sujetos y las finalidades del proceso educativo” (López, 2006, p. 6) esto, en la medida de que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda ser más coherente con las condiciones de los espacios educativos colombianos.

De esta manera, “aprender a vivir es el tema más importante de estudio; las potencialidades humanas son la principal riqueza de un país;

el desarrollo de las potencialidades de la persona es la tarea principal para realizar, tanto en el nivel individual como social” (Torroella, 2001, p. 2). En este sentido, “la adaptación del enfoque de habilidades para la vida y la generación de estrategias con un material coherente, secuenciado, ajustado a los intereses de los estudiantes, comunidades, respetando sus características culturales, historias, saberes contribuye al éxito de las intervenciones” (Carrillo et al., 2018, p. 9), allí, debe resaltarse también la importancia de la labor del docente en estas prácticas educativas ya que, es donde “el educador se manifiesta como un agente de cambio” (Sánchez, 2021, p. 10) y donde también, se reclama “una mayor conexión de la escuela con la vida cotidiana, en relación a la cual pocas prácticas sociales tienen el potencial crítico e innovador que se reconoce en la animación sociocultural” (Caride, 1988, p. 78) este, como agente dinamizador, de experiencias, de discursos, de prácticas que vayan encaminadas hacia el cambio y la transformación social.

CONCLUSIÓN

Finalmente, podemos concluir que la animación sociocultural, en el desarrollo de habilidades para la vida, debe ir tejiendo caminos en los espacios educativos colombianos, de tal manera que incentive la participación de los principales actores del contexto educativo, que son los estudiantes. También es importante considerar la influencia que tiene la labor docente en las prácticas educativas que reivindican la apropiación de los estudiantes en su contexto social.

Asimismo, la educación en habilidades para la vida se presenta como una posibilidad de brindar a los estudiantes formación para enfrentar de manera habilidosa aquellas realidades sociales que propone el contexto, que más que ser inevitables, son inequitativas, injustas y muchas veces desesperanzadoras (tanto en los contextos urbanos como en los rurales). Esto debe incidir también en la posibilidad de las escuelas para entregar a la sociedad sujetos críticos, respetuosos, solidarios, em-

páticos, autónomos y conscientes de sus realidades, en relación con la sociedad, el territorio y las prácticas interactivas de cada individuo.

Los currículos de las instituciones educativas del país deben poner en práctica las habilidades para la vida, desarrollando un programa secuencial que dé cuenta y respuesta a las necesidades e intereses del desarrollo integral de los niños y jóvenes. Asimismo, es importante considerar la influencia que tiene la animación sociocultural para mejorar la calidad de vida, ya que esta actúa sobre uno mismo y sobre su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1967): Servicio social para una nueva época, Buenos Aires: Humanitas, p. 25.
- Caride, G. J. (1988). De los profesores, la escuela y la animación sociocultural. *Educación*, pp. 77 y 78.
- Caride, G. J. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social, *Revista de Educación*, pp. 73–80.
- Castillo, L. (2005). Análisis Documental. *Biblioteconomía*, 20–38. *Educación*, pp. 73–88.
- Carrillo, et al., (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207022> pp. 9.
- Chacón, M. C. (2010). Concepto, objetivos y funciones de la animación sociocultural. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, pp. 1–11.
- Díaz y Mejía (2017). La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp.709–718.
- Edex. (2011). Habilidades para la vida. Obtenido de <https://habilidadespara-vida.net/modelo.php>
- Escarbajal, Haro A. (1992). La animación sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario. *Anales de Pedagogía*, pp. 87–106.
- Fundación Fe y Alegría. (1999). Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y prevención de problemas psicosociales.
- <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Leonardo%20Mantilla%20Castellanos..pdf> 1-27.

- Gracia, R. L & Candela, M.P (2010). La educación para la vida: el reto de aprender a ser y a vivir juntos en la educación secundaria. *Edetania*, pp. 43–47.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y calidad*, pp. 56–60.
- Gil, B. J. (2003). Enanza de las habilidades de vida en la educación primaria. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, p. 113 y 134.
- González, A. d. (2016). Animación Sociocultural como Estrategia Integradora entre Institución Educativa-Docente y Comunidad. *Revista Científica*, pp. 28–41.
- Hernández, M. A. (2000). Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural. *Revista digital Buenos Aires*, <https://www.efdeportes.com/efd23/ocio.htm>
- López, C. M. (2006). Educar para la vida obedeciendo a la vida y guiando a la vida. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, p. 6.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural-hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf p. 13 y 32
- Merino, F. J. (1997). La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. *Revista Complutense de Educación*, p. 127.
- Morales, R. B (2020). Laboratorio de empresa y habilidades para la vida en la educación media técnica comercial en Boyacá. *Katharsis*, p. 84.
- Martínez, Ruiz V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. Itinerario Educativo, pp. 64–65.
- Otálora, S. Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. el Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, pp. 71– 96.

- Organización Mundial de la Salud, (1993), Habilidades para la vida. <https://www.who.int/es/>
- Pedraza, O. R. (2001). La Matriz de Congruencia: Una herramienta para realizar investigaciones sociales. *Economía y sociedad*, p. 4.
- Páramo, P.F (2009) Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 20.
- Restrepo, et al., (2004). Desarrollo Humano y Habilidades Para la Vida en el Proyecto Juventud Manizales 2000 y las instituciones asociadas al GIPA Manizales 1997–2002”. Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, 30–200.
- Sánchez, I. L. (2012). El diálogo habilidades para la vida - Resiliencia, una ojeada desde el acontecer. Universidad de Ciencias Pedagógicas, 10
- Torroella, G. M. (2001). Educación para la vida: El gran reto. *Revista Latinoamérica de Psicología*, p. 2.
- Terán, M. L. (2018). Desarrollo de las habilidades para la vida en niños y niñas en edad escolar de la institución educativa gimnasio la arboleda: una sistematización de experiencias. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12100/2018laurater%C3%A1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Úcar, X. (2008). Animación sociocultural y política: el papel de la administración en los procesos de animación sociocultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 3–22.

El pluralismo jurídico como un discurso puramente retórico

Legal pluralism as a purely rhetorical discourse

María José Jiménez Castro¹

Recibido: 1 de julio de 2023 - Aceptado: 2 de octubre de 2023

Publicado: 20 de enero de 2024

DOI: 10.24142/rch.n43a5



¹ Egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma Latinoamericana, miembro del Semillero de investigación de Corrupción y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma Latinoamericana. CVLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculo-Cv.do?cod_rh=0002014944; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5651-9168>; Google Scholar <https://scholar.google.com.co/citations?hl=es&user=z638QccAAAJ>. email: maria.jimenez3629@unaula.edu.co

RESUMEN: El pluralismo jurídico, a lo largo de la historia, ha tenido múltiples manifestaciones desde Roma, la Edad Media y la modernidad, debido a que el derecho siempre se ha enfrentado a la localidad, territorialidad o la etnia como elemento diferenciador. Por ello, su resurgimiento en las constituciones latinoamericanas es apenas una consecuencia de la diversidad cultural.

En el presente texto se abordará, desde una metodología cualitativa, descriptiva y hermenéutica, cómo el pluralismo se viene manifestando en América del Sur, principalmente en aquellos países con fuerte presencia étnica representativa y con recientes instrumentos constitucionales, que parecen sustentarse en el realismo jurídico. Se enfatizará el caso de Colombia y cómo el precedente judicial constitucional viene resaltando la autonomía de la justicia indígena en el país.

Palabras clave: Pluralismo jurídico, América del Sur, justicia indígena, realismo jurídico, territorialidad, etnia.

ABSTRACT: Legal pluralism throughout history has had multiple manifestations since Rome, the Middle Ages, and modernity because the law has always faced locality, territoriality, or ethnicity as differentiating elements. Therefore, its resurgence in Latin American constitutions is merely a consequence of cultural diversity.

In the present text, a qualitative, descriptive, and hermeneutical methodology will be used to approach how pluralism has been manifesting in South America, mainly in those countries with a strong representative ethnic presence and recent constitutional instruments. These manifestations seem to be based on legal realism. The text will emphasize the case of Colombia and how constitutional judicial precedent has been highlighting the autonomy of indigenous justice in the country.

Keywords: Legal pluralism, South America, indigenous justice, legal realism, territoriality, ethnicity.

RESUMO: O pluralismo jurídico ao longo da história teve múltiplas manifestações desde Roma, Idade Média e modernidade, pois o direito sempre encarou a localidade, a territorialidade ou a etnicidade como elemento diferenciador, portanto, seu ressurgimento nas constituições latino-americanas dificilmente é consequência da diversidade cultural. É por isso que no presente texto será abordado a partir de uma metodologia hermenêutica qualitativa, descritiva, como o pluralismo vem se manifestando na América do Sul principalmente naqueles países com forte presença étnica representativa e com instrumentos constitucionais recentes, e que parecem se basear em princípios legais realismo., enfatizando o caso da Colômbia e como o precedente judicial constitucional vem destacando a autonomia da justiça indígena na Colômbia.

Palavras-chave: Pluralismo jurídico, América do Sul, justiça indígena, realismo jurídico, territorialidade, etnia.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, desde la Constitución Política de 1991, se introdujo un nuevo concepto denominado pluralismo jurídico que, según Wolkmer (2015), es una posibilidad de tener en cuenta alternativas al monismo centralizador clásico del Estado y del individualismo fragmentario. En el artículo 1 de la misma Constitución se dice que estamos en un Estado pluralista fundado en el respeto de la Dignidad Humana; en el artículo 7 se afirma que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; en el artículo 10 se reconocen las lenguas y dialectos de los grupos étnicos como oficiales. Quizás los

artículos más importantes al respecto son el 246, donde se establece la jurisdicción indígena dentro de sus territorios, y el artículo 329 respecto a las entidades territoriales indígenas. Esta cantidad de normas existe para decir que, a pesar de que tenemos claro que existe una realidad distinta que es la indígena y que incluso es reconocida desde la Constitución, realmente se trata de una mera consagración normativa, porque en la práctica no se alcanza a vislumbrar lo que significa la existencia de una verdadera diversidad cultural integrada en el plano jurídico, más allá de la existencia pacífica de las comunidades que son escuchadas de vez en cuando.

Se trata de una situación que pasa por encima del contexto de nuestro país, pues “Colombia no es una sociedad global con valores universales, sino un conjunto de culturas con valores específicos. En otras palabras, diferentes contextos, cosmovisiones y sistemas económicos, sociales y jurídicos” (Gutiérrez M., 2011, p. 87).

Precisamente a eso hace alusión el título. La Real Academia Española define retórica como el arte de bien decir, de dotar al lenguaje escrito o hablado con eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover. Asimismo funciona el discurso de la multiculturalidad y la jurisdicción indígena: hace pensar a cualquiera que lea la Carta Política en espacios de discusión que integren las distintas formas de ver el mundo y aplicar justicia; cuando el Estado colombiano ha ido llenando los vacíos legales con jurisprudencia de la Corte Constitucional.

Por eso, a continuación traeremos a colación cuatro aspectos necesarios para comprender esta problemática: Primero, mostraremos cuáles son las principales investigaciones hechas en América Latina y Portugal sobre pluralismo jurídico o antecedentes al respecto; segundo, aclararemos lo que se entiende por realismo jurídico como antecedente al pluralismo; tercero, el desarrollo del concepto en Colombia para corroborar el vacío existente y finalmente, sugerir cómo deben unirse las visiones estatal e indígena..

1. DESARROLLO DEL CONCEPTO EN EL SUR

Como bien sabemos, Latinoamérica padeció un proceso de colonización por españoles debido a que siempre se ha tratado de un territorio ocupado por comunidades ancestrales con una cosmovisión y valores diferentes. Allí se inició la imposición hacia los indígenas de un Derecho en forma de Estado, sobre su Derecho Consuetudinario basado en la tradición. De ahí en adelante sólo fue cuestión de mantener el estatus quo, anulando cualquier otra opinión diferente. Entonces podemos decir que:

El principal núcleo para el cual converge el pluralismo jurídico es la negación del Estado como fuente única y exclusiva de todo el Derecho. Se trata de una visión antidogmática e interdisciplinaria que aboga por la supremacía de fundamentos ético-sociológicos sobre criterios técnico-formales. Así, se minimiza o se excluye la forma del Estado y se prioriza la producción normativa multiforme del contenido concreto generada por instancias, cuerpos o movimientos organizados semiautónomos que componen la vida social (Wolkmer C., 2006, p. 165).

Asimismo, el pluralismo jurídico se refiere a una teoría que va más allá de hechos establecidos e impuestos históricamente y niega verdades que se consideraban ciertas, indiscutibles e innegables. De esta forma, aquella falta de correspondencia entre los textos normativos y las realidades sociales se trató de subsanar en el siglo pasado con la creación de nuevas Constituciones como una forma de integrar a las comunidades indígenas. Ya decía Mauricio García Villegas que:

Las Constituciones en Latinoamérica contienen un catálogo de ideales sobre una sociedad mejor y más justa que se quiere a futuro construir, lo refrendan las evidencias entre los años 1978 y 2008, como el período en el que se promulgaron quince textos constitucionales con reconocimiento a los derechos de los pue-

blos indígenas, al reconocimiento de las diferencias, a la apertura hacia la participación democrática y el carácter pluralista de la sociedad. (García Villegas M., 2012, pp. 89–110).

Podría decirse que se hizo evidente el papel protagónico del Estado, que estaba anulando la existencia paralela de prácticas (no normas) por parte de unas “minorías” que han sido relegadas sistemáticamente a través de la historia. Como menciona Díaz Ocampo (2018, p. 365), antes de este reconocimiento jurídico vino un extenso proceso de descolonización, porque los pueblos indígenas debieron salir de aquel yugo impuesto por la corona española y aún en el período post-colonial existió incertidumbre, debido a que la única forma de organización que conocían nuestros ancestros era la legislación colonial. Cabe resaltar el acontecimiento que marcó un antes y un después en esta época, que fue el genocidio de las Indias porque:

El genocidio del colonialismo español, con su base normativa en una pieza de arqueología jurídica: la Recopilación de las Leyes de Indias. El genocidio liberal vino con base en derechos, apreciado en la Constitución y Códigos y se quedó. En este se evadió e ignoró el genocidio de la etapa colonial; por ende, la globalización del Derecho ha tratado de ponerle frenos a los procesos de emancipación que hoy se abren en América Latina (Chivi Vargas I., 2009, p. 4).

América Latina es una zona que se destaca por la cantidad de culturas y tradiciones que convergen en los distintos países que la conforman, que a su vez representan distintas concepciones del derecho. En otras palabras, Latinoamérica es la cuna del pluralismo jurídico y esto se debe a que alberga no sólo la organización tradicional del poder en forma de Estado, sino que engloba identidades, costumbres y sistemas de valores representados en grupos o comunidades indígenas, lo que según Díaz Ocampo consiste en la relativización de la soberanía del Estado (2018).

En palabras de Escalante, el pluralismo jurídico “es la coexistencia dentro un Estado de diversos conjuntos de normas jurídicas positivas en un plano de igualdad, respeto y coordinación”. Para mí, esto sólo pone de presente la falta de una verdadera coexistencia o existencia simultánea de normas, que es aquella nota característica del pluralismo en el plano legal (2009). Tal vez para lograr la integración de un denominado “derecho indígena” y el conocido derecho estatal, hace falta una crisis de paradigmas dominantes como menciona Kuhn, que considera las crisis como precondition necesaria para el surgimiento de nuevas teorías y de nuevos referentes (1975).

2. COMPARACIÓN POR PAÍSES

Brasil. Para iniciar, a criterio personal, considero que los autores que más han tratado el tema del pluralismo jurídico en “nuestra región” han sido Carlos Antonio Wolkmer y Boaventura de Sousa Santos, aunque el último es europeo (por ello los he referenciado repetidamente), porque tienen bases teóricas sólidas y son críticos respecto al contexto histórico en el que se encuentran. A pesar de que sus investigaciones y las respectivas formulaciones sobre el trabajo de campo tienen unos cuantos años, siguen siendo aplicables, debido a que en el panorama latinoamericano ningún país se ha dado a la tarea de desarrollar este concepto en su totalidad

Probablemente en el caso de Wolkmer, se deba a que la perspectiva que aborda en sus construcciones teóricas, son desde la descentralización como la dispersión de los centros de poder que para él representan las grandes potencias, pues busca un escape del capitalismo y el neoliberalismo, donde este último debe entenderse como el neocolonialismo de la modernidad en las comunidades, más allá de una figura de Estado (2003). Este autor está planteando el pluralismo jurídico desde la integración de nuevos actores en el derecho, pero se me hace una concepción filosófica o sociológica, más que jurídica, abogando por la

legitimidad y no por la legalidad. Así pues, este autor postula una definición que me parece acertada:

Al contrario de la concepción unitaria, homogénea y centralizadora denominada Monismo, la formulación teórica y doctrinaria del Pluralismo designa la existencia de más de una realidad, de múltiples formas de acción práctica y de diversidad de campos sociales con particularidades propias, es decir, envuelve el conjunto de fenómenos autónomos y elementos heterogéneos que no se reducen entre sí (Wolkmer C., 2001, p. 172).

De forma que, como entiende Falcão, en países del Tercer Mundo como Brasil, la aparición de otras formas de reglamentación ya sean paralegales, extralegales, incentivadas, aceptadas o no por lo que se conoce como Derecho dominante, están relacionadas directamente con la inconstante legitimidad del régimen político (Santos B., 1988, pp. 74–75). Nuevamente hablamos de legitimidad, algo que entiendo como la obediencia del pueblo frente a una autoridad, que sería la del poder expresado política o jurídicamente; si no existe esta efectividad frente al derecho de un país, significa que algo no está marchando bien. En el país vecino del que venimos hablando, como menciona Wolkmer, la situación de privación, carencia y exclusión, constituyen la razón motivadora de la aparición de las necesidades por derechos (2003, p. 12).

Por otra parte, en una investigación reciente realizada como monografía para acceder al título de Maestra en derecho, en la Universidade Federal de Santa Catarina, sobre cuáles son los límites económicos y culturales en la aplicación del Derecho Indígena en Brasil, Isabell Cristina Lunelli concluyó que la teoría del pluralismo jurídico permanece olvidada, y a menudo termina siendo ignorada por los juristas, así que por ello, independientemente de qué justificación teórica y doctrinal sea plasmada en la ley escrita, es importante resaltar que la efectividad de este paradigma alternativo depende de trascender al ámbito académico y explorar vías empíricas de jurisdicción estatal (2015, p. 238).

De esa tesis me gustaría traer a colación el ejemplo que propone respecto a un litigio del área de derecho civil, sobre un conflicto de tierras entre un poseedor casado con una mujer indígena y el grupo indígena respecto a esa misma posesión, se resolvió cómo se debe entender este tipo de situaciones, donde se dijo que:

El “Estatuto del Indio” autoriza al grupo tribal a aplicar sanciones penales o disciplinarias a sus miembros para restablecer la convivencia regular en la comunidad; aduce que no le corresponde a la jurisdicción estatal dictar cómo reestablecer el orden interno. Reconociendo la pluralidad de sistemas legales y la limitación y el alcance de la ley estatal bajo otras culturas, prestando atención a su carácter subsidiario (Lunelli, 2015, p. 224).

Finalmente, tomando como referencia a la antropóloga Rita Segato, podemos decir que “frente al Estado es necesario hablar en el idioma del Estado” (2014, p. 77); sobre esto, Lunelli entiende que para poder garantizar la existencia real y efectiva del pluralismo jurídico en Brasil debe hacerse a través de la ley estatal, para poder fortalecer otras prácticas legales, teniendo claro estas manifestaciones y considerando cada una para poder construir un pluralismo legal igualitario (2015, p. 239).

Ecuador. Dentro de la discusión del pluralismo jurídico, este país es un ejemplo de respeto por los pueblos originarios debido a que desde su misma constitución se consagra como un Estado intercultural y plurinacional, en el primer artículo incluso.

Además, se ha incluido en el texto constitucional el reconocimiento de los derechos ambientales, ya decía Jorge Salvador Lara que fue producto de la lucha indígena que se ha desarrollado desde 1990, cuando consiguieron la Declaración del país como un Estado plurinacional, la legalización de sus territorios a favor de los pueblos indígenas, la solución de algunos litigios en materia de aguas, el reconocimiento de la medicina tradicional y recursos para la educación bilingüe (Antúñez-Sánchez & Díaz-Ocampo, 2018, p. 10).

Pero en 2008, fue promulgada otra norma superior que es innovadora respecto a la cosmovisión indígena donde:

Los derechos al buen vivir ocupan un mismo plano que otros conjuntos de derechos, entre los cuales están los derechos de personas y grupos de atención prioritaria, comunidades, pueblos y nacionalidades, participación, libertad, naturaleza y protección; y a su vez, este conjunto tiene un correlato en una sección dedicada a las responsabilidades (Antúñez-Sánchez & Díaz-Ocampo, 2018, p. 13).

En este caso es más evidente el tema abordado, pues se tiene en cuenta la importancia que tiene el territorio para las comunidades ancestrales, se trata de una creación del sistema jurídico desde la participación de actores que suelen ser invisibilizados junto a la destinación de “áreas protegidas en los parques nacionales Yasuní, Sumaco y Galápagos, como parte del manejo de paisajes con categorías de Reservas de la Biosfera” (Antúñez-Sánchez & Díaz-Ocampo, 2018, p. 11). Por consiguiente, la constitución ecuatoriana de 2008 plantea como una necesidad incluir el pluralismo jurídico que permea la justicia ordinaria, así como la misma jurisdicción indígena y que finalmente se cierra con la justicia constitucional a manera de cierre que compendia estas nuevas características (Schavelzon S., 2015).

Bolivia. En este país igualmente existe un reconocimiento a la comunidad indígena desde la Constitución. En el primer artículo se afirma un “pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico” (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2009, p. 3). En esta misma norma superior, se establece una coordinación y cooperación entre la jurisdicción indígena originaria campesina con la jurisdicción ordinaria y la jurisdicción agroambiental y todas las jurisdicciones constitucionalmente reconocidas en los artículos 190 a 192, (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2009, p. 43). Este texto constitucional en particular me parece bello, porque incluye términos propios de tribus indígenas en

lengua quechua como el “*ama llulla, ama k’ella y ama sua*”, que significa “no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón”, en su artículo 8 como principio ético moral de una sociedad que se reconoce plural; se trata de una inclusión de la perspectiva tradicional en la misma formación del sistema legal.

Igualmente, en otra investigación reciente realizada como monografía para acceder al título de Doctora en derecho en la Universitat de Valencia, denominado “Pluralismo jurídico en Bolivia, la coexistencia del derecho indígena y el derecho estatal en Bolivia” (2016), María Yamile Hayes Michel llegó a la conclusión de que las normas de los pueblos indígenas están en la misma escala que las leyes emanadas de instancias formales. En consecuencia, debe considerarse que los derechos individuales para los pueblos indígenas son reconocidos en su relación con la comunidad, de modo que, si una persona no cumple con las normas comunitarias, está rompiendo el equilibrio y la armonía de la comunidad por lo cual debe abandonar la misma (Hayes Michel, 2016, p. 293).

A la inversa sucede con la aplicación de una supuesta justicia por parte de personas del común en ciertos sectores de Bolivia, pero es más una manifestación de la venganza al tomar represalias exageradas o sin fundamentos basados en la costumbre o normas jurídicas, sino más bien, una reacción de la masa que se ha normalizado:

Durante años la policía oficial y los juzgados oficiales no han hecho presencia en gran parte del territorio boliviano, debiendo las comunidades autorregularse, lo que hacen con eficacia; por ejemplo, apoyadas en comités de vecinos, asambleas generales y otras formas de organización comunitaria han venido resolviendo los conflictos de intereses entre las personas (Hoekema A., 2002, p. 77).

Este es un escenario problemático, porque al hablar de formas alternativas de regular el comportamiento o normas paralelas a las

formuladas por el Estado, estamos describiendo el derecho como una concertación que tiene vida debido a un conjunto “de necesidades, confrontaciones y reivindicaciones de las fuerzas sociales en la arena política” (Wolkmer C., 2003, p. 15), no de que las personas lleguen a actuar por mano propia, como si fuesen justicieros.

3. ANTECEDENTE: REALISMO JURÍDICO

Partiendo del problema descrito con anterioridad, surge la pregunta sobre el alcance del concepto de pluralismo y su desarrollo histórico. Entonces cabe iniciar hablando del concepto de Ciencia Jurídica:

Las diferentes concepciones de la ciencia jurídica pretenden todas ellas determinar cuál es el contenido del derecho. Es decir, establecer si una conducta está permitida, prohibida o es obligatoria en un determinado ordenamiento. Esta es la pregunta característica a la que trata de responder la ciencia jurídica, y aunque no sea la única, todas las demás son dependientes de ella (Núñez Vaquero, 2012, p. 721).

Este concepto se refiere a una perspectiva desde el deber ser, que da lugar a la ciencia jurídica realista o el derecho como hecho, que fue analizado desde Alemania, la península Escandinava y Norteamérica.

Realismo jurídico alemán. Desde el realismo jurídico alemán, para Rudolf von Jhering, “todo lo que no sucede en la realidad, y se está sólo en el papel, es una mera apariencia del Derecho o una mera ilusión (bloßes Scheinrecht)” (Campos–Zamora, 2010, p. 199). Entonces, “el Derecho es una idea práctica que señala un fin y un medio. No basta investigar el fin, se debe además mostrar el camino al que a él conduce” (Campos–Zamora, 2010, p. 199), pues para él:

El Derecho es el trabajo sin descanso, y no solamente el trabajo de los poderes públicos, sino también el de todo un pueblo. Si abrazamos en un momento dado toda su historia, nos presen-

ta nada menos que el espectáculo de toda una Nación, desplegando esfuerzos para defender su Derecho como los que hace para el desenvolvimiento de su actividad en la esfera de la producción económica e intelectual. Todo hombre que lleva en sí la obligación de mantener su Derecho toma parte en este trabajo nacional, y contribuye en lo que puede a la realización del Derecho sobre la tierra (Jhering R., 1974, p. 12).

Otros autores alemanes son:

- Oskar von Büllow, quien plantea que el juez construye derecho al seleccionar la disposición legal que considera pertinente al caso concreto
- Hermann Kantorowicz, quien considera el derecho como una realidad fáctica que se desarrolla en cada conflicto entre los hombres
- Hans Albert, que habla de la importancia de la norma por los efectos que tiene en la realidad social

Cabe resaltar que el realismo jurídico alemán nace en contraposición al idealismo, donde Kant afirma que “ni las percepciones de nuestros órganos sensoriales, ni los conceptos y juicios de nuestro entendimiento, ni los conceptos o ‘ideas’ de nuestra razón no dan ni pueden darnos un conocimiento teórico de las ‘cosas en sí’” (Campos–Zamora, 2010, p. 200).

Realismo jurídico norteamericano. El realismo jurídico norteamericano ha sido de tal importancia que influye hoy en día en su sistema normativo, logrando mantenerse vigente porque su propósito principal es mantener una reforma liberalizadora (Espinosa–Limón, 2019), que en algunos casos sería reforma de índole constitucional y en otros de tipo legal (Campos P. y Sepúlveda B., 2013, p. 18).

Autores destacados:

- Oliver Wendell Holmes, quien postula que la vida y esencia del derecho es la experiencia. Para él, lo que importa no son los razonamientos de las Cortes o lo que sería en Colombia las consideraciones, sino sus decisiones.
- Roscoe Pound, que expone una visión socio-jurídica desde un estudio de las reglas y principios jurídicos junto a los intereses individuales y sociales, para procurar soluciones en Derecho a las situaciones problemáticas a cargo del juez. Pound planteó que el Derecho debía estar libre de dogmatismo, porque su eficacia depende de los fines que cumpla en el respectivo momento histórico y el juez debe decidir justamente según la realidad social, mas no bajo las limitaciones impuestas por el legislador (2005, pp. 582–586).
- Karl Llewellyn, que establece una diferencia entre unas normas que denomina “reglas de papel” y otras que llama “reglas efectivas” (1931), donde las primeras son aquellas escritas en las leyes, reglamentos y sentencias que los jueces pueden tomar en cuenta o evitarlas –si son letra muerta o han prescrito–, mientras las efectivas son las que permiten la resolución del litigio.

Así, considera la concepción de la sociedad como un *fluir*, y como un *fluir* típicamente más rápido que el Derecho, de manera que siempre existe la probabilidad de que cualquier porción del Derecho necesita ser reexaminada, para determinar hasta qué punto se adecuaba a la sociedad a la que pretende servir (Campos–Zamora, 2010, p. 206). Llewellyn describe el derecho desde el historicismo, porque las sociedades avanzan en el tiempo y así mismo lo hace el derecho.

Realismo jurídico escandinavo. El realismo jurídico escandinavo surge en contraposición a la tesis del idealismo: En el proceso cog-

noscitivo el sujeto entra en contacto no con una modificación de su conciencia, sino con una realidad distinta a la suya e identificable con el mundo de la experiencia sensible, con la totalidad de los fenómenos inscritos en las coordenadas espacio-temporales (Castignone S., 2007, p. 254).

El realismo jurídico de los países escandinavos justifica el Derecho como práctica social, la norma jurídica tiene sentido en tanto corresponde a la realidad social y cumple una función de protección hacia la misma. La justicia es posible cuando los sujetos que hacen parte de una sociedad acatan las normas jurídicas. Teniendo en cuenta que el derecho se convierte en una concepción colectiva de carácter psíquico en el que se evidencia la existencia de derechos tanto subjetivos como sus deberes que no cabe necesariamente en la realidad empírica, pero sí en el imaginario humano de donde deriva su carácter vinculante (Fassó G., 1988, p. 239).

Podríamos decir que para los escandinavos el derecho parte de la imaginación humana y se concreta en la realidad, lo que somete al hombre son sus creencias, así actúan las normas jurídicas porque adecúan el comportamiento del mismo desde el miedo a las consecuencias que le puede generar estar bajo los supuestos de las normas jurídicas. El autor Axel Anders Hägerström, dice que la norma jurídica existe si es vinculante, es decir, el Derecho constriñe a los sujetos destinatarios de las normas a actuar como estas se lo imponen, por miedo a las consecuencias que puedan representarles. Este autor:

Critica la concepción del Derecho como manifestación de voluntad, especialmente como voluntad de Estado, entidad, esta última, del todo inexistente, derivada de una antropomorfización de la fuerza y de las relaciones sociales. De esa crítica, emerge una concepción de extrema modernidad: la aplicación a los casos concretos de la presunta voluntad del legislador no puede ser efectuada mediante un procedimiento de tipo lógico-silogístico (Geiger, 1982, pp. 9-19).

Para Olivercrona, se da una relación entre la vida real y la aplicación de modelos de conducta imaginarios que se fundan en modelos ideales pero que los mismos no tienen sustentos fácticos (Olivercrona, 2018), porque las normas jurídicas representan estas situaciones imaginarias. Entonces, como una mejor referencia:

El lenguaje jurídico tiene, para Olivecrona, carácter instrumental y es completamente solidario con la función estructural del derecho, que consiste en el control social, efecto al que coadyuvan diversos factores, entre los que se encuentran la educación, la moral, el temor a la fuerza y la propaganda (Vergara O., 2013, p. 249).

Finalmente, el autor danés Alf Ross basa su teoría sobre el realismo en la psicología y el conductismo (1970, p. 29), y considera que el derecho es un producto de la realidad debido a que el mismo es el resultado de los hechos históricos que variaron según el espacio tiempo en que se desarrollaron por el hombre y que dependieron de factores externos al poder. Es por ello que las normas jurídicas deben regir el comportamiento humano y sirven como fenómeno de interpretación para los jueces, que deciden según el fenómeno social de momento.

Tal vez el lector se pregunte con estos antecedentes sobre el realismo jurídico qué busco, y la respuesta es ilustrar las diferentes perspectivas a través de la historia acerca de la norma jurídica desde una visión crítica, más la influencia de la posición geográfica en el desarrollo de teorías que conforman una única teoría del realismo jurídico basada en ideales iusnaturalistas, pero que define su validez desde la consagración efectiva de las normas jurídicas, algo que hace parte de los postulados del positivismo.

Igualmente existen antecedentes del pluralismo en la sociología jurídica, cuyo principal aporte fue del autor Eugen Ehrlich, quien habló del derecho vivo donde el punto central es la sociedad y puede encontrarse en las manifestaciones de la misma, en sus transformacio-

nes y costumbres; que no provienen de las normas jurídicas. Antes el ordenamiento jurídico reglamenta instituciones legales que nacen de hechos, como el matrimonio o la familia (Treves R., 1992, pp. 102–107).

Normalmente en este punto de la investigación debería de explorar el desarrollo de la teoría que venimos tratando desde otros autores que se hayan cuestionado lo mismo que yo, para tener una referencia global del pluralismo jurídico; en orden, se parte de estudios realizados en Europa, Asia o lugares alejados para luego hacer énfasis en América, obviamente va primero Estados Unidos y terminamos en el Sur. Pero considero necesario en este caso hacer especial énfasis en este lado del mundo, pues Latinoamérica aún conserva una diversidad de culturas y pueblos originarios.

4. SITUACIÓN EN COLOMBIA

En el caso colombiano, existe un antecedente normativo a la Constitución de 1991, que es la Ley 89 de 1890. Se trataba de una legislación discriminatoria que atentaba contra los fines estatales que conocemos actualmente, redactada en un lenguaje cruel refiriéndose a los indígenas como “salvajes”, que no podían disponer de sus propios bienes incluso en los resguardos. Posteriormente, esta norma fue revisada por la Corte Constitucional y declarada inexecutable en sus artículos 1, 5 y 40 mediante la sentencia C–139 de 1996, en la que actuó como magistrado ponente Carlos Gaviria Díaz.

Constitución Política de 1991. Con la Constitución Política de 1991, se empieza a hablar de pluralismo jurídico desde el primer artículo:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia

del interés general (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991, párrafo 2)

Lo importante de este artículo es el reconocimiento de una Nación pluralista, abriendo la puerta a la participación de nuevos actores desde la dignidad humana entendida como principio constitucional, como valor inherente y como derecho fundamental.

El artículo primero debe ser leído en consonancia con los artículos 7 y 10 de la misma Carta Política: El artículo 7 se refiere al reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural. El artículo 10 declara también oficiales las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios.

Estos primeros artículos de la Constitución reconocen, además de la existencia, la participación de las comunidades en la construcción de la Nación, más que del Estado como aquella organización macro que contiene una cantidad de comunidades con prácticas transmitidas de generación en generación.

Artículo 13. Igualdad ante la ley. Uno de los artículos más mencionados y que cobra gran importancia en esta discusión es el artículo 13 constitucional. Consagra que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991, párrafo 16).

Además, dice que:

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991, párrafo 17).

Y que:

Protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991, párrafo 18).

Este artículo decimotercero puede considerarse una manifestación del valor de la justicia, al exigir (igualmente desde la dignidad) un trato igualitario a absolutamente todas las personas y propender porque aquellos que no se encuentren en la misma posición en la balanza imaginaria de la sociedad sean puestos en condiciones similares mediante acciones afirmativas.

Acciones afirmativas. Según el “Sistema de Monitoreo de la Protección de los Derechos y la Promoción del Buen Vivir de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe” (CIESAS, 2008):

La acción afirmativa es el término que se da a una acción que pretende establecer políticas que dan a un determinado grupo social, étnico, minoritario o que históricamente haya sufrido discriminación a causa de injusticias sociales, un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios, así como acceso a determinados bienes. El objetivo es el de mejorar la calidad de vida de los grupos desfavorecidos y compensarlos por los perjuicios o la discriminación de la que han sido víctimas.

Ello quiere decir que grupos sociales como las comunidades indígenas, que representan una minoría, son amparados por políticas diferenciadas para tratar de remediar los agravios a los que se han visto sometidos. Estamos hablando de patrones sistemáticos y de una constante invisibilización, por ello la Carta Política de 1991 representa un nuevo camino que se ha recorrido a pasos de tortuga, en un intento por brindar representación a los pueblos indígenas.

Jurisdicción especial indígena. Finalmente, el artículo 246 de la Constitución dice que las autoridades de:

Los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República.

Adicionalmente menciona que:

La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991, párrafo 246).

Esta norma es fundamental en la temática que venimos abordando, debido a que atiende al concepto de pluralismo, aunque de forma parcial porque habla de la autonomía territorial que poseen los indígenas en sus resguardos y que pueden desarrollar sus prácticas o reglas desde su criterio de justicia, con la salvedad de que deben atender al sistema jurídico Estatal, más específicamente a la Constitución y la ley, aun cuando no se sientan identificados con dichas normas. Igualmente, se habla de una ley de coordinación que hasta el año que corre, no ha sido desarrollada.

El artículo 329 superior dispone que:

La conformación de las entidades territoriales indígenas se hará con sujeción a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial, y su delimitación se hará por el Gobierno Nacional, con participación de los representantes de las comunidades indígenas, previo concepto de la Comisión de Ordenamiento Territorial; también consagra que los resguardos son de propiedad colectiva y no enajenable y que la ley definirá las relaciones y la coordinación de estas entidades con aquellas de las cuales formen parte (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991, párrafo 329).

Nuevamente se menciona una coordinación inexistente, pero se rescata el esfuerzo del legislador al poner de presente la protección especial de los resguardos indígenas, que hacen parte de su identidad cultural y se promueve el respeto por estas tierras, que poseen como colectivo.

5. PRECEDENTE JUDICIAL EN COLOMBIA

En Colombia, el órgano encargado de interpretar el texto constitucional y definir su alcance es la Corte Constitucional. Este organismo decide si las normas van en contravía de la norma superior, revisa las acciones de tutela y unifica sus decisiones, todo ello mediante sentencias. Es pertinente examinar las consideraciones de la Corte frente a las comunidades indígenas y el concepto de pluralismo, que viene aparejado con definiciones como la dignidad humana, el derecho a la igualdad, el multiculturalismo y la autonomía de estos pueblos.

Caso del Cabildo de la parcialidad indígena de La Paila. Unos ciudadanos presentaron una acción de tutela representando al Cabildo de la parcialidad indígena de La Paila contra el gerente general y el representante legal del Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCO-RA) ante el Tribunal Administrativo de Cundinamarca. La comunidad alegaba que la entidad no le proporcionaba un territorio como resguardo, violando su derecho a la igualdad, además del reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la nación. En este caso, el alto Tribunal en sede de revisión consideró que:

Existe el deber constitucional de adoptar las medidas pertinentes en favor de grupos discriminados o marginados. Y siendo evidente el abandono, humillación y discriminación a los que han sido expuestos los indígenas durante siglos, se hace necesario que se imponga siempre a su favor un trato preferencial (Corte Constitucional de Colombia, 1992, sentencia T-567/92, párrafo 3).

Esto nos remite a las acciones afirmativas como forma de amparar los derechos de estas comunidades, especialmente cuando se trata de brindarles un espacio donde puedan desarrollar sus actividades libremente, conforme a sus creencias.

Fuero indígena y derecho penal. Respecto a las condiciones especiales de las minorías, surge el fuero indígena como el derecho de este a ser juzgado por sus autoridades y normas dentro de su ámbito territorial. Un ejemplo de ello es el caso de un indígena Páez que interpuso una tutela contra el juzgado Tercero Penal del Circuito de La Plata (Huila), alegando violación de sus derechos por ser juzgado bajo la legislación penal ordinaria por un homicidio. La Corte Constitucional estableció que:

El juez, en cada caso, debe hacer un estudio sobre la situación particular del indígena, observando su nivel de conciencia étnica y el grado de influencia de los valores occidentales hegemónicos, para tratar de establecer si conforme a sus parámetros culturales, sabía que estaba cometiendo un acto ilícito. De determinarse la falta de comprensión del contenido y alcance social de su conducta, el juez deberá concluir que esta es producto de una diferencia valorativa y no de una inferioridad en las capacidades intelecto-volitivas; en consecuencia, ordenará devolver al indígena a su comunidad para que sea juzgado por sus propias autoridades (Corte Constitucional de Colombia, 1996, sentencia T-496/96, párrafo 4).

A pesar de que al final la tutela fue declarada improcedente y se confirmó el fallo condenatorio, esta sentencia demuestra que hasta en un proceso penal se debe valorar la diferencia cultural del indígena, pues su valoración de la conducta que comete depende de su calidad de diverso.

Esto se relaciona directamente con el pluralismo jurídico, ya que se acepta que los indígenas tienen otra forma de castigar conductas que

atentan contra la vida en comunidad. Por esta razón, el Código Penal (2019), en su artículo 33, establece que es inimputable quien no tuviere la capacidad de comprender la ilicitud de su acto o de determinarse de acuerdo con esa comprensión por su diversidad sociocultural.

Caso de la comunidad U'wa. La Corte también se pronunció respecto a una tutela interpuesta a nombre de varios indígenas del grupo U'wa contra el Ministerio de Medio Ambiente y la Empresa Occidental de Colombia Inc. La comunidad alegaba la vulneración de sus derechos debido al otorgamiento de una licencia ambiental para realizar explotaciones de hidrocarburos, sin cumplir los requisitos de participación y consulta. Al respecto, la Corte manifestó que:

La participación de las comunidades indígenas en las decisiones que pueden afectarlas en relación con la explotación de los recursos naturales ofrece como particularidad el hecho o la circunstancia observada en el sentido de que la referida participación, a través del mecanismo de la consulta, adquiere la connotación de derecho fundamental, pues se erige en un instrumento que es básico para preservar la integridad étnica, social, económica y cultural de las comunidades de indígenas y para asegurar, por ende, su subsistencia como grupo social (Corte Constitucional de Colombia, 1997, sentencia SU-039/97, párrafo 2).

En este caso se dio un “choque de trenes”, entre la Corte Constitucional, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado, debido a que la Empresa accionada se limitó a una mera actuación administrativa con unos cuantos miembros de la comunidad para garantizar su derecho de defensa y esta resolución fue demandada por el Defensor del Pueblo, que pidió su nulidad. Es interesante no sólo por las opiniones contrapuestas de estos altos Tribunales, sino también porque se resalta la importancia de la tierra para las comunidades indígenas junto a la necesidad de hacerlas partícipes en las decisiones que los atañen para lograr una verdadera integración del Estado con los grupos indígenas, como los U'wa, y contribuir a que perduren en el tiempo, haciendo

cumplir sus derechos fundamentales. En cuanto a los derechos fundamentales, se ha dicho que:

El principio de diversidad étnica y cultural ofrece una protección colectiva a las comunidades indígenas, pero cada indígena como ciudadano colombiano también se encuentra protegido por la Carta Constitucional cuando se trata de sus derechos fundamentales, en igualdad de condiciones que cualquier persona en el país (Corte Constitucional de Colombia, 1998, sentencia SU-510/98, párrafo 2).

Esta diferenciación entre derechos fundamentales y derechos indígenas, en razón a que en esta oportunidad el representante legal de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia y algunos indígenas arhuacos tutelaron sus derechos a la vida, la integridad personal, al libre desarrollo de la personalidad, a la libertad de conciencia, a la libertad religiosa y de culto, a la libertad de expresión, a la honra y a la libertad personal ante el Tribunal Superior del Distrito Judicial de Valledupar; que consideraban violados por la comunidad indígena arhuaca, al no dejarles ejercer un culto diferente al tradicional de este grupo étnico. Cuando se habla de derechos indígenas, se hace referencia a unas facultades especialísimas que son atribuidas a las comunidades indígenas en virtud de su importancia cultural, al mantener viva su cosmovisión diferente y ancestral del mundo, mejor definida como:

Los derechos diferenciados en función de grupo que la Constitución y la ley reconocen a las comunidades indígenas, se relacionan con su territorio, la autonomía en el manejo de sus propios asuntos, el uso de su lengua y, en fin, el ejercicio de la jurisdicción conforme a las normas y procedimientos plasmados en sus usos y costumbres, siempre que no sean contrarios a la Constitución y a las leyes de la república (Corte Constitucional de Colombia, 1998, sentencia SU-510/98, párrafo 218).

Para finalizar, cabe volver sobre la falta de una ley de coordinación que permita el acercamiento entre el derecho estatal y las prácticas indígenas, pues, aunque la Corte ha realizado sus interpretaciones teniendo en cuenta los aportes de las propias comunidades sobre el tema que se discute, es evidente el vacío al tener que echar mano de opiniones expertas, como teóricos de la justicia indígena. Pues no sería necesario acudir a una cantidad de opiniones que provienen de la experiencia personal de cada individuo, si se tuvieran delimitados los alcances de las jurisdicciones; sobre esto se puede decir que:

En Colombia las comunidades indígenas tienen formas muy distintas de concebir el derecho, y su contacto con el derecho no indígena es más o menos amplio, así como las influencias que los órdenes jurídicos proyectan entre sí. Una ley de coordinación supone un acuerdo sobre cómo decidir las controversias acerca de si se presentan o no los elementos necesarios para el ejercicio de la jurisdicción especial indígena; y esos mecanismos deben ser apropiados para todas esas comunidades, y aceptables desde su forma de ver el derecho (Corte Constitucional de Colombia, 2014, sentencia C-463/14, párrafo 158).

6. CONCLUSIÓN

Es necesario resaltar un aporte que se considera bello y acertado frente al pluralismo jurídico que se ha tratado de abordar en estas páginas. La Corte Constitucional de Colombia, en sentencia C-463/14, párrafo 193, expresa:

En algunos procesos conocidos por esta Corporación en sede de revisión de tutela, ha sido posible constatar que ciertos sistemas jurídicos de los pueblos originarios contemplan formas para acercarse a la verdad basados en la reconstrucción colectiva de la memoria; otras, utilizan procedimientos o rituales destinados a la solución de un conflicto con la participación de toda la comunidad, y prevén un amplio espectro de posibilidades de

resarcimiento y armonización entre el agresor, la víctima y la comunidad. Es para la Sala importante resaltar que esa sabiduría jurídica es precisamente la que protege el pluralismo jurídico y la diversidad cultural en Colombia.

Estas líneas buscan resumir la grandeza de la justicia indígena como forma de restaurar el orden en el seno de la comunidad. Este enfoque contrasta con nuestra concepción de la justicia estatal, donde buscamos un culpable y queremos que pague por los daños que haya ocasionado. Esta visión, a mi parecer, no busca cumplir unos fines de reparación a las víctimas, perdón o reconciliación del victimario con la sociedad que ha ofendido.

De ahí surge la urgencia de proteger estas prácticas, que son más antiguas que la definición de Estado. La sabiduría jurídica de los pueblos indígenas ofrece una perspectiva valiosa sobre la justicia, enfocada en la restauración del tejido social y la armonía comunitaria, más allá de la simple punición.

Este reconocimiento por la Corte Constitucional subraya la importancia del pluralismo jurídico en Colombia y la necesidad de valorar y preservar las tradiciones jurídicas indígenas como parte integral del sistema legal del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúñez-Sánchez, Alcides & Díaz-Ocampo, Eduardo (2018) El pluralismo jurídico y los derechos a la Pachamama. DIXI 27. Abril 2018. doi: <https://doi.org/10.16925/di.v20i27.2398>. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/di/article/view/2398/2552>
- Asamblea Constituyente de Bolivia (2009) Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009, *Gaceta Oficial* de Bolivia http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic3_blv_constpolitica.pdf
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991) Constitución Política de Colombia, *Gaceta Constitucional* de Colombia <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Asamblea Constituyente del Ecuador (1998) Constitución Política del Estado del Ecuador, *Gaceta Constitucional* del Ecuador <http://www.ecuanex.net.ec/constitucion/indice.html>
- Campos-Zamora, Francisco J. (2010), *Nociones fundamentales del realismo jurídico*. Revista de Ciencias Jurídicas N° 122 (191–220) mayo–agosto 2010. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/juridicas/article/view/13562/12850>
- Castignone, S. (2007), *La máquina del derecho: La escuela del realismo jurídico en Suecia* (Universidad Externado de Colombia).
- Ceballos, R. (2011), *La idea del pluralismo jurídico* [Seminario de investigación, Universidad de Pamplona].
- CIESAS (2008). Sistema de monitoreo de la protección de los derechos y la promoción del buen vivir de los pueblos indígenas de América Latina y El Caribe. México: Fondo Indígena.
- Corte Constitucional de Colombia (1992). Sentencia T–567/92, Corte Constitucional de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-567-92.htm>

- Corte Constitucional de Colombia (1996). Sentencia T-496/96, Corte Constitucional de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-496-96.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (1997). Sentencia SU-039/97, Corte Constitucional de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/su039-97.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (1998). Sentencia SU-510/98, Corte Constitucional de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/su510-98.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (2014). Sentencia C-463/14, Corte Constitucional de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/C-463-14.htm>
- Díaz, E. (2018), *El Pluralismo Jurídico en América Latina. Principales posiciones teórico-prácticas. Reconocimiento legislativo*. (Ecuador: Universidad Técnica Estatal de Quevedo).
- Espinosa-Limón, J. (2019) análisis jurídico de la problemática para impartición de justicia agraria en México: desde la perspectiva del realismo jurídico de Alf Ross [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de México] <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/104836/Espinosa%20Limon%20Jesus.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Gutiérrez, M. (2011), *Pluralismo jurídico y cultural en Colombia*. (Revista derecho del Estado, Universidad Externado de Colombia).
- Hayes, M. (2016), *Pluralismo jurídico en Bolivia, la coexistencia del derecho indígena y el derecho estatal en Bolivia* [Tesis de doctorado, Universitat de València].
- Hierrezuelo, G. (2004). *Pound, Roscoe, Las grandes tendencias del pensamiento jurídico: Traducción y Estudio Preliminar por José Puig Brutau*. (Revista de Estudios Histórico Jurídicos XXVII).
- Hoekma, A. (1997, 7-12 de julio), *Hacia un pluralismo jurídico formal de tipo igualitario* [ponencia]. Congreso de los americanistas, Quito, Ecuador.

- Ianello, P. (2015), *Pluralismo jurídico*. (Universidad Nacional Autónoma de México).
- Jhering, R. (1974), *Estudios jurídicos*. (Alemania: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Jhering, Rudolph von. (1976) *Theorie der Juristischen Technik*, En: AA.VV., (1976) *Theorie und Technik der Begriffsjurisprudenz*, Hrsg. von Werner KRAWIETZ, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Llano, J. (2011), *Pluralismo jurídico y transformaciones del Estado de Derecho en Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Externado de Colombia].
- Lunelli, I. (2015), *Pluralismo jurídico en Brasil: Diálogos entre derecho estatal y derecho indígena* [Tesis de maestría, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio de UFSC.
- Núñez Vaquero, Á. (2012). Ciencia jurídica realista: modelos y justificación. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 0(35), 717–747. doi: <https://doi.org/10.14198/DOXA2012.35.31> https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47455/1/Doxa_35_31.pdf
- Olivecrona, Karl (2018). *El derecho como hecho*, Marcial Pons
- Salcedo, H. (2012). *Epistemología o filosofar sobre la ciencia*, (Medellín: UNAULA).
- Santos, B. (1988). *El discurso y el poder: Ensayo sobre la sociología de la retórica jurídica*, (Portugal: Universidade de Coimbra).
- Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y vivir bien/buen vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. (Editorial Abya-Yala).
- Vélez, O. y Galeano M. (2002). *Investigación cualitativa. Estado del arte*, (Colombia: Universidad de Antioquia).
- Vergara, Óscar. (2014). Olivecrona: Realismo e idealismo: Algunas reflexiones sobre la cuestión capital de la Filosofía del Derecho. *EUNOMÍA. Revista*. En: *Cultura de la legalidad*, 248-263. Recuperado a partir de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2185>
- Wolkmer, A. (2003), *Pluralismo jurídico: Nuevo marco emancipatorio en América Latina*, (Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina).

El Túnel, oscuro y solitario: a propósito de *El Túnel* de Ernesto Sábato¹

Dayana Mejía²

Recibido: 1 de julio de 2023 - Aceptado: 2 de octubre de 2023

Publicado: 20 de enero de 2024

DOI: 10.24142/rch.n43a6

RESUMEN: *Mi cabeza es un laberinto oscuro. A veces hay como relámpagos que iluminan algunos corredores. Nunca termino de saber por qué hago ciertas cosas*, he aquí una síntesis clara de lo que nos da a conocer Ernesto Sábato, en su libro *El Túnel*. El cual busca dar prioridad a la razón y dejar de un lado la emoción, esto quiere decir que, a la hora de actuar ante cualquier situación, es necesario, deliberar, examinar y luego decidir. Para ello es importante no apartarnos del camino y mantener enfocados en la meta y no perder la esencia del ser, conservar la semilla, que nos ilumine y nos ayude a pensar bien antes de actuar.

La vida está cargada de sucesos existenciales y por lo general cuestionamos a nuestro interior y no focalizamos en la necesidad de manifestar nuestras representaciones mentales, darle sentido y buscar entenderlo, debemos partir de un autocontrol y de la buena gestión de nuestros pensamientos, para no incurrir en la autodestrucción. En circunstancias todos partimos de una realidad subjetiva tomando nues-

¹ El ejercicio investigativo fue presentado al doctor William Cerón en la cátedra de Investigación IV, trabajo de campo.

² Técnica en SST. Estudiante de décimo semestre de Derecho, UNAULA. Correo electrónico: dayana.mejia4610@unaula.edu.co

tras experiencias y emociones, para transformarlas en nuestro propio mundo edificando el comportamiento y las decisiones que tomamos. A veces nos dejamos agobiar por los pensamientos que resultan incluso más dolorosos que el mismo existir, solemos ser una especie falible y eso nos da temor, nos perturba no tener el control de las emociones; por ello, es fundamental nunca dejar que el desespero, el odio y la rabia nos consuman, pues esto nos lleva a un abismo y engeguece nuestro rumbo.

Palabras clave: Autocontrol, conciencia, emociones, pensamientos, decisiones, ideas, serenidad, valores, personalidad.

ABTRACT: “My head is a dark labyrinth. Sometimes there are lightning flashes that illuminate some corridors. I never know why I do certain things”, this is a clear synthesis of what Ernesto Sabato gives us in his writing *El Túnel* (*The Tunnel*). He seeks to give priority to reason and leave emotion aside, which means that, when it comes to acting in any situation, it is necessary to deliberate, examine and then decide. For this it is important not to stray from the path and to keep focused on the goal and not to lose the essence of being, to preserve the seed, which enlightens us and helps us to think well before acting.

Life is full of existential events and we usually question our inner selves and do not focus on the need to manifest our mental representations, make sense of them and seek to understand them, we must start from a self-control and good management of our thoughts, so as not to incur in self-destruction. In circumstances we all start from a subjective reality, taking our experiences and emotions, to transform them into our own world, building the behaviour and decisions we make. Sometimes we allow ourselves to be overwhelmed by thoughts that are even more painful than existence itself, we tend to be a fallible species and that makes us fearful, it disturbs us not to have control of our emotions; therefore, it is essential never to let despair, hatred and rage consume us, because this leads us to an abyss and blinds our course.

Keywords: Self-control, conscience, emotions, thoughts, decisions, ideas, serenity, values, personality.

INTRODUCCIÓN

Vivir consiste en construir futuros recuerdos, he aquí una frase de lo que nos da a conocer *El Túnel* de Ernesto Sabato, profundizar, cómo la represión, la venganza, la obsesión, la tristeza y la soledad, nos pueden llevar al punto de la locura, donde nos limitamos a construir bonitos recuerdos y sólo nos enfrascamos en un laberinto del cual no hallamos la salida. Nos muestra cómo en muchas ocasiones entramos en un círculo vicioso, buscamos la manera de darle solución a nuestros problemas o, en su defecto, decidimos callar lo que sentimos, por temor al rechazo y al desprecio de quienes nos rodean.

A partir de lo anterior se busca reflexionar nuestros conflictos internos, preocupaciones y comportamientos en la sociedad; lo que nos lleva a distintas circunstancias en las que nos hemos dejado engeguercer por nuestras emociones, como la rabia, el coraje, los celos, pero cuando encontramos la serenidad, recapacitamos respecto de nuestra actitud. Ya bien lo dijo Sabato: “La frase ‘todo tiempo pasado fue mejor’ no indica que antes sucedieran menos cosas malas, sino que —felizmente— la gente las echa en el olvido” (Sabato, 1948, p. 5). Es fundamental entender por qué suceden cosas, y asimilar cuándo un comportamiento erróneo de nuestra parte nos trae consecuencias no deseadas.

¿EL MUNDO ES HORRIBLE?

Que el mundo es horrible es una verdad que no necesita demostración. Bastaría un hecho para probarlo (Sabato, 1948, p. 6). Detengámonos por un momento en esta frase, ya que, por lo general las personas, para poder creer en algo buscamos tener la evidencia de lo acontecido, nos hemos sumergido tanto en la desconfianza, que ni en nuestra propia

sombra creemos, hemos incorporado a nuestro lenguaje, la famosa frase utilizada por los estudiosos del Derecho “Deme la prueba le doy el Derecho”, entonces, me pregunto: ¿Es conveniente aplicarlo en todos los contextos de la vida?, y con temor a equivocarme diría que sí, esta nueva actualidad se encuentra tan permeada de maldad, de envidias y malas vibras, que siempre debemos procurar por solicitar la evidencia, la prueba, algo que de fe y constate que ese hecho sí ocurrió, sólo así podemos decir, que los hechos son más que suficientes cuando las palabras faltan. Y que el mundo en algunas de sus facetas sí es horrible, se han perdido los valores, los principios, las ideas, nos estamos enfrascando en un mundo digital que no nos deja ver más allá, no estamos explorando lo que esta vida nos tiene por aportar. Es de ahí donde pueden surgir los pensamientos vagos y oscuros.

LA VANIDAD

La vanidad se encuentra en los lugares más inesperados: al lado de la bondad, de la abnegación, de la generosidad (Sabato, 1948, p. 7). Mucha razón tiene Sabato al plasmar esta frase en su novela, se considera que la humanidad a lo largo de la historia nos ha demostrado que la vanidad es un gran influente en esta nueva sociedad, hemos procurado por demostrar lo que es el estuche, lo que envuelve el regalo, nos hemos sumergido en esa necesidad de la apariencia física, que hemos descuidado el interior, no estamos alimentando el alma, con lo que realmente es importante. ¿Y qué es lo importante? Se podrían preguntar muchos, pues he de manifestar que para algunas personas, lo importante es amar y sentirse amado, para otros su trabajo, su familia, ser cordial, servicial, aplicar sus valores, ser responsable, honesto, hay infinidad de aspectos que son importantes, y es allí donde no debemos descuidar esta frase escrita por Ernesto Sabato, al manifestar que *en los lugares más inesperados podemos encontrar de la vanidad*, ella siempre está acompañada de un valor fundamental, bien sea, de la generosidad, de la bondad o incluso puede estar acompañada de antivalores, pero ya en ese caso particular

si queda a conciencia de cada quien. El protagonista de esta historia somos cada uno de nosotros, y somos quienes decidimos que rumbo toma nuestra novela, cada uno estamos construyendo, y debemos analizar, si queremos llegar al punto de Juan Pablo, el protagonista del libro, quien llegó a un nivel de pasiones desmedidas y una obsesión tan extensa que perdió la cordura y la medida.

EL SONIDO DEL SILENCIO

Sabato manifiesta lo siguiente: *Estoy tan quemado que ahora vacilo mil veces antes de ponerme a justificar o explicar una actitud mía y, casi siempre, termino por encerrarme en mi mismo y no abrir la boca* (Sabato, 1948, p. 12). Se Considera que las personas debemos aprender a hacer silencio en algunas ocasiones, no opinar para no ser inoportunos; pero se dice que para cada cosa hay un lugar, y también es fundamental aprender a decir los sucesos cuando se registren, a no callar cuando algo acontece, esos silencios nos queman por dentro y destruyen lo que hay en nuestro interior, a veces pretendemos justificar nuestro actuar, y no tendría por qué ser así, cada persona tiene su propia identidad y personalidad, ese algo que nos caracteriza y nos diferencia del resto, dejemos de vivir con el temor del que dirán; el protagonista de *El Túnel*, manifestaba ese gran problema de la personalidad, al renegar constantemente del hecho de compartir en sociedad, de asistir a los bailes, evitando conversaciones o temas relacionados a sus pinturas, de las cuales tampoco se sentía muy seguro. Quizás el deber ser, es que acomodemos seguridad en nuestro actuar, en las decisiones que implementamos, debemos valorar más esos talentos ocultos, y sacarlos a navegar, eso nos puede ayudar a ser mejores humanos, dejemos de lado, el compararnos unos con otros, el criticar la personalidad, todos tenemos una esencia que nos caracteriza y debemos encenderla para salir a flote y no quedarnos inmersos en la penumbra. No debemos apartarnos del camino que tenemos y queremos para nuestra vida, no implementemos esta frase: *Me he apartado de mi camino, pero es mi maldita costumbre de querer justificar*

cada uno de mis actos (Sabato, 1948, p. 16). Lo que sea que queramos hacer, lo debemos hacer desde el corazón, con vocación y anhelo, y si nos equivocamos tener la plena convicción de volvernos a levantar, pero siempre enfocados en no perder el rumbo.

LA PERSONALIDAD

Se sabe que uno puede detestar con mayor razón lo que se conoce a fondo (Sabato, 1948, p. 15). En esta frase Sabato relata lo que le pasaba al pintor, entre más se conocía más se detestaba así mismo, manifestaba que, en todos los conglomerados de los pintores, detestaba a los críticos, pues evidenciaba que muchos de los comentarios eran sin sentido y los consejos muy mediocres, no estaba de acuerdo, con el hecho de que alguien sin ser pintor criticara su pintura, y pretendiera así modificar su arte. A veces, cuando interiorizamos demasiado lo que somos, cuando conocemos muy bien lo que nos caracteriza de nuestra personalidad, podemos llegar a detestar lo que somos, lo que construimos, nos da rabia, el porqué de muchas decisiones y formas de actuar. En si la personalidad busca englobar todos nuestros pensamientos, actitudes, acciones, sentimientos, hábitos y formas, siempre está en constante cambio, puede existir algo que nos caracterice, pero por lo general implementamos modificaciones y más cuando empezamos a detestar algo de nosotros. Hay quienes deciden cambiar sus malos hábitos y hacerle frente a esa situación, pero hay quienes deciden conservar esas actitudes, cosa que tampoco es buena, porque ello puede desencadenar un caos a nuestro alrededor. Así lo vivió el Pintor, se dejó reprimir de sus emociones, de sus malos pensamientos y actitudes y por eso actuó de la forma en que lo hizo. Inconscientemente en circunstancias utilizamos pedazos de la personalidad de otros, para arreglar y construir la nuestra, y es ahí donde perdemos el enfoque y la esencia del ser.

LAS IDEAS

Todos tenemos representaciones mentales que siempre surgen a través del razonamiento o de la imaginación, buscamos darle sentido a algo y entenderlo. Pero lo cierto es que, nuestra cabeza en muchos escenarios es un lugar con mucho ruido y confusión, eso puede acontecer en cualquier momento, cuando no le damos sentido y guía a nuestras ideas, cuando hay confusión hay malas decisiones, podemos herir a quien nos rodea, debemos partir por el autocontrol y la buena gestión de nuestros pensamientos para no incurrir en el pandemonio que habitaba a Castell, en recuerdos vagos, o en ideas de suicidio, perdición y rabia, al tal punto de insultar y destruir emocionalmente a quien le acompañaba. El escritor lo mencionaba en esta frase:

Mi cabeza era un pandemonio: una cantidad de ideas, sentimientos de amor y de odio, preguntas, resentimientos y recuerdos se mezclaban y aparecían sucesivamente (Sabato, 1948, p. 51). Tiene razón, dejamos que recuerdos e ideas vagas nos atormenten, los dejamos mezclar y no identificamos una situación de otra; hallando un dolor constante y unas ideas sin sentido respecto de la vida misma.

Entonces nos encontramos con otra idea o frase: *La muerte tampoco es mi tipo y a veces me atrae* (Sabato, 1948, p. 67). Nos dejamos afectar por emociones y etapas de la vida, que podemos ver esta frase como una alternativa de salida a los problemas, nos duele tanto el desprecio y el sentir soledad que optamos por estas elecciones sin analizar nuestro interior, no ahondamos en donde está el problema, y el tema psicológico nos juega la mala pasada de tomar todo de forma personal, y no le damos sentido a nuestras ideas y construcciones. Debemos encontrar el sentido de nuestra vida.

Ernesto manifestaba que *Generalmente, esa sensación de estar solo en el mundo aparece mezclada con orgullo sentimiento de superioridad: desprecio a los hombres, los veo sucios, feos, incapaces, ávidos, groseros, mezquinos; mi soledad no me asusta, es casi olímpica* (Sabato, 1948, p. 74).

Esta situación ocasiona un sinsabor, la sensación de estar solos, nos agobia a la mayoría, nos perturba y no nos deja avanzar, vivimos del pasado y de los dolores que en la niñez nos dejaron, hay que soltar todo ese mal, y vivir del presente. Creamos una coraza para buscar alejarnos de la sociedad y evadir la realidad, entonces llega esa nueva percepción de idolatrar la soledad, de no sentir miedo de estar en ella, nos volvemos tan insensibles que estar solos genera tranquilidad, por eso Juan Pablo, avivaba cada vez esa condición, le aterraba tanto el hecho de convivir que prefería estar aislado y solo, pero su panorama cambio, cuando conoció a María, un sin número de pensamientos y de ideas circundaron su mente, fantaseaba con ella, alucinaba con estar frente a ella y dejar de un lado su frialdad y soledad por absorber a dicha mujer, lo más triste de todo fue la vil decisión que tomó al enceguecerse por el odio y la ira y acabar con la vida de ese ser. *Pienso ahora hasta qué punto el amor enceguece y qué mágico poder de transformación tiene.* (Sabato, 1948, p. 54). Él se dejó agobiar y poseer por el odio, el desprecio y la compasión. *Me poseían el odio, el desprecio y la compasión* (Sabato, 1948, p. 127). Y es un gran error permitir que eso pase.

LA SEGURIDAD

En cuanto empieza a adquirir nueva seguridad, el orgullo, la vanidad y la soberbia, que al parecer habían sido aniquilados para siempre, comienzan a reaparecer, como animales que hubieran huido asustados, y en cierto modo a reaparecer con mayor petulancia (Sabato, 1948, p. 91). He aquí una postura de Sabato respecto de la seguridad, y se considera que esta es esa ausencia de riesgo, a veces creemos estar alejados de esta condición, pero lo cierto es que siempre nos acompaña, hay etapas de la vida que

nos ayudan a adquirir seguridad y nos sentimos bien, pero luego nos dejamos llenar de antivalores que nos aniquilan esa fuerza y perdemos la seguridad, nos desenfrenamos y debilitamos nuestro ser virtud que debemos implementar es no desistir jamás, no dejar permear la seguridad, debemos buscar la guía y orientación, si bien *La felicidad está rodeada de dolor* (Sabato, 1948, p. 93), es aprender a convivir con cada experiencia, con cada anhelo e ilusión que la vida misma nos trasmite. Esporádicamente, *El mundo parecía derrumbarse, todo me parecía increíble e inútil* (Sabato, 1948, p. 118). Esta frase puede implicar angustia y desespero, una experiencia emocional negativa y casualmente perturbadora, puede significar que se enfrentan situaciones difíciles, desafíos constantes, inclusive pérdidas, todos éstos son parte de las reacciones del vivir, de la cotidianidad, lo fundamental es no dejar que perduren en nuestra existencia, para que no contaminen nuestra calidad de vida, abordando estrategias que impliquen mejorar las distintas etapas y enfrentamientos emocionales con los que cargamos cada día, en nosotros está adquirir nuevamente la confianza y la seguridad de continuar la existencia con lo que traiga. Hay que buscar la manera de ser inmunes y adquirir esa solidez y estabilidad que se requiere para avanzar en el tiempo.

CONCLUSIÓN

Quiero manifestar que el mundo interior de cada uno de nosotros comprende un sin número de características, y esta novela nos ayuda a analizar la importancia del actuar, y saber razonar, evitar los impulsos y arrebatos que se apoderan de nuestra existencia, entender cómo nos vemos inmersos en un túnel sin salida, además, es fundamental comprender el papel que el subconsciente realiza, porque solemos dejarnos afectar por condiciones existenciales, y es ahí donde se detonan los malos hábitos y comportamientos. Debemos aprender a asimilar las situaciones e interiorizar en el YO.

Bien lo dijo el escritor: *Y que en todo caso había un solo túnel, oscuro y solitario: el mío, el túnel en que había trascurrido mi infancia, mi juventud, toda mi vida* (Sabato, 1948, p. 123). Esta frase es la realidad de muchos, dejamos habitar el pasado en nuestro presente, nos agotamos y no vemos la salida, y tomamos decisiones precipitadas, es por ello que entiendo esta novela como esa guía, para asimilar los comportamientos y raciocinios, comprender cómo el amor desmedido nos lleva a la locura y a la ceguera, y cómo la inseguridad nos lleva a una dimensión de nosotros que ni conocíamos. Debemos pensar antes de actuar, asimilar cada momento, controlar las emociones, no ser explosivos ni impulsivos, y no cruzar la delgada línea de la cordura y la locura. No debemos ser impacientes, hay que guardar la calma, para no llegar a la desesperación y a la mala meditación.

Debemos buscar la manera de no compararnos con otras mentes y personalidades, cosechemos en nuestro ser, cultivemos nuestro interior con ideas de crecimiento, con presencia de positivismo y libertad, transformemos nuestras vidas en desarrollo, construyamos valores, no dejemos que la coraza nos prohíba el querer vivir bien, amemos con el alma y derrochemos felicidad. No seamos impulsivos, hay que darle nuestro sentido a la personalidad que nos caracteriza, y siempre tengamos sueños, que en nuestro ser no existan los antivalores, debemos ser empáticos unos con otros para no incurrir en los vacíos de la soledad, de la penumbra y más grave aún llegar al estado de la oscuridad misma. Es por ello que he de finalizar con esta frase: *Sentí que una caverna negra se iba agrandando dentro de mi cuerpo* (Sabato, 1948, p. 128). Cuando dejamos que nos consuma, el desespero, el odio, la rabia y el rencor se apodera de nosotros, se genera un abismo en nuestro interior que no nos deja ver más allá del horizonte y por ello caemos en el abismo de la desolación y desprecio de la humanidad, perdemos el horizonte y el sentido de la vida misma. No hay que permitir que las emociones nos nublen y nos impida tomar decisiones objetivas.

BIBLIOGRAFÍA

Sabato Ernesto, (1948). *El Túnel*. Buenos Aires: Planeta Argentina.

<https://dle.rae.es/>

<https://dle.rae.es/idea?m=form>

<https://dle.rae.es/seguridad?m=form>

<https://dle.rae.es/solidez?m=form>

<https://dle.rae.es/pandemonio%20?m=form>

<https://www.unicef.org/lac/como-reconocer-nuestras-emociones#:~:text=Las%20emociones%20son%20la%20manera,como%20las%20olas%20del%20mar!>

Acerca del Grupo de Investigación Círculo de Humanidades

Redactado el 15 de julio de 2021

UN POCO DE HISTORIA

El grupo de investigación Círculo de Humanidades fue creado mediante el acuerdo 108 del 9 de marzo de 1999. Es el grupo de investigación con mayor tradición de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Con el grupo nació también la *Revista Círculo de Humanidades*, como iniciativa de estudiantes y profesores, apoyados por la decanatura de la Facultad de Educación. A partir de la edición número siete, la revista fue acogida por el entonces rector, Dr. Jairo Uribe Arango, y empezó a ser parte del proyecto académico de la Universidad. Desde entonces, la revista ha contado con el apoyo de las directivas de la institución. En el momento actual, la rectoría en cabeza del Dr. José Rodrigo Flórez Ruiz, se constituye en un gran soporte para nuestra revista.

En nuestros veintidós años de existencia hemos trabajado en pro del avance de las humanidades en campos básicos de los programas de educación superior: la docencia, la extensión y la investigación. La tarea no ha sido fácil. Las maneras de producir conocimiento científico están sujetas a indicadores, que, si bien es cierto, representan un factor importante en los requisitos de acreditación en alta calidad; en muchos casos, no han favorecido las dinámicas de la investigación. Así las cosas,

se ha rezagado el impacto de muchas de las actividades que se realizan en el día a día.

No obstante, nos gustaría dejar claro, que tampoco se trata de desconocer los indicadores, de hecho, aceptamos como un propósito importante, acercarse a la acreditación y reconocimiento social. En ese sentido nos reconocemos como agentes que trabajan siguiendo unas guías, solo que lo hacemos vigilando siempre que la comunidad sí sea, de veras, impactada por nuestros proyectos.

MÁS QUE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se centra en acciones de aporte y debate en el campo de la pedagogía y la didáctica, es por ello. Como grupo de investigación hemos participado en:

- La creación y desarrollo de programas de capacitación y actualización válidos para el escalafón nacional docente.
- La edición y continuidad de la Revista *Círculo de Humanidades*.
- El desarrollo de proyectos con financiación externa para la formación de docentes de diferentes municipios de Antioquia.
- Diseño y desarrollo del programa de formación pedagógica para profesionales no licenciados. Desde el año 1999, hemos formado alrededor de dos mil profesionales.

Con el propósito de continuar aportando desde la perspectiva interdisciplinar, el grupo de investigación *Círculo de Humanidades* establece la siguiente ruta de trabajo para el año 2021:

- Ser reconocido como grupo de investigación ante la Vicerrectoría de Investigaciones de UNAULA.

- Participar en la convocatoria interna de proyectos de investigación UNAULA 2021.
- Ser avalado, previa revisión de requisitos, por la Vicerrectoría de Investigaciones de UNAULA con ocasión de la convocatoria ochocientos noventa y cuatro de Minciencias para el reconocimiento y medición de grupos de investigación y para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – SNCTI 2021.
- Consolidar la estrategia de divulgación científica y apropiación social del conocimiento, mediante la generación de contenidos digitales y el desarrollo de espacios de conversación y diálogo.
- Continuar el desarrollo de proyectos con financiación externa, en las líneas de investigación y educación.
- Desarrollar el proyecto en curso: Estrategia de medición del desempeño de los docentes formados en el programa de nivelación pedagógica para profesionales no licenciados de la UNAULA.

Grupo de investigación Círculo de Humanidades Link GruPLAC: https://bit.ly/2UCzRNJ Datos básicos – Minciencias	
Año y mes de formación	1999, marzo
Departamento - Ciudad	Antioquia – Medellín
Líder	Mag. Efraín Alzate Salazar
Segundo líder	M. Sc. Luis Felipe Ortiz – Clavijo – Investigador Junior Minciencias
¿La información de este grupo se ha certificado?	Sí, el 16 de agosto de 2018
Página web	https://cutt.ly/humanidadesunaula
E-mail	efrain.alzate@unaula.edu.co
Clasificación	
Área de conocimiento	Ciencias Sociales – Ciencias Políticas
Programa nacional de ciencia y tecnología	Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación

Programa nacional de ciencia y tecnología (secundario)	Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación
---	--

Líneas de investigación declaradas por el grupo
1. Derechos Humanos
2. Didáctica, pedagogía y convivencia escolar
3. Educación y pensamiento latinoamericano
4. Estudios de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación (CTS+i)

Integrantes del grupo activos actualmente			
Nombre	Vinculación	Horas dedicación	Inicio - Fin Vinculación
Efraín Alzate Salazar Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente, Rionegro – Antioquia Especialista en Cultura Política y Derechos Humanos, UNAULA Licenciado en Historia y Filosofía, UNAULA	Integrante	40	1999/3 – actual
Luis Felipe Ortiz Clavijo – Investigador Junior M.S.c en Estudios de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, ITM Ingeniero Industrial, UNAULA	Integrante	8	2015/3 – actual

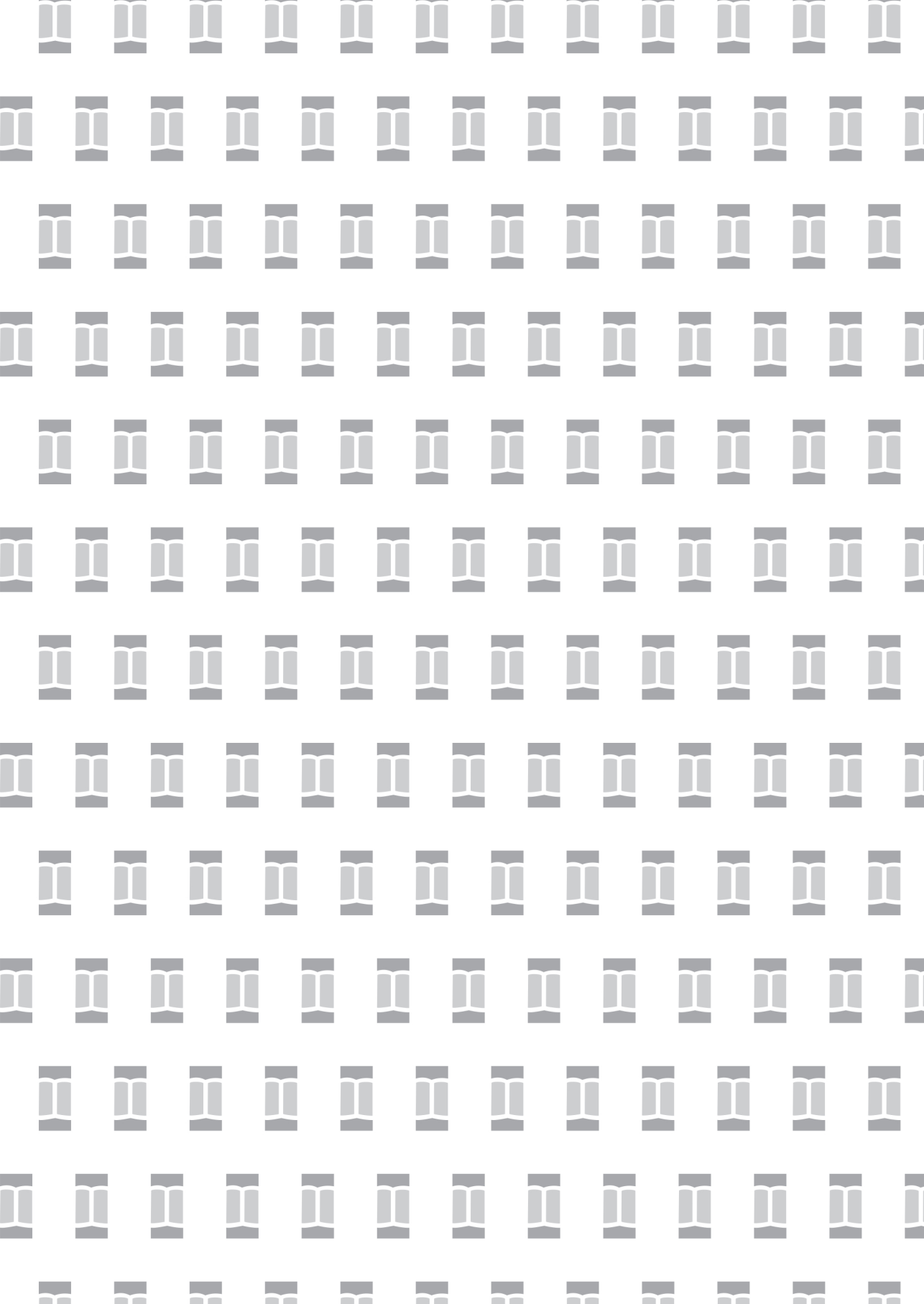
Bernardo de Jesús Betancur Sierra Magíster en Educación y Derechos Humanos, UNAUULA Especialista en Gerencia Educativa, U.C. Manizales Especialista en Cultura Política, UNAUULA Licenciado en Historia y Filosofía, UNAUULA	Integrante	20	2009/1 – actual
Hernando Enrique Salcedo Gutiérrez Doctor en Filosofía, UPB Magíster en Educación y Desarrollo Humano, U. de Manizales Especialista en Docencia de las Ciencias Sociales, U. C. Luis Amigó Especialista en Cultura y Política y Pedagogía de los Derechos Humanos, UNAUULA Psicólogo. U de Antioquia Licenciado en Historia y Filosofía, UNAUULA	Integrante	20	2009/1 – actual

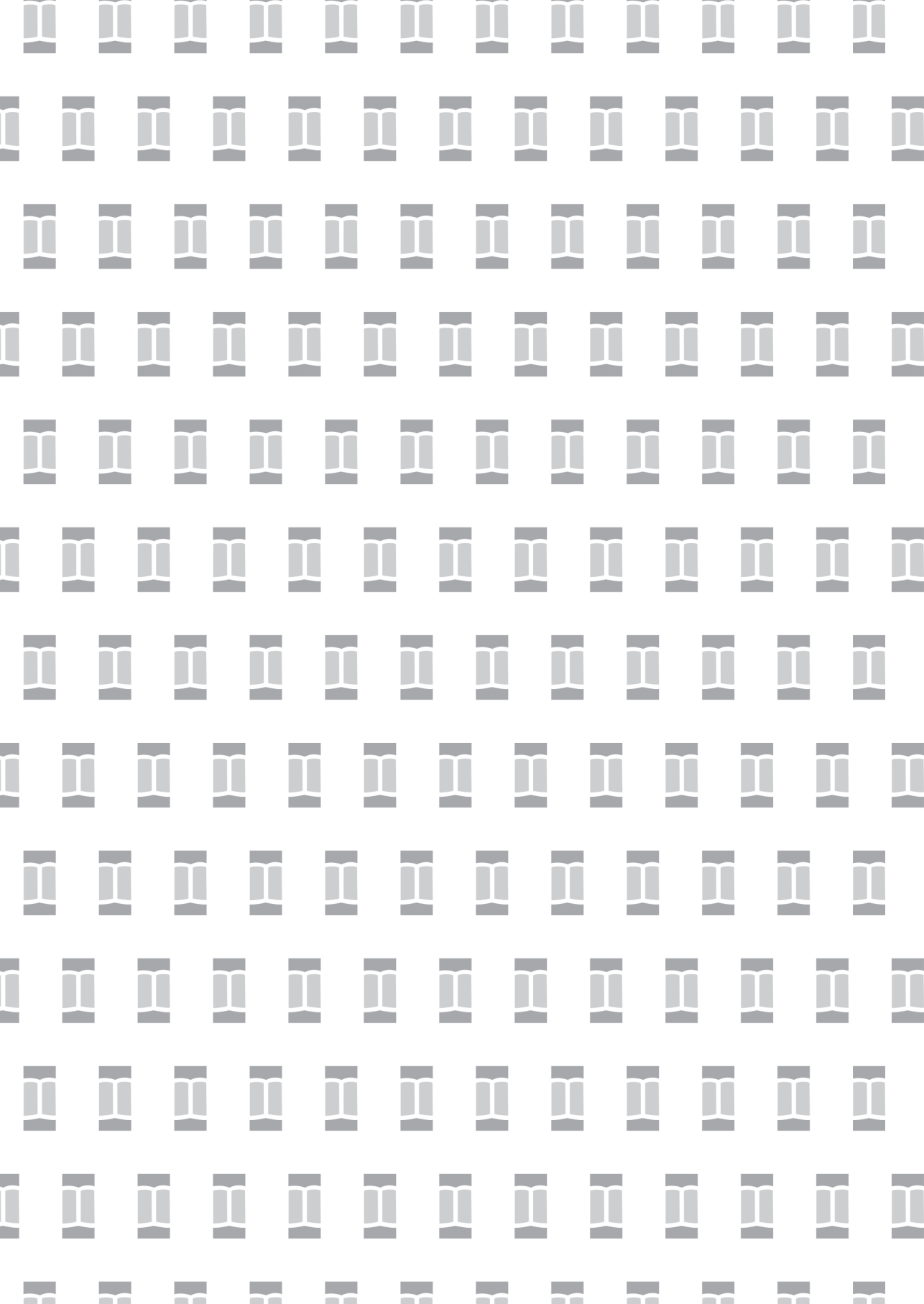


REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

se terminó de imprimir en febrero de 2025.
Para su elaboración se utilizó papel Bond alta blancura de 75 g,
en páginas interiores y propalcote 250 g en carátula.

Fuente tipográfica: Bell Mt12 puntos para texto corrido,
y Agency FB 18 puntos para títulos.







11	EDITORIAL
	ARTÍCULOS
	Estrategias de la educación rural en el proceso de construcción y apropiación del territorio en cinco instituciones educativas de Antioquia
15	Karen García-Yepes, Andrés Felipe Osorio-Ocampo
	Reflexiones conceptuales en torno a la justicia transicional en Colombia
39	Johan Fernando Acevedo Ortega
	UniverCiudad concepto e historia
	José Fernando Valencia Grajales
	Francisco Javier Valderrama Bedoya, Jessica Lorena Parra Restrepo,
53	Luis Alejandro Palacio Arroyave
	Influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida en espacios educativos colombianos
75	Jeraldín Valle Gallego
	El pluralismo jurídico como un discurso puramente retórico
97	María José Jiménez Castro
	El Túnel, oscuro y solitario: a propósito de El Túnel de
127	Ernesto Sabato, Dayana Mejía
139	Acerca del Grupo de Investigación Círculo de Humanidades