

Compiladora:

Paula Vanessa Sánchez-Agudelo

ISBN (Versión digital): 978-958-8943-68-8



Investigación de fenómenos psicosociales

Una aproximación para el encuentro con el otro

UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO

FONDO
Editorial
UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUIS AMIGO

Compiladora:

Paula Vanessa Sánchez-Agudelo

Investigación de fenómenos psicosociales

Una aproximación para el encuentro con el otro



362.07 S194
Sánchez-Agudelo, Paula Vanessa

Investigación de fenómenos psicosociales: una aproximación para el encuentro con el otro / compiladora Paula Vanessa Sánchez-Agudelo. -- Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2021
158 p.; il. color

Incluye referencias bibliográficas por capítulo
Texto resultado de una investigación

ISBN: 978-958-8943-68-8

MEMORIA EN LOS NIÑOS; PAZ; ABUSO DE SUSTANCIAS; ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS; FORMACIÓN PROFESIONAL; ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS - ARGENTINA; ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS - COLOMBIA; VÍCTIMAS DE GUERRA; CONFLICTO ARMADO - COLOMBIA; REFORMADORES SOCIALES; INDÍGENAS; MEDICINA INDÍGENA; LÍDERES SOCIALES; Carmona-Toro, Paola Andrea; Ospina-Alvarado, María Camila; Arroyave-Montoya, Luz Amparo; Espinosa-Herrera, Gretel; Bustamante, Laura Andrea; Valdés-Henao, Carolina; Sánchez-Agudelo, Paula Vanessa; Lugo-Agudelo, Victoria; Aguirre Álvarez, Nathalia; Arcia G., John H.; Universidad Católica Luis Amigó; Sánchez-Agudelo, Paula Vanessa

Ubicación: Virtual. Libro del Fondo Editorial

Investigación de fenómenos psicosociales. Una aproximación para el encuentro con el otro

© Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66
www.ucatolicalluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

ISBN (Versión digital):
978-958-8943-68-8

Fecha de edición:
29 de julio de 2021

Compiladora:
Paula Vanessa Sánchez-Agudelo

Prologuista:
Nicolasa María Durán Palacio

Autores:
Paola Andrea Carmona-Toro
María Camila Ospina-Alvarado
Luz Amparo Arroyave-Montoya
Gretel Espinosa-Herrera
Laura Andrea Bustamante
Carolina Valdés-Henao
Paula Vanessa Sánchez-Agudelo
Victoria Lugo-Agudelo
Nathalia Aguirre Álvarez
John H. Arcia G.

Corrección de estilo:
Diana Patricia Carmona

Diagramación y diseño:
Arbey David Zuluaga Yarce

Edición:
Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Jefe Fondo Editorial:
Carolina Orrego Moscoso

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó. Los capítulos son resultado de investigación.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Esta publicación cumple con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la cuarta edición en español de APA:

Sánchez-Agudelo, P. V. (2021). *Investigación de fenómenos psicosociales. Una aproximación para el encuentro con el otro*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/688_Investigacion_de_fenomenos_psicosociales.pdf



El libro *Investigación de fenómenos psicosociales. Una aproximación para el encuentro con el otro*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

ÍNDICE GENERAL

Pág.

PRÓLOGO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

El potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras: construcción de paz con niños y niñas en sus primeros años

Potential of memory and orientation towards future possibilities: peace-building with children in early years _____ 15

Paola Andrea Carmona-Toro, María Camila Ospina-Alvarado, Luz Amparo Arroyave-Montoya

1.1	Introducción _____	17
1.1.1	La memoria y el horizonte futuro _____	18
1.1.2	Construcción de paz _____	19
1.2	Método _____	21
1.2.1	Tipo de estudio _____	21
1.2.2	Caracterización del grupo de participantes _____	21
1.2.3	Procedimiento _____	21
1.2.3.1	Etapa preliminar _____	22
1.2.3.2	Primer momento _____	22
1.2.3.3	Segundo momento: implementación de la propuesta pedagógica _____	22
1.2.3.4	Tercer momento _____	22
1.2.3.5	Cuarto momento _____	23
1.2.4	Análisis de la información _____	23
1.2.5	Consideraciones éticas _____	23
1.3	Resultados _____	24
1.3.1	Memorias para la convivencia: lo íntimo, lo propio y lo relacional _____	24
1.3.1.1	Memorias como correlato de la relación consigo mismo: el cuerpo y la acción _____	25
1.3.1.2	Memorias de la relación con otros: el lugar central de la familia _____	27
1.3.1.3	Memorias de la relación con lo otro: colores, olores, texturas y formas de animales, naturaleza, territorio rural y objetos para el cuidado de sí y la diversión _____	28
1.3.1.4	Construcción de paz, en relación consigo mismo, los otros y lo otro _____	31

1.3.2 Orientación a posibilidades futuras	32
1.3.2.1 Posibilidades futuras consigo mismo: profesiones cotidianas con potencial transformador o por reproducción de los medios de comunicación	32
1.4 Discusión	34
1.5 Conclusiones	35
Referencias	36

CAPÍTULO II

Consumo de drogas entre universitarios. Comprensiones y desafíos contemporáneos

Drug consumption in university students. Comprehension and contemporary challenges 42

Gretel Espinosa-Herrera

2.1 Introducción	44
2.1.1 Algunas posturas académicas	44
2.1.2 La universidad como contexto de consumo	46
2.2 Método	48
2.2.1 Fase cuantitativa	49
2.2.1.1 Descripción del instrumento	49
2.2.1.2 Población	49
2.2.1.3 Variables y análisis	49
2.2.1.4 Procedimiento	50
2.2.2 Fase cualitativa	50
2.2.2.1 Participantes	51
2.2.2.2 Categorías y análisis	51
2.2.2.3 Procedimiento	52
2.2.2.4 Codificación de datos	53
2.3 Resultados	54
2.3.1 Resultados de la fase cuantitativa	54
2.3.2 Hallazgos de la fase cualitativa	55
2.3.2.1 Explorando sensaciones	56
2.3.2.2 Buscando emociones y estados de ánimo	57
2.3.2.3 Relacionarse con otras personas	59
2.3.2.4 Rendimiento en actividades académicas	59
2.3.2.5 Apreciaciones sobre los espacios universitarios	59
2.4 Discusión	61
2.5 Conclusiones	63
Referencias	63

CAPÍTULO III.

Ser, hacer y tener: entre imaginarios y representaciones sociales en estudiantes de Argentina y Colombia

Being, doing and having: between imaginaries and social representations in students from Argentina and Colombia _ 67

Laura Andrea Bustamante, Carolina Valdés-Henao

3.1	Introducción	69
3.2	Método	74
3.2.1	Diseño de la investigación	75
3.3	Resultados	77
3.3.1	La cuestión de la movilidad social: “progresar”	77
3.3.2	La carrera como forma de identificación	79
3.3.3	La carrera como vivencia placentera: el gusto	80
3.4	Discusión	82
3.5	Conclusiones	85
	Referencias	86

CAPÍTULO IV.

Las relaciones en el marco de la sobrevivencia de las víctimas del conflicto armado colombiano

Relationships as survival practices of the victims after the colombian armed conflict _____ 91

Paula Vanessa Sánchez-Agudelo, Victoria Lugo-Agudelo

4.1	Introducción	93
4.1.1	La sobrevivencia desde una perspectiva socio construccionista	94
4.1.2	La narración de la sobrevivencia	95
4.2	Metodología	96
4.2.1	Participantes	97
4.2.2	Técnicas	98
4.2.2.1	Encuentros narrativos	98
4.2.2.2	Procedimiento	98
4.2.2.3	Análisis de los datos	99
4.3	Resultados	99
4.4	Discusión	103
4.4.1	Las relaciones como principal recurso de la sobrevivencia	103
4.5	Conclusiones	106
	Referencias	107

CAPÍTULO V.

Escuchando a un líder social indígena nasa: la voz del que no tiene voz

Listening to an indigenous social leader nasa: the voice of the one who has no voice _____ 110

Nathalia Aguirre Álvarez

5.1 Introducción _____ 111

5.2 Método _____ 115

5.3 Resultados _____ 116

5.3.1 La voz de no doblegarse _____ 117

5.3.2 La voz que busca el reconocimiento _____ 119

5.3.3 La voz que pone en cuestión todo orden dado _____ 121

5.3.4 La voz de la reflexión _____ 122

5.3.5 El contrapunto de las voces y la emergencia de la voz del líder _____ 124

5.4 Discusión y conclusiones _____ 125

Referencias _____ 126

CAPÍTULO VI.

Aproximación a la relación terapéutica y a la forma de resistencia en las medicinas tradicionales misak y embera

Therapeutic relationship and resistance in the traditional misak embera medicine _____ 130

John H. Arcia G.

6.1 Introducción _____ 132

6.2 Método _____ 135

6.3 Resultados _____ 136

6.3.1 Medicina tradicional como forma de resistencia _____ 143

6.4 Discusión y conclusiones _____ 147

Referencias _____ 149

Registros _____ 151

Conversaciones con médicos tradicionales y autoridades de los pueblos originarios misak, embera chamí y embera karambá _____ 151

CONSIDERACIONES FINALES

Referencias _____ 155

INFORMACIÓN DE LOS AUTORES

PRÓLOGO

“Cualquier dato se vuelve importante cuando se lo conecta con otro. La conexión modifica la perspectiva.

Umberto Eco. El péndulo de Foucault.

Desde que el innovador trabajo de J L Austin (1955), titulado cómo hacer cosas con palabras, introdujo en la filosofía del lenguaje, la famosa distinción entre expresiones constatativas, referidas al lenguaje descriptivo que puede evaluarse como falso o verdadero y las locuciones performativas, capaces de generar actos, consumir acciones y provocar cambios en los estados de cosas existentes; las discusiones en filosofía, literatura, derecho y ciencias sociales en general, han dado un giro hacia la idea misma de la performatividad, en la que lenguaje, incluido el de las ciencias y las disciplinas funciona como una forma de acción social, con efectos de transformación. En este sentido, ningún discurso o narrativa es una práctica inocente. Se trata de construcciones lingüísticas, que además de expresar algo, poseen una intención de que algo ocurra, en cuyo caso, puede llegar a darse. A esto se le conoce como la capacidad performativa del discurso: el acto de nombrar tiene consecuencias para acciones posteriores. Por implicación, esto supone decir que cualquier investigación que pretende describir las prácticas humanas y sus sociedades, también establece los motivos una acción posible. Cuando los investigadores sociales describen, por ejemplo, la génesis y las lógicas de la violencia o las características de la enfermedad mental, el suicidio, además de enunciarlos, también presentan las maneras de actuar contra ellos: *reducir* la violencia, *intervenir* la patología mental, *prevenir* el suicidio (Gergen, 2015). En este sentido, el acto mismo de investigar, de saber sobre algo, es también imaginar su transformación, figurarse esperanzadoramente nuevas posibilidades de actuación.

En efecto, las narrativas constantes de los científicos de las ciencias sociales tienen un valor pragmático importante, no sólo en la deconstrucción de las explicaciones constativas o prescriptivas que los enfoques más tradicionales (positivistas) de la ciencia social, le han dado a las problemáticas sociales contemporáneas, sino también en su capacidad de identificar que tales eventos se expresan como *dramas sociales* (Turner, 1974), que presentan en sí mismos, un cúmulo de elementos desproporcionados del entramado social que emergen

en situaciones de mayor fragmentación y conflicto. Entendidos así, los problemas sociales son dramas que tienen la capacidad de intervenir en la construcción de las subjetividades de los actores sociales y de reforzar las relaciones entre ellos. Las investigaciones sociales que se presentan en este texto, no tienen como fin iluminar, reflejar o explicar un determinado “estado de problemas”, por el contrario, exponen cómo los sujetos y grupos en distintos contextos actúan sobre lo adverso e intentan reconfigurar sus mundos, imaginando otros posibles.

Cada capítulo de este libro, puede entenderse como una escenificación de la pluralidad de las acciones humanas, en las que los dramas de dolor, frustración o padecimientos, constituyen un proceso de reproducción de guiones socioculturales que hacen que las vidas vividas, carezcan de espontaneidad, originalidad, ya que los sujetos se hallan atrapados en historias con narrativas circulares, reiterativas y legitimadas por un poder hegemónico. Sin embargo, aunque las narrativas y sus respectivos roles pueden ser transmitidas, enseñadas y aprendidas, justo por ello, pueden desaprenderse, desobedecerse, subvertirse. Afortunadamente, la vida humana comprendida como narración, siempre estará sujeta a revisión, para re-narrarse, restaurarse.

Las interpretaciones de los fenómenos estudiados por los autores, representa una alternativa de trabajo colaborativo, con distintos análisis, reflexiones sobre diversos fenómenos sociales, cuyo intento principal no fue evaluarlos, sino provocar cambios en las lecturas de las problemáticas investigadas, a transformar prejuicios e inspirar acciones restauradoras, no convencionales, de recuperación de la otredad, del fomento de la mutua-lidad para abrir e imaginar otros mundos posibles, en el que todas las formas de vida puedan ser.

Nicolasa María Durán Palacio

INTRODUCCIÓN

El programa de psicología en el Centro Regional Manizales de la Universidad Católica Luis Amigó, en sus siete años de constitución ha tenido un crecimiento exponencial en el área de investigación, que ha influido considerablemente con el posicionamiento del programa y el desarrollo de las demás funciones sustantivas, la docencia, la extensión y la proyección social, puesto que mediante la generación de nuevo conocimiento, se ha dinamizado una discusión argumentada sobre los diferentes fenómenos abordados, que a su vez ha generado nuevas inquietudes, sospechas y provocaciones académicas que renuevan el interés por encontrar nuevas formas de abordar las problemáticas que como sociedad se nos presentan.

Los proyectos de investigación de los cuales deriva esta publicación han estado enfocados a la comprensión de fenómenos de índole psicosocial, este viene siendo el común denominador de los capítulos que se presentan, pues refieren la problematización de situaciones que ocupan y preocupan a las ciencias sociales con diferentes grupos poblacionales, niños y niñas, jóvenes universitarios, indígenas y personas afectadas por el conflicto armado colombiano. De acuerdo con ello, los estudios dejan ver en la intención de generar nuevo conocimiento, el propósito por desplegar argumentos y reflexiones que contribuyan a los procesos de acompañamiento de personas y grupos, en diferentes escenarios, sean institucionales o comunitarios.

Las investigaciones que se presentan en esta publicación han sido llevadas a cabo a través de diseños metodológicos cualitativos, aunque un par de ellos contemplan datos mixtos, el análisis cualitativo es común a la totalidad; pero la diversidad está en el centro de la propuesta, pues se enuncian diferentes formas de construcción del conocimiento, que se vienen a considerar aquí como complementarias, pues atienden a diferentes propósitos y muestran no una manera sino varias de comprender la realidad. Las metodologías dejan ver formas alternativas y críticas de hacer investigación, pues trascienden la recolección del dato, para entender el ejercicio como un acto ético y político, una acción con los demás, quienes tienen una voz y un saber que merece ser validado y expresado, única forma además de llegar a su comprensión.

A la diversidad como elemento central del texto, ha contribuido el hecho de que, los docentes del centro regional, autores de esta publicación, no han llegado solos a las discusiones, reflexiones y argumentos que presentan, sino que se han visto retroalimentados, confrontados y acompañados por otras voces, que al mismo tiempo han sido actores claves para la construcción de las relaciones interinstitucionales. Con relación a ello, algunas de los capítulos se han realizado en co-autoría con investigadores de otras universidades, quienes

han sido partícipes de los proyectos y que les han dado a los autores la posibilidad de intercambiar conceptos, enfoques, argumentos; es así como se cuenta con autores de la universidad de Caldas y de la Universidad de Manizales en el plano regional, y en el nivel internacional con la Universidad de Mendoza Argentina.

Esta compilación constituye una oportunidad de circular un debate que inicia en los grupos poblacionales, y que ha sido la universidad el escenario a través del cual se han problematizado esas voces, es una oportunidad para visibilizar parte del trabajo realizado en investigación, y un insumo para nuevas investigaciones, una herramienta de trabajo para quienes se interesan en el trabajo no solo investigativo sino de acompañamiento en el marco de dichos fenómenos y poblaciones, y una manera de circular la argumentación para seguir conversando en forma colaborativa, con otros autores, otras comunidades, otros textos.

La concepción de sujeto que presenta el texto a través de las investigaciones, es la de un sujeto activo, co – constructor de conocimiento, es por ello que los estudios pretenden enaltecer la voz de cada uno de los participantes, lo que hace que la relación clásica sujeto – objeto sea re configurada en concepciones que resaltan el agenciamiento de cada uno de los grupos poblacionales, en este sentido cada uno de los proceso de investigación se han constituido en espacios de escucha, y a través de diferentes tipos de diseño metodológico se ha buscado atender a lo que las poblaciones tienen por decir, más que a la lectura marginal de un actor académico.

Este libro está conformado por seis capítulos resultados de investigación, que no se siguen unos a otros como secuencia, sino que más bien constituyen una conversación desde la diversidad, en la que se evidencia el compromiso de la investigación del centro regional de la Universidad Católica Luis Amigó con diferentes fenómenos y grupos poblacionales; también es importante aclarar que a pesar de ser una idea gestada desde el programa de psicología, en ella convocan investigadores de otras disciplinas, como la filosofía y la sociología, enriqueciendo las miradas y perspectivas.

El primer capítulo es un estudio sobre la construcción de la memoria como mecanismo para la paz con niños y niñas de la vereda Km 41, una zona rural del municipio de Manizales, que si bien no ha sido considerado por los informes del Centro de Memoria Histórica como una ciudad que registre hechos victimizantes, si ha sido una ciudad receptora de personas en condición de desplazamiento y eso genera unos retos importantes como región alrededor del trámite de la memoria con las nuevas generaciones.

En el segundo capítulo se encuentran los resultados de una investigación sobre el consumo de drogas entre universitarios, un fenómeno social que preocupa tanto a organismos mundiales como a instancias nacionales, e instituciones regionales, y que si se pretende abordar requiere el acercamiento a los propósitos desde los cuales esta práctica es llevada a cabo. En este capítulo la autora presenta un análisis demográfico de los participantes, así también en la dimensión cualitativa algunas de sus apreciaciones sobre la universidad como territorio, y el consumo de sustancias como una forma de explorar sensaciones que se potencian a través

del mismo, como lo son el relacionamiento con los otros y el rendimiento académico. La discusión de esta investigación puede constituirse en un insumo para las áreas de bienestar universitario, y en este sentido la generación de conocimiento se conecta con las necesidades del contexto.

Respecto a la población universitaria, también ha sido abordada en el tercer capítulo, mediante un análisis comparativo entre instituciones de la ciudad de Manizales – Colombia y Córdoba – Argentina, este estudio aborda los sentidos y significados que tienen los estudiantes sobre el proceso educativo; lo que puede contribuir a la reflexión sobre el fenómeno de la deserción que se vive al interior de las instituciones de educación superior, sobre todo en países en los cuales la educación superior no tiene la suficiente cobertura, y más que un derecho constituye el privilegio de una minoría; de otro lado, comprender las representaciones e imaginarios que los estudiantes tienen del proceso educativo, invita a todo un sistema a pensarse a sí mismo y en este sentido a renovarse, pues el reto que representan las nuevas generaciones es que los sistemas e instituciones vayan conversando con sus expectativas de manera que confluyan allí sus proyectos de vida de manera genuina.

En el cuarto capítulo se trabajó con personas afectadas por el conflicto armado el tema de la sobrevivencia, esto en virtud de que la mayoría de trabajos realizados con víctimas han implicado más la descripción de los hechos victimizantes y sus consecuencias, es decir, desde una perspectiva deficitaria; mientras tanto se considera de gran importancia empezar a trabajar sobre el reconocimiento de las estrategias, prácticas, y nociones de sobrevivencia, como elementos que reivindican las capacidades, habilidades, y agenciamientos de personas que se han visto afectadas por la violencia social, pero que así mismo han reconfigurado su existencia.

El quinto capítulo presenta un análisis cualitativo a través del método de la guía de la escucha de la narrativa de una víctima del conflicto armado, sin embargo la posición desde la cual participa en la investigación es como líder social, lo que permite comprender una dimensión diferente de la violencia social, pues en el capítulo anterior se enfatiza en un proceso que es el que viven la mayoría de personas afectadas por el conflicto, pero en este caso la discusión se enfoca en la dimensión política de ser un líder social, a la vez que indígena nassa, a través de lo cual el capítulo pone de manifiesto voces que actualmente están siendo silenciadas, y que es también un compromiso de la academia la generación del espacio para su expresión.

En esta misma línea se presenta el último capítulo de la publicación, alrededor de la relación terapéutica en la medicina tradicional de las comunidades Embera y Misak como resistencia y defensa de la vida en el planeta. Un estudio que evidencia formas otras de entender lo terapéutico y que se permite comprensiones alternativas en torno a la relación en dicho marco, esto en vez de considerarse la generación de nuevo conocimiento, es el reconocimiento de saberes y verdades locales, con las cuales es necesario establecer puentes, teniendo en cuenta las situaciones ambientales derivadas de la relación del ser humano con la naturaleza, y que requiere ser urgentemente re configurada.

Esta publicación, aunque refiere temas y metodologías diversas, expresa aspectos comunes que se articulan con la identidad amigoniana; en cada uno de los textos se enuncia el interés no solo por generar conocimiento, sino porque este último contribuya al “que-hacer” en el abordaje de las problemáticas consideradas, lo que atiende al principio de la pertinencia social, sobre el cual la Universidad Católica Luis Amigó se erige. Otro de los principios a los cuales tributa esta publicación es el pensamiento crítico, desde la sospecha que cada uno de los textos evidencia frente a lo que ha sido dado por sentado, cuestionando los saberes dominantes tanto en aspectos metodológicos, como en formas de entender al sujeto, y simultáneamente volviendo a interrogar como una manera de considerar que es posible establecer nuevas comprensiones sobre los fenómenos.

Este texto puede considerarse un libro de investigación social, que presenta los procesos, más que en un sentido técnico, como filigranas, tejidos y artesanías con sentido metodológico que dejan ver la preocupación por la significación como principio de cualquier acción llevada a cabo con las personas, los grupos y las comunidades, pues es en el sentido donde se constituye y conjuga la vida social; así entonces no es un libro que pretenda enfatizar en metodologías de la investigación, aun cuando hay propuestas diferentes en cada capítulo; tampoco es un libro con énfasis teórico, a pesar de la fundamentación que cada autor procura; es más bien una construcción dada entre esos elementos, que constituye prácticas investigativas que dinamizan reflexión. Más que conclusiones, los resultados que enuncian cada una de las investigaciones son invitaciones a abrir la discusión, insumos para inspirar a la interrogación de los fenómenos y una excusa para la constitución de comunidad académica, pues cada proyecto responde a un interés particular, pero así mismo susceptible de dinamizar conversación, que es el interés de esta publicación.

CAPÍTULO I



El potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras: construcción de paz con niños y niñas en sus primeros años¹

Potential of memory and orientation towards future possibilities: peace-building with children in early years

Paola Andrea Carmona-Toro*, María Camila Ospina-Alvarado**, Luz Amparo Arroyave-Montoya***

Resumen

La participación activa de niños y niñas de la primera infancia es de vital importancia para los procesos de paz; en este sentido, el objetivo general de la investigación de la cual deriva el presente texto apuntó a comprender el aporte de los potenciales del desarrollo humano a la construcción de paz, con participación de niños y niñas de la primera infancia en las ciudades de Bogotá, Apartadó y Manizales. Para este capítulo se presentarán los resultados de Manizales (Vereda Kilómetro 41), específicamente alrededor del potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras. Epistémica y metodológicamente, se trabajó desde la hermenéutica ontológica política, empleando un análisis temático de las narrativas. Como resultados se encontró que la memoria en la dimensión consigo mismo es corporal; en relación con el otro es de recuerdos alegres a nivel familiar; con lo otro, es del contexto —naturaleza, animales, objetos—. Finalmente, la orientación a futuro refiere la idea de un mejor mundo en paz. A modo de conclusión, las niñas y los niños se reconocen a sí mismos como sujetos capaces de acciones de paz, pacifistas; desde el reconocimiento de los otros diferentes a ellos como sujetos que pueden estar en espacios comunes; y desde la relación con lo otro, mediante el cuidado de la naturaleza, de los animales y del mundo objetual que hacen parte de su día a día en un continuo que articula el pasado, el presente y el futuro y que contribuye a la construcción de paz.

Palabras clave

Memoria; Futuro; Construcción de paz; Primera infancia; Potenciales.

¹ El capítulo del libro derivó del proyecto “Memoria y Socialización política de los niños y niñas de la primera infancia y sus familias para la territorialización de la paz”. Fue financiado por la Universidad Católica Luis Amigó y finalizó el 27 de noviembre de 2019.

* Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Alianza CINDE-Universidad de Manizales. Docente investigadora Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación Jurídicas y Sociales-Jurisol, Manizales, Colombia. Correo electrónico: paola.carmonato@amigo.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0164-6535>

** Doctora en Estudios de Medios y Comunicación TAOS Institute-Free University of Brussels. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. Co-directora Línea de Investigación “Socialización política, subjetividades, memorias y construcción de las paces”. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7271-151X>

*** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Alianza CINDE-Universidad de Manizales. Grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes. Manizales, Colombia. Correo electrónico: inergjomo@yahoo.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0539-4777>

Abstract

Active participation of children in early childhood is fundamental in peace-building processes. This piece of research aimed to comprehend the contribution of human development potentials to peace-building, with participation of early childhood in Bogotá, Apartadó, and Manizales. In this article, there would be presented the results of Manizales, Kilómetro 41, specifically, on memory and orientation towards future potential. Epistemic and methodologically, it was used ontological political hermeneutics, with a thematic analysis of narratives. As research findings, memory with oneself is corporal, with others id of happy family remembrances, and with the other is of the context —nature, animals, and objects—. Finally, orientation towards future refers to a better world in peace. As conclusion, children recognize themselves as capable of peaceful actions; from the recognition of the others which are different as people who could share common places, and from the relation with the other through care of nature, animals, and objects, which is part of their daily live in a continuum that articulates past, present and future, and contributes to peace-building.

Keywords

Memory; Future; Peace-building; Early childhood; Potentials.

1.1 **Introducción**

Como posibilidad de diálogo entre diferentes comunidades académicas, epistemes y rutas metodológicas, durante los años 2018 y 2019 se gesta la alianza investigativa entre la Universidad Católica Luis Amigó y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (alianza CINDE-Universidad de Manizales). Este último, desde 1990 se ha orientado a la comprensión y el agenciamiento de niños, niñas, jóvenes y actores relacionales; en cuyo marco de interés surge, en 2009, el programa “Convidarte para la Paz” —propuesta educativa encaminada a la primera infancia, las familias y los agentes relacionales—, desde el cual deriva el proyecto “Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales en Manizales, Bogotá y subregión de Urabá”, ejecutado entre el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (alianza CINDE-Universidad de Manizales) y la Universidad Católica Luis Amigó.

Desde el programa “Convidarte para la Paz” se identifica que las niñas y los niños tienen capacidades que les permiten comunicarse, socializar y transformar de manera pacífica los conflictos, y que es posible desarrollar otras capacidades que se despliegan a través de 6 potenciales humanos que aportan a la construcción de escenarios de paz. Los potenciales, leídos a través de los lentes del construccionismo social (Gergen, 2007, 2012; Ospina-Alvarado, 2015, 2020), implican el reconocimiento de las relaciones y el lenguaje vinculado con la acción como generadores de realidades relacionales, sociales y culturales, en este caso, de la orientación a las potencias y capacidades como posibilitadoras de procesos de construcción de paz. Algo similar a lo que Boaventura de Sousa Santos (2011) ha nombrado en la sociología de las emergencias como la orientación a las potencias y las posibilidades en lo que aún no ha sucedido.

Los 6 potenciales son: el potencial afectivo, de vida y del cuerpo (relacionado con el autoconocimiento, el reconocimiento del otro, de las emociones, de los sentimientos y el respeto por la diferencia); el potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza (referido al cuidado de sí mismo, de los otros y del otro, a los principios de justicia y responsabilidad, entre otros); el potencial comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos (referido a los sentidos que se construyen en la colectividad con otros en espacios de intercambio cultural); el potencial lúdico y de exploración (el juego y la búsqueda); y el potencial político (de partición y desarrollo de actitudes democráticas) (Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado, 2016). Durante las diferentes investigaciones realizadas desde el programa, emerge el potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras (Ospina-Alvarado, 2015).

La Universidad Católica Luis Amigó se articula a la investigación para el abordaje del potencial emergente de la memoria y la orientación a posibilidades futuras. A la luz de esta articulación será desarrollado el presente capítulo; es decir, dará cuenta de los resultados obtenidos en el kilómetro 41 de la ciudad de Manizales en torno

al potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras, entendido como los recursos y posibilidades del recordar, el olvidar, el resignificar y el construir, a partir de prácticas y relaciones presentes de las niñas y los niños, un horizonte futuro de paz.

1.1.1 La memoria y el horizonte futuro

El potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras involucra las capacidades que despliegan las niñas y los niños para generar prácticas relacionales y comunicativas a partir de los recuerdos, como sujetos con capacidad de agencia, para pensar el presente y construir futuros de paz (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017; Carmona-Toro y Montoya-Ospina, 2020).

La memoria como entramado simbólico posibilita entender los acontecimientos que han atravesado la vida de las niñas y los niños y la incidencia que estos tienen en las formas de relacionamiento en el presente (Jiménez-Becerra, Infante-Acevedo y Cortés, 2011). A través de la evocación de aquello que aconteció se actualiza un recuerdo en forma de imagen, es decir, una ausencia que se representa en el presente para crear significados, sentidos o contrasentidos de lo ocurrido (Ricoeur, 2000).

La memoria transita por el ámbito de lo individual y de lo colectivo. La concepción acerca de la capacidad netamente individual se encuentra respaldada por pensadores como San Agustín (1993) y Trueba-Atiza (2015), para quienes la memoria es la posibilidad de comprensión de sí mismo, el lugar donde se alberga lo sentido, lo experimentado y el mundo fáctico. Esta postura es ampliada por pensadores como Halbwachs (2004), para quien la memoria subsiste colectivamente a través de diferentes marcos sociales que se gestan en la familia, las clases sociales, las organizaciones religiosas, entre otros, y que hacen parte tanto de la experiencia misma del suceso, como del acto de recordar. En esta línea de la memoria colectiva, Jelin (2002) propone que las vivencias que se evocan se constituyen por recuerdos con otros; a partir de los cuales es posible emprender disputas políticas y sociales perdurables en el tiempo.

La memoria colectiva entra en diálogo con las memorias individuales para tejer con otros significados comunes de acontecimientos que aportan en la comprensión del pasado, el presente y la orientación al futuro, a través de un relato común de apropiación de los significados y de las huellas del pasado (Centro Nacional de Memoria (CNMH), 2018). Para el caso de la primera infancia, es fundamental este aspecto, en pro de que las nuevas generaciones no construyan especulaciones frente a lo vivido, sino un diálogo en torno al recuerdo (Lykes, 2003).

La memoria colectiva debe estar acompañada del reconocimiento, de la comprensión del otro como legítimo en el presente, configurado por recuerdos y experiencias del pasado (Díaz-Alzate y González-Bedoya, 2015). El reconocimiento transita, —desde la perspectiva del filósofo francés, Paul Ricoeur (2006)— por caminos como el de sí mismo, es decir, la capacidad que tiene cada sujeto de actuar, obrar y ser responsable de sus acciones, y el mutuo, enmarcado en la capacidad de reciprocidad y de las relaciones con el otro.

Recordar también se convierte en una apertura u orientación a futuro: una construcción de posibilidades con raíces en las vivencias pasadas y en las presentes (Robaina, 2001); pasado rememorado es activado en función de expectativa de futuro (Jelin, 2002); que, en el caso de las niñas y los niños, permite romper con determinismos y silencios para dar paso a su capacidad de agencia para la paz (Alvarado et al., 2012).

Desde esta idea de la memoria como posibilidad para el futuro, tendiente a la paz, resulta necesario entender que el pasado instaura o deja huellas en las personas, que al ser evocadas permiten la re significación de los recuerdos como posibilidad de interpelación y transformación de prácticas y sentidos que las niñas y los niños otorgan a su estar en el presente y en el futuro (Medina-Doménech, 2008).

La memoria, como posibilidad de hilar sentidos del pasado en el presente, se convierte, a su vez, en una impronta para futuros proyectados (CNMH, 2018); es decir, una posibilidad para que a partir de los recuerdos se gesten otros presentes y futuros (Medina-Doménech, 2008), especialmente cuando se hace parte de entornos violentos o conflictivos.

Para Medina-Doménech (2008), la memoria potencia la construcción paz en niños y niñas, lo que implica reconocerles como agentes, sujetos activos capaces de narrar sus vivencias pasadas, dotarlas de sentido en el presente y configurar una idea de futuro (Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y Caja de Compensación Familiar Compensar, 2017), favoreciendo así la reconfiguración de relaciones cotidianas basadas en la solidaridad, el reconocimiento del otro y la participación activa de los niños y niñas en sus entornos.

1.1.2 Construcción de paz

La paz, como horizonte posible de una convivencia fundada en el reconocimiento de nuestra propia humanidad y la humanidad de los otros, pasa, entonces, no solo por una lectura anclada exclusivamente en el presente, sino también por una comprensión histórica de nuestro pasado contencioso y del papel que en él hemos jugado nosotros y los otros. (CNMH, 2018, p. 9)

Gran parte del territorio colombiano ha visto afectado su tejido social a causa de múltiples violencias asociadas al conflicto armado; el narcotráfico; los conflictos barriales como pandillismo, barreras invisibles; las violencias de orden social y familiar como maltrato, abandono; entre otros. Teniendo presente este panorama, se comienza a pensar en formas de contrarrestar acciones, imaginarios y sentidos, tanto individuales como colectivos, que instauran y naturalizan la cultura de la violencia; por ejemplo, generar estrategias educativas encaminadas a la construcción de paz, como la “Cátedra de paz” en las universidades y conversatorios con representantes del Estado, los gremios económicos y académicos, los excombatientes, entre otros (Márquez-Quintero, 2019).

Si se entiende la paz no como un estado ideal sin violencia o guerra, sino como una posibilidad de vivir bajo la garantía de los derechos humanos fundamentales, contar con el diálogo como mediación de los conflictos y posibilidad de llegar acuerdos, y, en el caso de los disensos, entender la diferencia para convivir con ella, entonces la paz será un horizonte posible (UNESCO, 2013). Para Loaiza-de la Pava (2016), de otro lado, las múltiples maneras que tienen los seres humanos desde sus acciones y saberes para estar con otros son formas de paz que se construyen tanto en el acto de aportar a ella como en el acto de habitarla.

La paz también es devenir, “un proceso en constante construcción, para el cual es necesario formarse” (Márquez-Quintero, 2019, p. 11), esto es, aprender y desaprender a estar con otros desde la pluralidad, entrando en diálogo con las múltiples voces que hacen parte de los contextos o territorios desde los cuales se promuevan iniciativas de paz con niñas, niños, jóvenes, padres de familia, docentes y comunidad en general, de tal forma que la paz sea una sonoridad colectiva y comunitaria (Equipo del proyecto Niños Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, 2017).

En este sentido, la construcción de paz se inscribe en el entramado de las prácticas relacionales y en el cuidado creativo de las relaciones; proceso en el que, como lo plantea Gergen (2012), se genera el mayor potencial de transformación. Así mismo, la construcción de paz implica la co-creación de relatos con finales abiertos y posibilidades plurales en los que los niños, las niñas y sus agentes relacionales se posicionen desde su capacidad de agencia (Ospina-Alvarado, 2015, 2020), como opción de relacionamiento alternativo a los relatos dominantes basados en la violencia y la vulneración.

La construcción de la paz se corresponde con las necesidades de los contextos barriales, institucionales, sociales, tomando distancia de la paz hegemónica donde se intenta abolir cualquier posibilidad de conflicto o confrontación, para promover otras formas de paces como la paz cultural, que consiste en la eliminación del fusil mental que muchos colombianos aún tienen, desde el que se naturalizan acciones violentas, no solo vinculadas al conflicto armado; la paz cultural se construye desde abajo, desde las comunidades, desde las escuelas, desde la pedagogía (Pineda-Muñoz, 2016). Así, la construcción de la paz como proceso que involucra a todas las personas es posible si se concibe la paz desde sus múltiples emergencias y voces (Equipo del proyecto Niños Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, 2017) y se valora el potencial de aprendizaje que, por ejemplo, está presente en la primera infancia (Heckman, 2000).

La paz se construye en el presente, pero el pasado le viene bien; esto por su permanente carácter de construcción, es decir, se va tejiendo con lo histórico y con posibilidades, diversas, en cada territorio (Medina-Doménech, 2008; Salazar-Castilla et al., 2018). La escuela, la familia, la comunidad, son espacios para construir paz, escuchar sus resonancias y silencios, así como buscar su abrigo y su cuidado.

1.2 Método

A continuación se describen el tipo de estudio, la caracterización del grupo de participantes, el procedimiento, el tipo de análisis de la información y las consideraciones éticas.

1.2.1 Tipo de estudio

El estudio está enfocado en la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa, que busca a la vez comprender y agenciar transformaciones (Alvarado et al., 2014; Alvarado et al., 2016; Ospina-Alvarado et al., 2016); para ello se utilizaron estrategias lúdico-pedagógicas diseñadas por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE-Universidad de Manizales en el marco del programa “Convidarte para la Paz”, talleres y acciones que invitan al juego, el arte, la literatura, las narrativas, la música, la danza y la exploración. En estas actividades se tomó en cuenta el acto creativo de los niños y las niñas en sus manifestaciones vivenciales a través de recuerdos propios o prestados; situaciones que fueron abordadas desde su cotidianidad, desde su contexto, teniendo presente su mundo físico (elementos contextuales), su mundo simbólico (relacionado con el lenguaje y la capacidad para crear, *construir-falsear, invisibilizar o destruir*) y su mundo social (interacción humana).

1.2.2 Caracterización del grupo de participantes

El grupo de participantes se compone por niñas y niños matriculados en CDI e instituciones educativas. En las tres ciudades involucradas en el estudio se contó con un total de 135 niños y niñas (119 estuvieron durante todo el proceso y 16 se retiraron en algún momento de la investigación). En la ciudad de Manizales, la edad con mayor cantidad de casos fue la de 4 años (42), de los cuales 20 participantes fueron del sexo femenino y 22 del masculino. La edad menos frecuente fue la de 6 años, con 4 casos para cada sexo. En total, se tuvieron 67 casos en este municipio, con 28 de sexo femenino (42 %) y 39 de sexo masculino (58 %).

1.2.3 Procedimiento

La investigación se desarrolló a través de cuatro momentos que se describen a continuación. Únicamente se recogen aquellas acciones relacionadas con la temática del presente capítulo, aun cuando el estudio fue más amplio.

1.2.3.1 Etapa preliminar

Conformación del equipo de investigación que aportó al diseño de los instrumentos, de tal forma que permitieran visualizar la apropiación e integración, en la cotidianidad, del potencial de la memoria y de orientación a las posibilidades futuras para la construcción de paz, a través de 3 dimensiones (consigo mismo, con el otro y con lo otro), y en relación a si su desarrollo es latente (potencial que tienen, pero no lo han desplegado), existente (tienen el potencial, pero lo ha desplegado de manera parcial) o apropiado (despliegue del potencial).

1.2.3.2 Primer momento

Aplicación de instrumentos lúdico-pedagógicos para identificar el estado del potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras en las niñas y los niños. Se utilizó el juego para motivar la creatividad, la presentación de ideas por medio de narrativas y el diálogo entre niños y niñas. Los encuentros se realizaron 1 vez a la semana durante 4 meses, correspondientes al periodo académico enero-abril. Se desarrollaron 3 actividades orientadas a las dimensiones consigo mismo, con los otros y con lo otro.

1.2.3.3 Segundo momento: implementación de la propuesta pedagógica

Con el fin de generar espacios que permitieran fortalecer de manera lúdica el potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras en la vida diaria de los niños y niñas, se realizaron talleres de manera individual y colectiva durante un periodo de 3 meses, con la misma frecuencia de trabajo, es decir, 1 vez por semana; en ellos se trabajaron aspectos como: memorias de los hechos vividos, de los lugares (escuela, hogar y vereda), orientación a potencias futuras, aporte de las niñas y niños para la construcción de paz en la escuela, el hogar, la vereda y el país.

1.2.3.4 Tercer momento

Aplicación de instrumentos lúdico-pedagógicos para identificar el estado del potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras en las niñas y los niños y contrastar si se fortaleció el potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras, de cara a la construcción de paz. La aplicación de estos instrumentos se desarrolló durante tres meses (septiembre-noviembre), esto significó que entre la primera aplicación y la segunda aplicación transcurrió un periodo de tiempo de 5 meses.

1.2.3.5 Cuarto momento

Análisis temático de narrativas para comprender el aporte del potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras en la construcción de paz con niños y niñas.

1.2.4 Análisis de la información

La información recolectada se procesó mediante análisis temático de narrativas (Riessman, 2008), para lo cual se tomaron relatos, dibujos y demás manifestaciones artísticas realizadas durante los talleres y se identificaron algunos temas comunes. Más que fragmentar las narrativas en categorías, los temas posibilitaron entretejer sentidos y mostraron algunas tendencias o subtemas.

1.2.5 Consideraciones éticas

La propuesta de investigación fue presentada a directivos, docentes, padres de familia, niñas y niños, explicando las etapas, las actividades a desarrollar, las formas de recolección de información, el análisis de la misma, los criterios de anonimato (por ejemplo, codificación de los nombres de los participantes y manejo de datos personales) y el uso de la información. A partir de allí se procedió a la firma de consentimientos informados por parte de los padres de familia o acudientes de las niñas y los niños, así como a la firma del asentimiento, donde las niñas y los niños deciden si desean participar o no quieren hacerlo; también se les explicó que podían retirarse en cualquier etapa de la investigación.

Al finalizar la investigación se desarrolló una estrategia de comunicación del conocimiento con cada una de las poblaciones para socializar los resultados, ponerlos en diálogo con ellos y escuchar las percepciones, sugerencias o dudas frente a los resultados presentados.

La propuesta metodológica permitió plantear actividades para la identificación y el fortalecimiento del potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras; sin embargo, en algunas ocasiones las condiciones del contexto exigieron algunas adaptaciones que se realizaron conservando la intencionalidad inicial.

1.3 Resultados

Los resultados se presentan a través 2 temas y 5 subtemas, así: Tema Memorias para la convivencia, lo íntimo, lo propio y lo relacional, con 4 subtemas: Memorias como correlato de la relación consigo mismo, el cuerpo y la acción; Memorias de la relación con los otros y las otras: el lugar central de la familia; Memorias de la relación con lo otro: colores, olores, texturas y formas de animales, naturaleza, territorio rural y objetos para el cuidado de sí y la diversión; Construcción de paz, en relación consigo mismo, los otros y lo otro. Tema Orientación a posibilidades futuras, con un subtema: Posibilidades futuras consigo mismo, profesiones cotidianas, con potencial transformador o por reproducción de los medios de comunicación.

Sobre el contexto, Vereda Colombia, kilómetro 41

La vereda Kilómetro 41 está ubicada en la ribera del río Cauca, en la ciudad de Manizales; cuenta con un puesto de salud (que atiende 2 días a la semana con servicio de odontología y medicina general), una estación de policía, un telecentro y un coliseo de servicio comunitario que es usado en las mañanas para las clases del colegio y en la tarde-noche para las actividades de esparcimiento de la comunidad.

Este territorio se caracteriza por la amabilidad y laboriosidad de sus habitantes, quienes manifiestan un marcado interés cultural y deportivo; por ejemplo, existen varios grupos juveniles en los que se trabaja desde el arte y el deporte.

Existen fuentes de empleo, pero son pocas y suelen limitarse al trabajo en las haciendas productoras de fruta, al trabajo en condominios —como personal de aseo y cocina— y al trabajo independiente; esta situación propicia el trabajo ilegal en minería como forma de sustento familiar, situación que genera desigualdad social, rivalidades entre la población, problemas de violencia intrafamiliar, entre otras dinámicas conflictivas. Así, los oficios desempeñados por los moradores suelen estar direccionados de manera recurrente a empleos que no generan oportunidades de avanzar o cambiar las condiciones económicas y sociales de los moradores ni de la vereda.

1.3.1 Memorias para la convivencia: lo íntimo, lo propio y lo relacional

El potencial de la memoria, como la capacidad de las niñas y los niños de recordar acontecimientos del pasado, traerlos al presente y desde su agencia significarlos, resignificarlos o proyectar un futuro deseable, fue clave para comprender las prácticas de construcción de paz en su diario vivir. Cabe mencionar que trabajar memoria

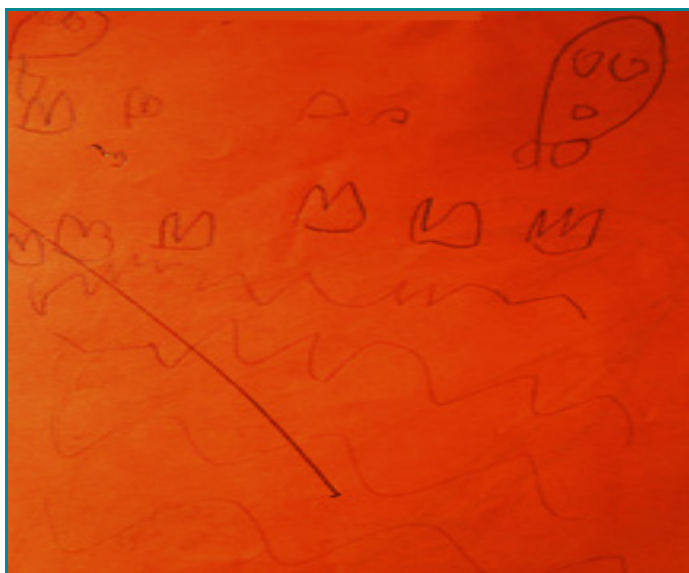
con niñas y niños de la primera infancia implicó simplificar el lenguaje técnico o academicista representado en conceptos como ausencia, rememoración, dotar de sentido, entre otros. Así, para entrar en diálogo con sus recuerdos, se nombró de otras formas: “otro tiempo que ya pasó” (para su comprensión como pasado); esto, dado la comprensión de la temporalidad que las niñas y los niños tienen, y puesto que en muchas ocasiones no entendían cuando les decíamos pasado, pero sí cuando hablábamos del otro tiempo que ya pasó y que tiene como nombre pasado.

Los resultados acá presentados rememorarón lo íntimo, lo propio, aquello que hace parte de la subjetividad de las niñas y niños, que custodian en forma de recuerdos.

1.3.1.1 Memorias como correlato de la relación consigo mismo: el cuerpo y la acción

A partir de los talleres de memoria se identificó que las niñas y los niños de primera infancia tienen recuerdos, tienen conciencia de ellos y son capaces de hacer ejercicios o actividades de rememoración para narrar acontecimientos del pasado en el presente. Durante las actividades se pudo evidenciar la existencia de dos formas de recuerdo relacionadas consigo mismos. La primera, centrada en recuerdos sobre la corporeidad o la edad; ellas y ellos se narraban a partir de la descripción de la forma como se recordaban; por ejemplo: “recuerdo cuando yo era grande”, “yo era bonito”, “cuando era chiquitico y tomaba tetero”, “cuando era pequeño, yo era muy lindo y muy feo”; recuerdos que hacen referencia a la manera como en el presente conciben su forma de ser en otro tiempo anterior a ellos (ver Figura 1).

Figura 1. *Muy lindo pero muy feo*



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

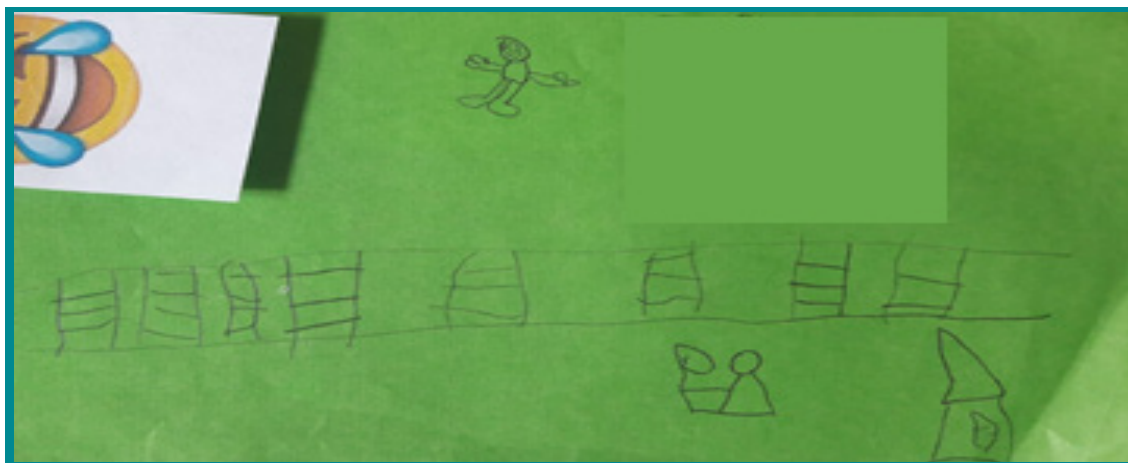
La segunda forma del recuerdo consigo mismos hace referencia a la enunciación en primera persona de las situaciones que los involucran: “cuando jugaba con mis juguetes”, “cuando yo era reina”, “cuando yo estaba con mis amiguitos”, “cuando me dieron mi perro” (pero en los dibujos no aparece el perro) (ver Figura 2), “yo voy por la carretera porque es delicioso”, entre otras, enunciaciones que se presentaron, aun cuando en la imagen dibujada aparecían otras personas u objetos. La imagen prioritaria del recuerdo es cada uno de ellos mientras que los otros o lo otro, pasan a segundo plano. En esta forma del recuerdo predomina el yo, es decir, cada uno de ellos como imagen principal del recuerdo (ver Figura 3).

Figura 2. Cuando me dieron mi perro



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

Figura 3. Caminando por la carrilera



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

1.3.1.2 Memorias de la relación con otros: el lugar central de la familia

En este subtema, los recuerdos de los niños dejan de ser solo sobre sí mismos y entran en relación con otros, principalmente la familia; al narrar un recuerdo significativo del pasado, lo vinculan a acontecimientos que vivieron con padres, hermanos y otros integrantes del núcleo familiar, especialmente con las abuelas, ubicándolos en las actividades que realizaban con ellos: paseos a fincas y paseos al interior de la vereda. La imagen central del recuerdo son formas de estar con la familia, las sensaciones y los sentimientos que experimentaron o lo que hacían.

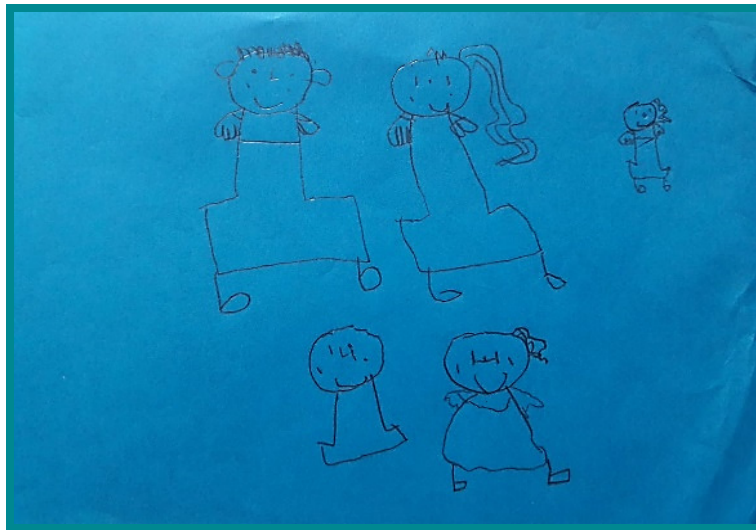
Otros recuerdos refieren compartir con padres, abuelos y tíos en la cotidianidad, “viendo televisión” o simplemente estando con ellos; es un recuerdo vinculado al sentimiento de compartir no desde eventos como paseos o situaciones especiales, sino desde la simpleza de la vida cotidiana. Para quienes recordaron situaciones de su día a día, resultaba significativo porque lo hicieron desde prácticas de paz como: ver televisión y reírse, disfrutar de los juegos sin pelear, escuchar historias que les contaban los papás o los primos, hacer actividades juntos como pintar o escuchar música, todas por fuera de acciones violentas que, al ser narradas en el presente, dan cuenta de espacios que ellos añoran por la tranquilidad que ofrecen y por ser espacios de paz.

Los recuerdos en los que refieren acontecimientos como compartir y estar con otros son muy significativos; referían situaciones que los hacían sentir tranquilos, felices y que quisieran replicar en el presente y en el futuro, como una forma constante de estar con el otro desde el diálogo y compartir sin la existencia de conflictos. Estos recuerdos los atraviesan como una forma construir paz relacionada con la convivencia que experimentan al interior de los núcleos familiares y que se constituye en acciones que ellos custodian como recuerdos muy valiosos porque les muestran formas de relacionamiento desde la paz que pueden ser constantes y que al momento de ser nombradas en el presente invitan a la convivencia pacífica.

Pese a que los recuerdos plasmados reflejan situaciones alegres del pasado, en las narrativas sobre el significado de los dibujos, la mayoría de las niñas y de los niños expresaban nostalgia y un reclamo permanente frente a lo que vivieron, que ya no está y no lo viven en el presente; es decir, el recuerdo refleja la ausencia de las actividades que realizaban con sus padres, hermanos, tíos, primos o abuelos, y que entienden como cosas del pasado.

El potencial de la memoria se manifiesta en el presente, pero está vinculado necesariamente al pasado, en el que se comparte con la familia, evocando las alegrías y los momentos tranquilos, que en el presente son un anhelo de prolongación, de futuro, de aquellas formas de estar con sus cercanos en las que se sienten acogidos y viven en paz (ver Figura 4).

Figura 4. Mi familia compartiendo



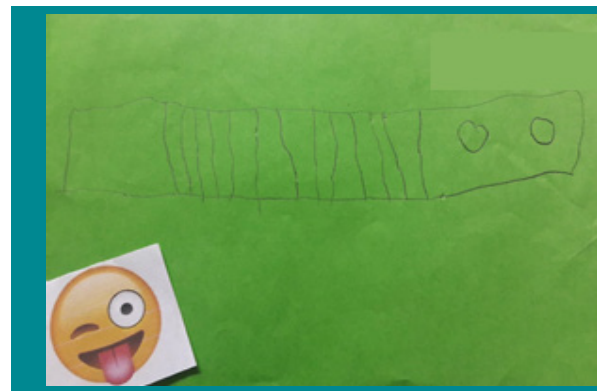
Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

Como caso excepcional se encontró que algunas narrativas mencionaron que el recuerdo estaba relacionado con estar con la familia de paseo por el territorio o de visita donde la abuela, pero en los dibujos no aparecen las familias, ni las niñas o los niños (ver Figuras 5 y 6).

Figura 5. Visitando a mi abuela



Figura 6. De paseo con mi familia



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

1.3.1.3 Memorias de la relación con lo otro: colores, olores, texturas y formas de animales, naturaleza, territorio rural y objetos para el cuidado de sí y la diversión

La relación con lo otro hace referencia a objetos, animales, al territorio o al contexto que habitan. Frente al territorio, mencionan las flores, las nubes, el sol, el cielo, el pasto. Los recuerdos vinculados al territorio son alegres, cargados de colores, olores, texturas y formas; ellos describen su manera de estar como niñas y niños

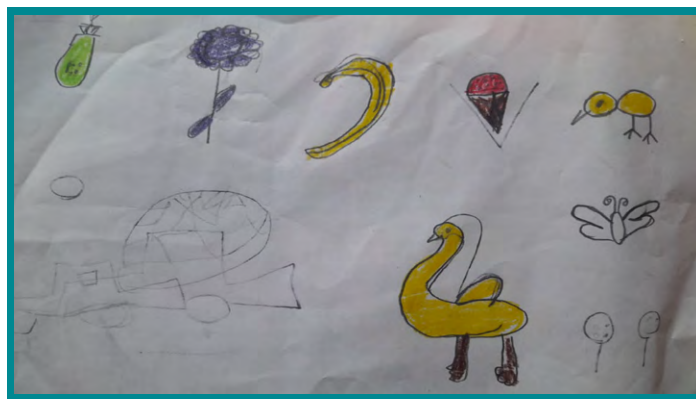
que viven en un espacio rural en el que es posible jugar, pasear por el río y su ribera. Las narrativas de sus recuerdos se relacionan con lo que viven diariamente en la vereda: los paisajes que recorren hacia sus casas y hacia el colegio, el cielo azul o las carreteras destapadas y llenas de tierra.

Los recuerdos de los acontecimientos se ubican en espacios específicos, no son en abstracto; son de la casa que habitan, de las casas de sus familiares y del río; este último es punto de referencia central al hablar del kilómetro 41, porque es el espacio de la diversión, del compartir y del respeto por la fuerza de la naturaleza. Cuando sus recuerdos salen del entorno rural se trasladan a la ciudad de Manizales, a sitios como La Rochela (centro vacacional), que es visto como un lugar para divertirse con la familia.

Las niñas y los niños tienen, desde este ámbito, principalmente memorias objetuales, fácticas, de elementos que ellos ven en el presente y que relacionan con el pasado; porque como lo expresa el filósofo español Reyes Mate (2008), la memoria tiene elementos fácticos (sensibles) y elementos no fácticos, como los sueños, los ideales y las formas de ser de quien es recordado. Durante uno de los talleres realizados se formuló la pregunta ¿qué llevarían si pudieran regresar al pasado? y se encontraron respuestas como: objetos para la supervivencia: ropa, alimentos (bananos, helado, pollo asado, naranja, gallina para hacer sancocho) (ver Figura 7), almohada, botiquín, elementos de cocina, entre otros; en estas respuestas está la noción de cuidado: necesitan ropa para cubrirse, saben que es importante alimentarse y tener elementos que les permitan estar bien en el viaje al pasado.

En las narrativas que dan cuenta del porqué de la selección de los elementos, manifiestan que todos los días comen, se bañan, se cambian de ropa y deben dormir; por eso en el pasado deben tener las mismas cosas para estar bien. Existe la idea de necesidad de cuidado de sí mismo, en el presente y en el pasado.

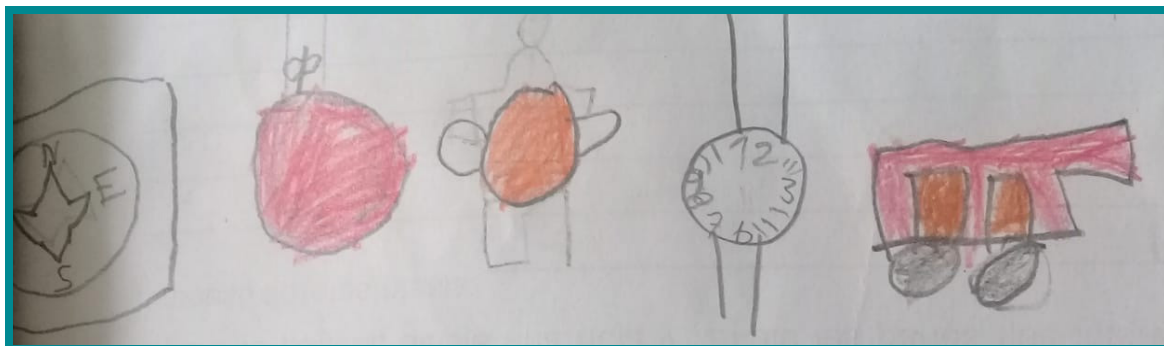
Figura 7. Gallina amarilla



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

Otras niñas y otros niños no mencionaban objetos que garantizarán su cuidado y supervivencia en el viaje al pasado, sino objetos para el entretenimiento, artefactos que les permitieran divertirse (ver Figura 8); en este grupo de respuestas no aparecen, ni en las narrativas ni en los dibujos, la presencia de ellos ni de otras personas, solo refieren objetos: un televisor, un reloj, el celular o juguetes; conciben el pasado como un lugar, cualquiera, al cual es necesario llevar algo.

Figura 8. Viaje al pasado



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

Otro grupo de respuestas dieron cuenta de la enunciación de una serie de objetos: carro, culebra, flores, mariposa, casa, tortuga, pato, que no obedecen a la supervivencia ni al entretenimiento, pero que sí formaban parte de la cotidianidad de las niñas y los niños, por esa razón querían llevarlos al pasado.

Finalmente, se encuentran quienes se incluyen a sí mismos, a sus familias, acompañados de elementos para la supervivencia, el entretenimiento y otros como: tetero, castillos, batería, paraguas, cuaderno y lapicero, sonajero, chupo, moño (ver Figura 9). A través de los dibujos y las narrativas manifiestan la importancia de la familia, de estar cerca y compartir con ella. Ven en sus padres a los cuidadores y a quienes les brindan amor, pero a su vez saben que necesitan de algunos elementos para vivir en el pasado, como alimentos, objetos para dormir.

También proyectan su forma de vivir en el presente hacia el pasado, es decir, sienten que las actividades que realizan día a día son las actividades que harían si fueran al pasado; por ello la necesidad de llevar objetos como televisores, ropa, celulares, sus mascotas. El pasado es concebible en tanto estén en relación con otros (familia) y con lo otro (objetos).

Figura 9. Lo que llevarían al pasado



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

1.3.1.4 Construcción de paz, en relación consigo mismo, los otros y lo otro

En el trabajo realizado en torno a recuerdos de momentos o situaciones que consideran representan la paz y que pueden tener significado en el presente, las niñas y los niños tienen la capacidad de poner en diálogo sus recuerdos con formas de estar en el presente y de proyectarse en el futuro. Para ellas y ellos, desde acciones cotidianas como el diálogo, el juego, compartir en familia, se puede fomentar la convivencia como manera de construcción de paz (ver Figura 10), porque existen muchas formas de paz.

Figura 10. Paz, vivir en Kilómetro 41



Nota: dibujos elaborados por niños y niñas de la Vereda Colombia, kilómetro 41.

1.3.2 Orientación a posibilidades futuras

1.3.2.1 Posibilidades futuras consigo mismo: profesiones cotidianas con potencial transformador o reproducción de los medios de comunicación

La memoria es posible porque se actualiza en el presente, al tiempo que dicha actualización se relaciona con posibilidades futuras de cambio o de no repetición: pasado, presente y futuro como posibilidad de construcción de paz. Así, no es suficiente la pregunta por la manera como el pasado incide en el presente, también es importante preguntar por la forma como el pasado y el presente permiten la proyección a posibilidades futuras de paz; esta orientación a posibilidades futuras permite, por ejemplo, que las niñas y los niños sean capaces de pensar los roles o profesiones que les gustaría asumir en un futuro lejano y las razones para tal inclinación.

Frente al rol, las profesiones tradicionales como bombero, policía, profesor, médico, enfermera, fueron las más seleccionadas por las niñas y los niños, quienes explicaban que les gustan porque vecinos, familiares o personas de la vereda las ejercían.

El contexto del kilómetro 41 se encuentra afectado por situaciones de violencia como las que se viven en el contexto nacional, razón por la cual las justificaciones frente a la elección de la profesión de policía era la de encerrar o detener a los ladrones del pueblo. Con relación al rol profesor o profesora, la elegían porque encuentran en sus docentes figuras del cuidado y del afecto, situación que ellos quieren replicar con otros. Desde esta perspectiva, la elección de las carreras de los niños estuvo justificada por acciones de cuidado hacia el otro y por el deseo de ayudar a los demás. Se sienten agentes de cambio ante la posibilidad de asumir un rol en su adultez que permita mejorar las condiciones de su territorio y del país desde la construcción de paz, bien sea ayudando a quienes son afectados por la violencia o enseñando para que no se repliquen dichas situaciones.

La elección de las profesiones también estuvo relacionada con ideas como: frenar la violencia, enseñar a otros para que no pelen, que en el país no exista más muerte, que no asesinen las personas, sanar a quienes están enfermos o a quienes han lastimado otras personas. Las niñas y los niños, desde sus maneras de comprender situaciones de violencia que ocurren en su entorno familiar, barrial, escolar y de territorio, tienen la capacidad de hacer proyecciones de transformación de dichas realidades de forma propositiva, considerando que las pueden cambiar si eligen una profesión determinada.

Por otro lado, se encontró que la orientación a futuro no solo está mediada por las figuras relacionales cercanas, del pasado o del presente, a quienes admiran y desean imitar; otras elecciones obedecen a la incidencia que tiene los medios de comunicación, especialmente la televisión. La selección en muchas ocasiones se vio motivada por lo que observan en los programas que estaban siendo televisados en Colombia, durante la época de la investigación; a modo de ejemplo, fueron elegidas profesiones como chef y cantante. Frente a la pregunta por la razón de dicha elección, mencionaban que les gustaba *Master Chef*, que tenían un participante de su predilección y querían ser como ella o él.

De igual forma ocurrió con la profesión de cantante, la razón de la elección era la de querer participar en el programa de televisión *Yo me llamo*; en este tipo de respuestas no se evidenció interés en compartir, ayudar o trabajar con otros, fue más un interés personal relacionado con las imágenes que veían en la televisión y bajo la idea de ser famosos. Igual resultado se obtuvo con la profesión futbolista y con el deseo de parecerse a los jugadores más representativos de la selección Colombia.

Finalmente, ante la lista de profesiones que llevamos para trabajar con ellos, nos encontramos con otras maneras de proyectar el futuro y con el reclamo de la no presencia de profesiones como motociclista, minero, administrador de fincas. Muchos niños y niñas ven como una profesión el conducir moto, porque sus padres o familiares trabajan en ello y con los recursos adquiridos tienen el sustento diario, lo que les permite vivir tranquilamente; es decir, profesiones u oficios cercanos a la realidad de sus contextos, así como otras (conductor de avión, de buses y viajero) que proyectan y que nuestra visión, un tanto reducida de las profesiones y roles, no contemplaron.

1.4 **Discusión**

Durante los últimos años, las ciencias sociales han direccionado la mirada hacia los niños y niñas como sujetos con quienes se puede dialogar sobre diferentes situaciones, pues su voz es legítima para narrar lo que aconteció, viven y desean vivir; desde esta perspectiva, el potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras son fundamentales para fortalecer la capacidad de agencia que ellas y ellos tienen hacia el fomento de acciones de paz en microespacios como el aula de clase, el patio, la cancha de fútbol donde juegan con sus amigos, entre otros.

A pesar de la renovación en el trabajo con los niños y las niñas que se ha producido en los últimos años, aún se presenta de manera incipiente, en muchos contextos, la integración de la primera infancia en procesos de investigación relacionados con la memoria; por ello, desde propuestas como “Convidarte para la Paz”, se encuentra que es importante comprender el potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras y el aporte que desde estos se puede hacer a construcción de la paz; como lo presentan Herrera y Álvarez (2017), citando a Habashi, “a los niños y niñas como una suerte de guardianes de la memoria de las generaciones anteriores” (p. 963), autores que rompen con aquello que Lykes (2003) ha nombrado como la generación de especulaciones de las siguientes generaciones y las comunidades ante el silenciamiento de las memorias.

Como se evidenció a través del análisis de las narrativas y los dibujos, los niños y las niñas cuentan con sus propios recuerdos y sus proyecciones a futuro. Dar espacios para el diálogo y la construcción de sentidos compartidos (Gergen, 2007) a través de las narrativas, del acto creativo, de la interacción con los otros y, en general, del agenciamiento de los niños y niñas como co-constructores activos de la memoria y de construcción de prácticas presentes que encaminan a posibilidades futuras de paz, permite dar cuenta de su pertenencia y de las relaciones que se presentan con las personas que les rodean.

Las niñas y los niños de la primera infancia muestran, a través del presente estudio, el modo en el que las memorias para la convivencia atraviesan lo íntimo, lo propio y lo relacional, siendo fundamental la relación consigo mismos que se expresa en el cuerpo y en la acción; la relación con sus familias –como lo han mostrado diversos estudios centrados en la primera infancia (Ila et al., 2009; Ospina-Alvarado, 2018; Ospina-Alvarado et al., 2015; Romero y Castañeda, 2009; Torrado et al., 2009), pero también las relaciones con lo otro, que en los contextos rurales están mediadas por la pluralidad de colores, olores, texturas y formas de animales, de la naturaleza y del territorio, a los que se suman objetos para el cuidado de sí y la diversión; en síntesis, memorias vinculadas con la construcción de paz en relación consigo mismos, con las demás personas y con lo otro.

Este tejido relacional múltiple y plural alrededor de las memorias se relaciona con aquello propuesto por Hedrera y Álvarez (2017) acerca de que “las memorias de la infancia son construidas, ya que es justamente en el nivel de su participación donde vemos el carácter de las relaciones que se dan entre los sujetos que allí intervienen” (p. 967).

El presente estudio dio cuenta de la orientación a posibilidades futuras en las que emergió con mayor fuerza la relación consigo mismo; los niños y las niñas enunciaron su deseo de futuro en función de profesiones cotidianas, algunas que implican la reproducción de aquello que se transmite por los medios de comunicación, pero otras con un potencial transformador, centradas primordialmente en el afecto y el cuidado. Una vez más las relaciones consigo mismos y con las otras personas cobran relevancia, de modo similar al potencial transformador de las relaciones que ha propuesto Gergen (2012).

De esta manera se ratifica que el contexto y las relaciones, incluso aquellas que tejen los niños y las niñas consigo mismos, marcan la interpretación de la realidad, afectan la mirada, sin desconocer la agencia humana; los sujetos que participaron, que participan y que participarán en la vida de los niños y las niñas se entretienen en sus memorias y en su orientación a posibilidades futuras co-construyendo el sentido de sus manifestaciones, es por ello que este tipo de indagaciones deben hacerse teniendo en cuenta el contexto y las relaciones que predominan en él.

1.5 Conclusiones

La participación de los niños y las niñas en actividades que indaguen sobre las memorias y la orientación a posibilidades futuras, además de dar cuenta de las percepciones e interpretaciones que tienen acerca del pasado y del futuro, permiten conocer las formas de relacionamiento en la familia, la escuela y los espacios comunitarios.

Las niñas y los niños de la primera infancia tienen la capacidad de incorporar el pasado a sus formas de estar en el presente y, al tiempo, imaginar o proyectar cómo podría ser el futuro si siguen participando de acciones e interacciones cotidianas que favorecen la construcción de paz, dando cuenta y proponiendo alternativas frente a situaciones de violencia. Ellas y ellos son agentes fundamentales en la co-construcción de acciones que permitan una transformación en el presente y el futuro desde la cotidianidad de la vida; es decir, su participación no se da a través de acciones macro de transformación de país, sino desde la pluralidad de formas de entender la paz: en el entorno familiar con la no aceptación de agresiones entre sus miembros; en formas diferentes de solucionar problemas entre los vecinos; y en reaccionar de distintas maneras pacíficas con los compañeros y docentes en el entorno escolar.

Ante situaciones relacionadas con la construcción de paz o la reproducción de las violencias, los niños y las niñas se inclinaban por las opciones más cercanas a la paz; sin embargo, posterior a la aplicación de los instrumentos y talleres, en ocasiones se presentaron comportamientos violentos por parte de las niñas y los niños, requiriendo la mediación de un adulto y haciéndose necesaria la realización de otros talleres que les invitaran a fortalecer los potenciales para la construcción de paz.

Los vínculos intergeneracionales resultan fundamentales en la relación con el pasado y las posibilidades de futuro, lo que se refleja en que los recuerdos aludían principalmente a la familia y al acto de compartir y dialogar, a partir de lo cual se gestan creencias, arraigos, sentimientos, formas de comprender la relación consigo mismos, con los otros y con lo otro. En este sentido, la familia, como los demás agentes relacionales, tiene un papel prioritario en aquello que se recuerda y en la manera como es comprendido el pasado en el presente y en la orientación al futuro, especialmente en las formas de relacionamiento que las niñas y niños quieren tener, referidas constantemente como “en paz”, y que se tejen y co-construyen entre todas y todos.

Estas relaciones intergeneracionales tienen como manifestación directa la construcción de paz y la convivencia en escenarios de la cotidianidad bajo las dinámicas propias de cada territorio, permeadas por las costumbres, las creencias, la cultura y el contexto socio económico. Es desde dicha particularidad que emergen los escenarios de construcción donde las niñas y los niños proponen, desde sus posibilidades, otras formas de conectarse con el pasado, estar relacionalmente en el presente y tejer el futuro en paz.

A modo de cierre, las niñas y los niños en primera infancia, desde el potencial de la memoria y la orientación a posibilidades futuras, construyen paz narrándose a sí mismos como sujetos capaces de acciones de paz, sujetos pacifistas; desde el reconocimiento del otro diferente como sujeto que puede estar en espacios comunes y cuya diferencia no necesariamente implica violencia o agresión; y desde la relación con lo otro mediante el cuidado de la naturaleza, de los animales y del mundo objetual que hacen parte de su día a día en el territorio rural.

Referencias

- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C., y Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, (40), 207-220. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105131005014.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., y Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e investigación social: narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456008.pdf>

- Carmona-Toro, P. y Montoya-Osorio, C. (2020). Haciendo memoria y construyendo paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018. *Revista Infancias Imágenes*. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14090>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y Caja de Compensación Familiar Compensar. (2017). *Herramienta metodológica del monumento sonoro por la memoria: mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. CNMH.
- Díaz-Alzate, M. V. y González-Bedoya, D. M. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1444>
- Equipo del proyecto niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz. (2017). Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1390-1396. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77352074050.pdf>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del construccionismo social*. Taos Institute. https://www.taosinstitute.net/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_construccionismo_social.pdf
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Editorial Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Heckman, J. (2000). *Policies to Foster Human Capital*. Northwestern University.
- Hedra, L. y Álvarez, C. (2017). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 961-977. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16221>.
- Ila, P., Martínez, A., Arias, A., Núñez, P. y Caicedo, M. (2009). Conflicto armado en la primera infancia en tres territorios colombianos: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca. En A. Mejía (Ed.), *Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 147-156). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, Gobierno de España, Save the Children. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2014/08/Colombia-Huellas-del-conflicto-en-la-primera-infancia-Save-the-children.pdf>.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores.

- Jiménez-Becerra, A., Infante-Acevedo, R., y Cortés, R. A. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 287-314. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>
- Lykes, M. B. (2003). *Una re-interpretación crítica del estrés pos-traumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural*. *Psicología social y violencia política*. Siglo Veintiuno Editores.
- Loaiza-de la Pava, J. A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales–CINDE.
- Márquez-Quintero, M. (2019). *Educación y paz: cartilla para la enseñanza de la paz, axiología y posacuerdo en Colombia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Medina-Doménech, R. (2008). La importancia del pasado en una cultura de paz. En R. Medina-Doménech, B. Molina-Rueda, y M. García, *Memoria y construcción de la paz* (pp. 11-27). Catarata.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En D. F. Schnitman (Ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, (Vol. 2) (pp. 34-53). Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C. (Ed). (2018). *Construcción social de niños y niñas: familias, docentes y otros agentes relacionales*. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Niños y niñas en contexto de conflicto armado: De la victimización a narrativas que contribuyen a la construcción de paz* (tesis doctoral). Free University of Brussels/Taos Institute. Repositorio Taos Institut. <https://student.vub.be/taos#general-information>
- Ospina-Alvarado, M.C., Alvarado, S., Arroyo-Ortega, A. y Carmona-Parra, J. (2018). Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz. En *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado. Narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 247-309). Editorial Zapata.

- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., y Fajardo, M. A. (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En V. Di Caudo, D. Llanos, y M. C. Ospina-Alvarado (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*, (pp. 269-294). UPS-Giei, CLACSO, CINDE. <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F, y Gómez, A. H. (2015). El lugar de la socialización política en la transformación de condiciones que dan existencia al conflicto armado en Colombia: una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar. En V. Muller (Ed.). *Los niños y las niñas en América Latina*. Universidad Javeriana/CINDE
- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. y Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de paz. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía. La escuela y la paz*, 81, 26-29.
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Pineda-Muñoz, J. (2016). Pensado en otras maneras de Paz. *Aleph*, 178, 61-66.
- Reyes-Mate, M. (2008). *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*. Errata Naturae Editores.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Robaina, M. C. (2001). Reparación desde lo terapéutico. *Revista Reflexión*, 27-31. <http://www.cintras.org/textos/reflexion/r27/reparaciondesdeloterapeutico.pdf>
- Romero, T. y Castañeda, E. (2009). *El conflicto armado colombiano y la primera infancia*. En A. Mejía (Ed.), *Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 31-53). Save the Children Canadá.
- Salazar-Castilla, M., Jaramillo-Ferro, J., Aristizábal-Ramírez, E. y Carmona-Toro, P. (2018). *Construcción territorial de la paz: polifonías y resistencias desde la ciudad de Manizales*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

San Agustín. (1993). *Las confesiones*. Editorial Altaya.

Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf

Torrado, M., Camargo, M., Pineda, N. y Bejarano, D. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En A. Mejía (Ed.) Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia, (pp. 31-53). Save the Children Canadá.

Trueba-Atienza, C. (2015). Tiempo, memoria y existencia humana en San Agustín. *Revista Cuadernos de Filosofía*, 91-99. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/3483>

UNESCO. (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. Unesco.

CAPÍTULO II



Consumo de drogas entre universitarios. Comprensiones y desafíos contemporáneos¹

Drug consumption in university students. Comprehension and contemporary challenges

Gretel Espinosa-Herrera*

Resumen

Esta investigación pretendió indagar por el consumo de sustancias psicoactivas entre universitarios de una universidad regional colombiana, poniendo atención en las características del consumo de estas sustancias, el consumo dentro de la institución y las motivaciones y propósitos que se asocian a éstas.

El trabajo consideró un diseño mixto, con un modelo secuencial exploratorio. El proceso se articuló en dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa. La fase cuantitativa realizó una exploración estructurada a partir de los datos recogidos por el *II Estudio Epidemiológico sobre consumo de drogas en población universitaria de la Comunidad Andina, 2012-2013*, en la universidad regional de referencia. La fase cualitativa trabajó con grupos focales y entrevistas.

Los análisis permiten concluir que el consumo de drogas entre universitarios se comprende como un conjunto de relaciones reproducidas entre actores o colectividades organizadas y situadas en un espacio y un tiempo, las cuales se tejen en interacciones cotidianas mediadas por las motivaciones y propósitos de los actores.

Palabras clave

Joven; Universidad; Sustancia alucinógena; Uso.

¹ El presente capítulo se deriva de la investigación "Estructuración de las prácticas de uso de sustancias psicoactivas en un grupo de sujetos en condición juvenil de la Universidad de Caldas". Proyecto inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Caldas con código: 0701015. Fecha de finalización: 30 de noviembre de 2016.

* Socióloga. PhD. en Ciencias sociales, Niñez y Juventud. Vicerrectora Académica de la Universidad de Caldas. Grupo de investigación Cultura y Sociedad, Manizales, Colombia, Correo electrónico: gretel.espinosa@ucaldas.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1589-1304>

Abstract

This research sought to investigate the consumption of psychoactive substances among university students at a regional Colombian university, focusing on the characteristics of the consumption of these substances, the consumption within the institution, and the motivations and purposes associated with them.

This study was carried out with a mixed design and an exploratory sequential model. The process was articulated in two phases: one quantitative and another qualitative. The former consisted in a structured exploration based on data collection by the II Epidemiologic Study about drug consumption in the university population of the Andean Community, 2012- 2013. The latter was addressed to focus groups and interviews.

The analyses allow us to conclude that drug consumption among university students is understood as a set of reproduced relationships between actors or organized communities, located in a space and time, which are woven into daily interactions, mediated by the motivations and purposes of the actors.

Keywords

Young; University; Hallucinogen substances; Use.

2.1 **Introducción**

Los estudios en el campo de las drogas toman cada vez más fuerza al interior de las sociedades contemporáneas articulándose con los diferentes tipos de sustancias y la diversidad de consumos que coexisten en nuestras sociedades. En este sentido, fenómenos como la multiculturalidad, la globalización y la comunicación han desplazado el uso de algunas sustancias —anteriormente regulado y con un especial significado ritualístico y cultural en comunidades indígenas y campesinas— hacia nuevas prácticas de consumo caracterizadas por una multiplicidad de ellas, por métodos diversos de uso y de fácil acceso en el mercado. Esto ha traído consigo una serie de problemáticas sociales (Espinosa-Herrera y Castellanos, 2018) y se ha constituido, en Colombia y en diversas sociedades y geografías humanas, en un fenómeno sociocultural, político y económico que se caracteriza por ser complejo, multifacético y contradictorio, que manifiesta, para unos, el peligro de lo que ya no está regulado por rituales colectivos, pues se sale de la lógica de lo culturalmente establecido, de lo socialmente normado, mientras que para otros plantea la atracción por un modo de vida que se maneja desde otro sistema de valores, un sistema que se construye por fuera, al lado y, a menudo, contra los valores socialmente aceptados (Castel y Coppel, 1994).

2.1.1 **Algunas posturas académicas**

En el debate académico contemporáneo se identifican varias posturas respecto al consumo de sustancias psicoactivas. La primera asume la droga como un problema que se constituye en una amenaza para el bienestar y la salud de las sociedades. Esta posición relaciona el consumo de psicoactivos con imaginarios sobre la pérdida de valores en la sociedad y fenómenos sociales como la drogodependencia, las adicciones, las conductas desviadas y el delito. Desde otras posturas, el consumo de sustancias psicoactivas se ubica como un fenómeno socio-cultural que se asocia con las particularidades del contexto social; esta postura considera también el consumo de drogas como un asunto de libertades individuales que involucra el libre desarrollo de la personalidad de los sujetos y sus decisiones (Henaó, 2010).

Articulado a lo anterior, se destacan tres modelos de análisis para este tema: modelo jurídico-represivo, modelo médico y modelo sociocultural. Desde el primero, los asuntos de drogas se abordan desde la perspectiva del delito en relación con el crimen y las redes de narcotráfico, y se contempla al consumidor como un delincuente. Desde este modelo se ha enfatizado en una visión prohibitiva de acuerdo con la influencia de la política del gobierno norteamericano frente a la temática de drogas y su impacto en Colombia y en el mundo.

En el modelo médico, en lugar de ver al consumidor como un delincuente, se le contempla como una persona enferma que requiere acompañamiento y “cura”. Bajo esta perspectiva se argumentan o justifican los programas de atención e intervención de personas consumidoras, al tiempo que se proponen políticas públicas que responden a las problemáticas articuladas con este tipo de sustancias² (adicciones, habitantes de calle, enfermedad mental, entre otros) (Romaní, 1997).

Un tercer modelo para los análisis sobre drogas es el sociocultural, que considera tres elementos fundamentales: el individuo, la sustancia y el contexto sociocultural. Desde este modelo se entiende el consumo de sustancias psicoactivas como una práctica que se relaciona con dinámicas particulares de grupos y contextos socioculturales, así como con significados, territorios e interacciones. Estas dinámicas pueden diferenciarse por contextos: comunidades rurales, campesinas, indígenas, urbanas; por los momentos del ciclo vital: adolescencia, juventud, adultez; y por las condiciones socioeconómicas de los sujetos. Esta última perspectiva de análisis se ha ido posicionando en la academia en los últimos tiempos, desde la antropología y la sociología; sin embargo, aún tiene una producción escrita limitada, por lo que los análisis referidos al uso lúdico o al uso problemático de drogas en las sociedades occidentales se consideran como incipientes.

En este punto, no es difícil advertir que la discusión sobre el uso de drogas es, con seguridad, uno de los temas que mayor polémica produce, que menos consenso genera y que más inquietud despierta entre las diferentes disciplinas que abordan el tema. En este sentido, el análisis sobre drogas plantea un dilema que articula dos variables: la libertad individual en el consumo de este tipo de sustancias y las limitaciones jurídicas y sociales para su uso. Así, la reflexión sobre la diversidad cultural y los riesgos a los que conlleva el uso de drogas en la vida moderna se constituyen en una paradoja epistemológica.

Este trabajo considera que en el mundo contemporáneo, más específicamente en el mundo juvenil, el consumo de sustancias psicoactivas es un fenómeno que involucra la búsqueda de experiencias continuas, que se integra en los procesos de socialización y que se constituye en una práctica cotidiana que alcanza legitimidad en estos contextos, resaltando el hecho de no todos los consumidores de este tipo de sustancias se convierten en sujetos drogodependientes, delincuentes, vagos o habitantes de calle, como históricamente se ha estigmatizado a este tipo de personas. Lo anterior no significa desconocer que el consumo de estas sustancias, en el largo tiempo y en relación con los tipos de consumo y dosis, puede afectar el control y la salud mental de los sujetos.

² En este sentido, la persona con problemas de adicción debe entrar en tratamientos de desintoxicación, rehabilitación y reinserción social.

2.1.2 La universidad como contexto de consumo

Intentando contextualizar el tema, es importante remarcar que el consumo de psicoactivos aparece de manera abierta en diferentes escenarios, y en el contexto juvenil el uso de este tipo de sustancias se visibiliza de manera importante. Así, dentro de las instituciones universitarias el consumo de psicoactivos no es un evento nuevo, en general estas prácticas aparecen hacia finales de la década de 1960 en las universidades públicas colombianas donde, impulsados por el movimiento *hippie* —corriente juvenil que nació por estos años en Estados Unidos—, comenzó a fumarse marihuana como una práctica ligada al libre pensamiento que se generó en este tipo de instituciones.

En la actualidad, el consumo de sustancias psicoactivas entre universitarios se percibe como un fenómeno en progresiva normalización donde las diferentes sustancias legales e ilegales aparecen de manera cotidiana en sus contextos de socialización, y se destacan los modelos culturales de diversión, ocio y nocturnidad (Espínosa-Herrera y Castellanos, 2018). El consumo de drogas en el escenario de la universidad es, en ocasiones, el primer contacto de los jóvenes con este tipo de sustancias, aunque múltiples estudios realizados con esta población evidencian que el contacto puede aparecer a edades más tempranas, articulados a expectativas, experiencias y motivaciones (Oñate, 1987; Tirado et al., 2009; Henao, 2010).

En Colombia se han llevado a cabo varios estudios que abordan el tema del consumo de drogas, entre los que se destacan aquellos con población infantil y población universitaria. El *III Estudio epidemiológico andino sobre uso de drogas en población universitaria*, desarrollado en Bolivia, Ecuador, Colombia y Perú, mostró que el 70 % de los estudiantes universitarios encuestados refieren consumo de alcohol, aunque existe una disminución, desde 65,9 % en 2012 a 64,7 % en 2016 (CICAD/OEA, 2017).

En el conjunto de los cuatro países participantes, la droga de mayor consumo entre universitarios es la marihuana, pero la segunda y tercera sustancias de mayor consumo varían en cada país, siendo para Colombia el LSD, los hongos alucinógenos y la cocaína (CICAD/OEA, 2017). Considerando el grupo combinado de los estudiantes universitarios de Bolivia, Ecuador, Colombia y Perú, se registró un incremento estadísticamente significativo en el período, con prevalencia de uso de marihuana en el último año: 4,8 % para el 2009, 8,1 % para el 2012 y 10,8 % para el 2016. El análisis comparativo por país para el 2016 indica que el consumo reciente de marihuana presenta tasas de 21,0 % en Colombia, 11,7 % en Ecuador, 5,2 % en Perú y 5,0 % en Bolivia (CICAD/OEA, 2017).

La prevalencia del último año de consumo de cocaína registrada entre los estudiantes de Colombia es más alta que la de los estudiantes de los otros tres países, y tal diferencia es estadísticamente significativa. Una posible explicación a estas diferencias puede estar dada por el acceso a la droga, ya que en Colombia los estudiantes perciben más fácil acceso y reciben mayor oferta de cocaína, con relación a los otros tres países (CICAD/OEA, 2017).

En los cuatro países andinos los estimulantes de tipo anfetamínico, principalmente el consumo de sustancias tipo éxtasis, se ubican entre las sustancias ilícitas de importante consumo entre los universitarios. La prevalencia de consumo de metanfetamina aumentó significativamente entre el 2009 (0,19 %) y 2012 (0,46 %), mientras que el consumo reciente presenta tasas de 2,2 % en Colombia, 0,5 % en Ecuador, 0,3 % en Bolivia y 0,1 % en Perú (CICAD/OEA, 2017).

El LSD es, sin lugar a dudas, una de las sustancias psicoactivas que más variaciones ha experimentado en toda la secuencia de estudios 2009-2016. El 9,5 % de los estudiantes universitarios de Colombia declaran haber consumido LSD alguna vez en la vida, cifra bastante superior a la de los otros países andinos. Le sigue Ecuador con un 2,3 %, Bolivia con 2,2 % y Perú con 0,5 % (CICAD/OEA, 2017).

Una situación particular la constituye el consumo de *popper*³ en Colombia, donde la prevalencia de vida alcanza a 7,3 %, y entre los hombres, uno de cada 10 universitarios lo ha usado alguna vez en la vida. Estas cifras difieren totalmente de las tasas de consumo en los otros tres países andinos, donde la prevalencia de vida es inferior al 1 % (CICAD/OEA, 2017).

Por lo anterior, fue importante llevar a cabo una investigación que permitiera indagar por las prácticas asociadas al consumo de drogas entre universitarios, centrando la atención en: a) Caracterizar el consumo de sustancias psicoactivas de los estudiantes universitarios de una universidad regional colombiana, a partir de los datos desagregados del *II Estudio epidemiológico sobre consumo de drogas entre universitarios de los miembros de la comunidad andina*, realizado por CICAD-OEA entre los años 2012 y 2013; b) Conocer la percepción de los estudiantes en relación con el consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución seleccionada; c) Indagar por las intenciones o propósitos que se asocian al consumo de sustancias psicoactivas entre universitarios.

³ Se refiere a un tipo de sustancia de la familia de los nitritos de amilo, butilo o isobutilo y que se consume por vía inhalatoria.

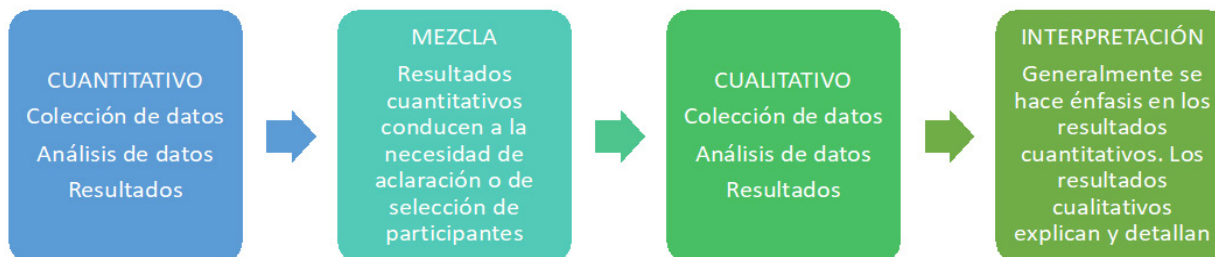
2.2 Método

Para el estudio de algunos fenómenos sociales, el uso de los diseños de métodos mixtos permite ampliar el proceso de investigación con un segundo método, lo cual es realmente beneficioso dado que con frecuencia se percibe que utilizar una única fuente para dar cuenta del problema estudiado no es suficiente.

Para esta investigación se consideró un diseño mixto, desde el que se reunieron y analizaron datos que fueron integrados en los hallazgos y se propusieron inferencias usando aproximaciones cualitativas y cuantitativas (Tashakkori & Creswell, 2007; Creswell & Plano, 2011). Este diseño se desarrolló a partir de un modelo secuencial explicativo que propone desarrollar la investigación en dos fases, la primera de ellas cuantitativa, seguida de una fase cualitativa que permite ampliar, interpretar o explicar los resultados cuantitativos iniciales. En otras palabras, en el diseño explicativo la recolección de datos cualitativos surge de y está vinculada a los resultados cuantitativos (Plano et al., 2012).

La Figura 1, construida a partir de la discusión de Creswell & Plano (2011), acerca de los diseños de métodos mixtos, muestra la conexión que establece el modelo secuencial explicativo entre los datos cuantitativos y cualitativos, así como el seguimiento que los datos cualitativos permiten realizar a los resultados de la primera fase cuantitativa.

Figura 1. Modelo secuencial explicativo



Una de las características de este modelo es que las fases se conducen de manera separada y se recolecta solamente un tipo de datos a la vez. Este tipo de diseño requiere tiempo para lograr integrar las dos fases, pues la fase cualitativa puede tomar más tiempo que la fase cuantitativa. A continuación, se describe cómo este estudio llevó a cabo cada fase.

2.2.1 Fase cuantitativa

2.2.1.1 Descripción del instrumento

En la fase cuantitativa se realizó una exploración estructurada que utilizó los datos desagregados del *II Estudio epidemiológico*. La base de datos de una de las instituciones participantes del estudio fue suministrada directamente por la Organización de Estados Americanos (OEA), junto con el formulario de aplicación correspondiente.

El instrumento, cuyos resultados fueron analizados, fue un cuestionario con 241 preguntas cerradas. La información se recolectó en dos etapas. En la primera, y a partir de las condiciones anteriores, se seleccionaron 12 universidades pertenecientes a los países mencionados entre un conjunto de 48. En la segunda etapa hubo una selección aleatoria de estudiantes en las universidades que fueron elegidas en la primera etapa, tanto públicas como privadas, teniendo en cuenta el sexo. Los parámetros utilizados para el cálculo de la muestra consideraron una prevalencia de 7,0 %, un error de 1,5 % y un nivel de confianza de 95 % (CICAD/OEA, 2013).

2.2.1.2 Población

El cuestionario fue aplicado a estudiantes de las universidades públicas y privadas de cada país andino (Colombia, Bolivia, Ecuador y Perú), en ciudades con poblaciones de 300.000 habitantes o más, con al menos 60 % de población urbana.

Los datos analizados en este capítulo corresponden a una universidad regional pública colombiana, institución que recibe estudiantes de todo el país, en su mayoría de estratos socioeconómicos bajos (2 y 3 en la nomenclatura social de Colombia). La institución cuenta con aproximadamente 7.000 estudiantes de programas de pregrado; el cuestionario se aplicó a 640 de ellos a través de la página web institucional.

2.2.1.3 Variables y análisis

Los datos desagregados del *II Estudio epidemiológico* fueron analizados con el propósito de exponer las diferencias en el consumo de sustancias psicoactivas entre los estudiantes de la institución seleccionada. A partir de la información recolectada se proponen tres análisis: inicio, escalamiento y poli consumo en el uso de sustancias psicoactivas. Para lo anterior se define que: a) El inicio en el uso de sustancias psicoactivas se relaciona con la edad en que se inicia el consumo en general de sustancias; por lo general comienza con sustancias como el tabaco y el alcohol entre los 11 y 14 años (Zapata, 2010); b) El escalamiento en el consumo está sujeto, en ciertos casos, a una progresiva y jerárquica secuencia en las fases de consumo; esta secuencia se relaciona con el consumo de un tipo de sustancia que se cataloga más fuerte, o se considera ilegal (García-Moreno, 2002; Gallego-Díaz, 1990); c) El poli consumo se refiere al consumo de dos o más tipos de sustancias, las

cuales pueden consumirse mezcladas o de manera alterna; en ambos casos se busca experimentar los diferentes efectos, potenciar o contrarrestar el efecto de algunas de las sustancias que conforman la combinación (Vargas y Trujillo, 2006; López et al., 2003).

2.2.1.4 Procedimiento

El orden de las preguntas en el cuestionario analizado y el lugar de aparición de las sustancias psicoactivas en las preguntas revelaba que de manera implícita el instrumento establecía la idea de escalamiento en el consumo de este tipo de sustancias. Se preguntó, en primer lugar, por sustancias como tabaco, alcohol y psicofármacos sin prescripción médica, y posteriormente por sustancias como marihuana, cocaína, bazuco, éxtasis, heroína e inhalables (CICAD/OEA, 2013).

La exploración inicial de la información permitió establecer que 7 de las 18 sustancias contaban con datos válidos para el análisis: cigarrillo, alcohol, marihuana, cocaína, éxtasis, LSD y hongos; las once restantes mostraban respuestas negativas en un 94 % o más, por lo que el estudio se enfocó solamente en las siete sustancias mencionadas.

Para el análisis de inicio de consumo de sustancias psicoactivas se utilizaron preguntas con similar estructura: “¿Ha consumido (nombre de SPA) alguna vez en su vida?”. Se tomó la decisión de analizar esta pregunta porque permite acercarse de forma precisa al inicio del consumo de psicoactivos, adicionalmente, presentaba un menor número de datos perdidos. Si la respuesta a la mencionada pregunta era afirmativa, la encuesta se ampliaba con la pregunta: “¿Qué edad tenía cuando probó por primera vez (nombre de la SPA)?” (CICAD/OEA, 2013).

El escalamiento y el poli consumo fueron analizados a partir de la relación entre las variables edad, frecuencia de consumo y tipo de sustancias. Finalmente, se trabajó con tablas pivote para cruzar los análisis propuestos con la variable sexo, a fin de exponer las diferencias en el consumo de sustancias psicoactivas.

Siguiendo el modelo secuencial explicativo de Creswell & Plano (2011), los resultados y el análisis de la fase cuantitativa fueron considerados como una etapa descriptiva previa que permitió pensar el contexto universitario y las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas de modo general, al tiempo que generó un marco problematizador que le dio sentido a la fase cualitativa.

2.2.2 Fase cualitativa

La fase cualitativa se desarrolló en la misma institución colombiana que se tomó como referencia para analizar los datos desagregados de la encuesta aplicada por el *II Estudio epidemiológico*. La fase cualitativa permitió escuchar y comprender el consumo de sustancias psicoactivas como resultado de un proceso de construc-

ción, a partir de las múltiples lógicas presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales. Aunque en el recorrido de este trabajo se obtuvo una vasta información, quizás lo importante, más allá de los datos, fue haber dado un paso hacia el acercamiento y conocimiento de un fenómeno sociocultural polémico, tal vez contradictorio pero vigoroso y diverso, que nos plantea un problema sobre la naturaleza del fenómeno a investigar, en particular en nuestro entorno social donde el consumo de sustancias psicoactivas alude a una práctica altamente estigmatizada, considerada ilegal y tabú.

2.2.2.1 Participantes

Se conformó un grupo de 12 estudiantes. Los criterios para participar del estudio fueron: que el estudiante estuviese matriculado en un programa académico de pregrado de la institución seleccionada y que fuera consumidor activo de sustancias psicoactivas.

2.2.2.2 Categorías y análisis

Los aspectos a los que se pretendía dar respuesta se relacionaban con la percepción de los estudiantes en cuanto al consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución seleccionada. Asimismo, se buscó indagar por las intenciones o propósitos que se asocian al consumo de sustancias psicoactivas entre universitarios.

Algunos elementos del modelo teórico de Anthony Giddens fueron utilizados para construir un dispositivo de reflexión que permitiera entender la problemática del consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes. En este sentido, Giddens (1987) plantea que las acciones son procesos y se entienden como un flujo continuo de experiencias vividas (cursos de acción) que pertenecen a colectividades o comunidades sociales; siendo la acción como una interacción social donde participan dos o varios agentes, lo que hace que sea un proceso dinámico y creativo que moviliza la reflexividad del individuo.

La acción contenida en las prácticas sociales se nutre de las estructuras sociales, pero también de las motivaciones e intenciones contenidas en el agente para llevar a cabo dicha práctica. En este sentido, Giddens (1987) plantea que las motivaciones, como necesidades que incitan a la acción, hacen referencia a “deseos de los que un actor puede o no ser consciente, o solo puede volver consciente después de haber realizado el acto” (p. 117). La motivación permanece como un proceso subyacente a la acción, pero es mayoritariamente inconsciente, es decir, los motivos son entendidos como los deseos que mueven al sujeto a realizar la acción, lo que es igual a preguntar ¿por qué lo hace?

Por otro lado, las intenciones o propósitos se entienden como:

cualquier acto del cual un agente sepa (crea) que puede esperar algo. Cualquier acto que manifieste una cualidad, un resultado particular y en el cual este conocimiento sea utilizado por el actor con el fin de producir esta cualidad o este resultado. (Giddens, 1987, p. 99)

Dichas intenciones o propósitos hacen referencia a los efectos que se buscan con la acción y responden a la pregunta ¿Para qué lo hace?

La Tabla 1, construida a partir de la discusión de Giddens (1987) acerca de la configuración de las prácticas sociales, muestra cómo se realizó el análisis reductivo de las prácticas de consumo de sustancias psicoactivas en el grupo estudiado.

Tabla 1. *Análisis de prácticas de consumo*

Consumo de sustancias psicoactivas como una práctica social.	Motivaciones	Necesidad o deseos que incitan al consumo y de los que un sujeto puede o no ser consciente.
	¿Por qué consumo?	
	Intenciones	Incluye parámetros de conocimiento de la acción cotidiana.
	¿Para qué consumo?	Expectativas frente al consumo (lo que se quiere sentir, lo que se busca).

2.2.2.3 Procedimiento

La observación inicial permitió identificar unos pocos estudiantes consumidores activos en el campus de la institución. Estos jóvenes fueron invitados a participar de la investigación y se les solicitó, a modo de muestreo de cadena o por redes “bola de nieve” (Hernández-Sampieri et al., 2014), recomendar a otros jóvenes interesados en participar del estudio. Se utilizó esta estrategia con el propósito de incrementar el número de personas participantes, puesto que el consumo de sustancias psicoactivas es una práctica prohibida dentro de la institución y considerada socialmente tabú, situación que complejiza el acceso abierto a las experiencias de los consumidores. Finalmente se conformó un grupo de 12 estudiantes, quienes atendieron de manera voluntaria la invitación a participar del proceso investigativo.

Con la construcción teórica del tema, se procedió a realizar la definición operacional de los conceptos principales, lo que permitió construir los instrumentos de recolección de información que fueron aplicados como se describe a continuación.

Se realizaron 8 sesiones de grupos de enfoque (Hernández-Sampieri et al., 2014) con el objetivo de conversar sobre las experiencias de consumo de sustancias psicoactivas; en cada sesión hubo participación de los 12 integrantes del grupo conformado para este estudio. Las sesiones se realizaron en los espacios de la institución para facilitar la asistencia de los participantes y fueron grabadas, con el consentimiento de los mismos, a fin de recuperar los aportes y comentarios realizados durante las mismas.

La riqueza de la información de estos grupos de enfoque llevó a la necesidad de profundizar con entrevistas semiestructuradas individuales para comparar las experiencias de consumo y, sobre todo, los aspectos relacionados con las motivaciones e intenciones del consumo. Se realizaron entrevistas en profundidad a 10 de los 12 estudiantes participantes en los grupos de enfoque.

2.2.2.4 Codificación de datos

A partir de la información recolectada se identificaron atributos o propiedades que permitieron conocer, a través de un proceso de inducción analítica, las motivaciones e intenciones de este grupo de universitarios para consumir estas sustancias. El proceso queda ilustrado en la Tabla 2.

Tabla 2. Proceso de inducción analítica

Dimensión	Atributos	Propiedades
Motivos: “hacen referencia a deseos de los que un actor puede o no ser consciente, o solo puede volver consciente después de haber realizado el acto al que un motivo particular se refiere” (Giddens, 1987, p. 117).	Los motivos responden a deseos, necesidades, intereses.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar sensaciones. • Experimentar emociones y estados de ánimo. • Relacionarse con otros. • Rendir en actividades académicas.
	Experimentar sensaciones: sensaciones que se buscan con el consumo. Cuando se consumen drogas, se potencializan los sentidos y se refiere el mayor disfrute de actividades cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> • Excitación sexual. • Excitación de los sentidos (sabor, tacto, vista –colores, brillo–, escuchar, oler). • Bienestar por sensación de plenitud. • Sentir placer, bienestar. • Reír.
Propósitos o intenciones: se entienden como “cualquier acto del cual un agente sepa (crea) qué puede esperar algo. Cualquier acto que manifieste una cualidad, un resultado particular y en el cual este conocimiento sea utilizado por el actor con el fin de producir esta cualidad o este resultado” (Giddens, 1987, p. 99).	Experimentar emociones: respuestas o reacciones ante el consumo de psicoactivas. Estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso, o recuerdo importante.	<ul style="list-style-type: none"> • Locura. • Alucinaciones. • Sobresaltos. • Delirios. • Felicidad. • Tristeza.
	Relacionarse con otros: el consumo de psicoactivos como una oportunidad para interactuar con otros sujetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Construir lazos de amistad. • Divertirse. • Compartir. • Encajar en un grupo. • Enfiestarse.
	Rendir en actividades académicas y cotidianas: el consumo de psicoactivos como una oportunidad para hacer las cosas de una mejor manera, aprovechar el tiempo y ser productivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Rendir en el estudio. • Concentrarse. • Comprensión de lecturas. • Creatividad. • Rendir al realizar deporte.
Consumo dentro del campus universitario.	Percepción sobre la institución y las normativas frente al consumo de sustancias psicoactivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía. • Seguro. • Con otros como yo. • Estigmatización.

2.3 Resultados

2.3.1 Resultados de la fase cuantitativa

Los resultados inician con los aspectos cuantitativos del estudio de la CICAD-OEA (2013), referidos a la universidad regional colombiana seleccionada para realizar el análisis que hoy se presenta. En este sentido, 640 estudiantes de la institución respondieron la encuesta del *II Estudio epidemiológico*, el 70 % de ellos tenían edades entre 19 y 23 años; el 20 % se encontraban entre los 24 y 27 años; y el 10 % restante tenían edades entre 28 y 30 años. Asimismo, la muestra estuvo dividida entre un 50 % de hombres y un 50 % de mujeres. El 88 % de los estudiantes refirieron ser solteros al momento de la indagación y el 12 % restante estaban casados o vivían con sus parejas. De los 640 estudiantes encuestados, solo el 8 % refirieron tener hijos; mientras que el 92 % respondió de forma negativa a esta pregunta. El 88 % de la población pertenece a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; el 12 % restante a estratos socioeconómicos 4 y 5.

Al explorar la información inicial se estableció que de las 18 sustancias abordadas en el estudio de la CICAD-OEA (2013), únicamente 7 de ellas contaban con datos suficientes para realizar los análisis. Entre estas sustancias se encuentran el alcohol, la marihuana, el éxtasis, los hongos y el LSD, la heroína y el cigarrillo. Las 11 sustancias restantes no fueron consideradas para el análisis pues obtuvieron un 94 % o más de respuestas negativas en relación con su consumo —tranquilizantes (Valium, Clonazepam, Alprazolam, y otros usados para calmar los nervios o para poder dormir), fármacos estimulantes (Ritalín, Cidrín, Fenproporex, entre otros), inhalables (*poppers*, desodorantes ambientales y/o corporales, pegamento de caucho, Clefa, Thinner, Dick o ladys, tolueno, benceno, gasolina, parafina, u otros similares), cocaína, pasta base/básica/bazuco, anfetaminas (pastis, speed o aceleradores), metanfetaminas (Meth, cristal o hielo), hachís, crack, morfina, ketamina—.

Entre las preguntas del cuestionario se indaga por la autonomía e independencia económica de los estudiantes. En este sentido es importante mencionar que el 80 % de los encuestados refieren depender económicamente de sus grupos familiares, ya sea porque viven con ellos o porque estos pagan sus gastos; el 20 % restante tienen la capacidad de cubrir sus gastos de estudios y manutención a través de becas, apoyos universitarios o combinando horas entre trabajo y estudio.

En la muestra de estudiantes se evidencia que el acercamiento a las sustancias psicoactivas se inicia entre los 14 y 15 años con el consumo de alcohol y cigarrillo, escalando al uso de marihuana y cocaína entre los 16 y 18 años. Entre los encuestados, el consumo de éxtasis aparece a la edad de 19 años asociado a contextos de diversión y socialización entre el grupo de pares. Es importante resaltar que la marihuana es la sustancia más consumida entre los universitarios de la muestra. Para sustancias como el alcohol, hombres y mujeres reportan el inicio del consumo en la misma edad; sin embargo, para sustancias como cigarrillo, marihuana y cocaína los hombres inician más temprano y su consumo se mantiene en el tiempo. El consumo de sustancias

como LSD y hongos es menor en mujeres que en hombres; al respecto existe una relación de 9 mujeres que han consumido por cada 100 encuestados; asimismo, las mujeres inician en el consumo de estas sustancias a edades más tardías que los hombres, y las cifras apuntan a un abandono del consumo también más temprano que los hombres.

Los datos muestran un movimiento en el consumo de drogas que va de sustancias legales a sustancias ilegales en relación con el aumento en la edad de los universitarios encuestados.

2.3.2 Hallazgos de la fase cualitativa

Para una mejor organización de la información, se agruparon los hallazgos de acuerdo con las dimensiones planteadas, a fin de responder a la pregunta por las intenciones o propósitos que se asocian al consumo de sustancias psicoactivas y por la percepción del consumo al interior de la institución.

El primer grupo de información se relaciona con las motivaciones del consumo. Es importante resaltar que las motivaciones pueden no ser conscientes o serlo una vez se lleve a cabo el acto al que un motivo particular se refiere (Giddens, 1987). En relación con lo anterior, se identificó que las motivaciones más mencionadas por los participantes se refieren al deseo de experimentar las sensaciones que se producen cuando se consumen sustancias psicoactivas. Los participantes explican que al consumir sustancias psicoactivas se activa el sistema de motivación/recompensa provocando que las sensaciones de placer se intensifiquen, en comparación con otras actividades que generan placer.

El deseo por tener estas sensaciones no está presente siempre, puede venir asociado a momentos de relajación y descanso. Los participantes manifiestan que cuando consumen sustancias psicoactivas se genera en ellos un estado *extremadamente* agradable, sintiendo bienestar, placer y disfrute; el deseo de conseguir estas sensaciones, es decir la motivación, se identifica de manera particular cuando en ese momento de relajación o descanso se van a consumir alimentos y/o se va a tener sexo. Al respecto, es importante mencionar que estas sensaciones se asocian principalmente con el consumo de marihuana.

Otras motivaciones expresadas se relacionan mayormente con el deseo de percibir emociones de alegría, representadas por un estado eufórico o de risa prolongada; sin embargo, algunos entrevistados manifestaron que buscan *una sensación de quietud y de no querer hacer nada*, similar a la que se experimenta con la tristeza o los estados depresivos, también puede desearse cuando los problemas *agobian la mente y se quiere dejar de pensar*.

Relacionarse con otros en encuentros sociales motiva el consumo de sustancias psicoactivas, *a fin de ponerse a tono con el grupo*. Por otro lado, rendir en las actividades académicas es una motivación presente en todas las entrevistas; consumir sustancias para sacar buenos resultados y mantener la concentración en los estudios es una motivación recurrente entre los estudiantes universitarios consumidores.

El segundo grupo se relaciona con las intenciones o propósitos del consumo. En este sentido, este grupo de información se refiere a cualquier acto del cual un agente sepa que puede esperar un resultado particular y en el cual este conocimiento sea utilizado por el actor con el fin de producir dicho resultado (Giddens, 1987). En este sentido, al expresar las intenciones, los participantes realizan una identificación o asociación entre el tipo de sustancia que consumen y lo que se espera como efecto de ese consumo.

2.3.2.1 Explorando sensaciones

Los participantes expresan que al consumir drogas se refugian en las sensaciones placenteras que estas sustancias producen, lo que también identifican como una impresión de independencia, como un estado de felicidad y de liberación.

“Cuando digo que vuelo, no significa que estoy alucinando, ni que esté fuera de mi pensamiento o de mi razón, significa que pasa algo en mí que me gusta mucho, que me excita mucho, no en el término sexual, sino algo que me extasía... la marihuana le cambia a uno la percepción de la realidad y uno empieza a percibir el mundo de un modo, no diferente, sino mucho más real, mucho más sensorial” (Rolo).

Manifiestan comprender estas sensaciones como excitación y placer sexual, sensación de plenitud y saciedad al comer, distinción clara de diferentes sabores y texturas en los alimentos; también expresan la manera en que estos sabores se acentúan o *explotan* en el paladar: “uno se fuma un porro y funciona mejor el sexo (...) fumar mientras uno está en el acto, ¡uff!, la sensación es a otro nivel, lo mismo para masturbarse” (Fercho).

Las búsquedas de sensaciones placenteras aparecen también al tener contacto con texturas suaves, lanosas, peludas y emplumadas, sensaciones que se asocian con el afecto, el acercamiento físico a otra persona, el calor, arrullarse, relajarse, etcétera. Asimismo, manifiestan sentir placer bajo los efectos de sustancias psicoactivas al tener contacto con el agua, ya sea en el momento del baño u otro contexto donde el cuerpo o alguna parte del cuerpo —los pies, las manos, la cabeza— entren en contacto con el agua: “cuando se fuma marihuana y se toma un baño, uno siente el agua de una manera diferente, se baña más rico, más a flor de piel... cuando lo hace, lo disfruta más, se siente mejor” (Viviana).

En la información se referencian las experiencias con los sonidos musicales y con aquellos sonidos que se producen cuando el viento mueve objetos. Los entrevistados se refirieron a la música y también a sonidos de la naturaleza o sonidos producidos por objetos metálicos o de madera. Con respecto a lo anterior, manifestaron

que a través del consumo de marihuana pueden llegar a construir una relación entre el tipo de sonido y algunos colores: sonidos cálidos (gama de colores amarillos a rojos) y los sonidos fríos (gama de colores violetas, azules y verdes); lo anterior se relaciona con la armonía, el tono y el volumen de los sonidos.

Por otro lado, aparece en los relatos una descripción frente al disfrute de los olores y la agudización visual, lo que explican se refleja en la nitidez de los colores y el brillo de lo que se observa.

2.3.2.2 Buscando emociones y estados de ánimo

Los participantes entienden las emociones como sentimientos intensos de alegría o tristeza que pueden experimentar en la cotidianidad y que se asocian a un hecho, una idea o un recuerdo. En el contexto del consumo de sustancias psicoactivas podemos entender las emociones como un estado que sobreviene súbita y bruscamente a partir del efecto de la droga que se consume, con una durabilidad pasajera. Algunas de estas emociones se manifiestan exacerbadas (poner fuera de sí) en un sentido eufórico o se manifiestan en un estado deprimido y triste. Los participantes coinciden en la idea de que estas emociones, sin la presencia de la droga, solamente podrían experimentarse ante un hecho o circunstancia concreta que depende, la mayoría de las veces, de una situación externa.

Emociones como la euforia, la ansiedad, la felicidad, o fenómenos como las alucinaciones, son los más buscados al consumir LSD o *popper*. Los universitarios narran la experiencia de consumir LSD o *popper* como excitante y enérgica, acompañada por una percepción de poder y fortaleza física debido a la intensa actividad que se puede llegar a realizar mientras dura su efecto.

esa sensación de euforia es deliciosa... la euforia encierra todo, alucinación, felicidad... con el popper, cuando se inhala, son 15 segundos (cuando mucho) que vas a estar allá (en estado eufórico)... lo relacionas con un orgasmo que no dura nada, pero es muy bueno... otros relacionan el popper con un globo cuando se infla, la cabeza uno la siente gigante (como en un cambio de altura) y cuando menos piensas como ¡uff!, se desinfla, pero esa sensación es muy agradable (Edinson).

Con el LSD vas a ver colores y cosas distorsionadas... se te distorsiona la realidad... la pared blanca la ves llena de colores, llena de figuras, puedes armar cosas con tu mente, yo he hablado con árboles y le he visto a un árbol ojos, nariz y boca. Nos tripeamos⁴ (consumir LSD) cuando queremos tener alucinaciones, sentirnos eufóricos o [si] hay algo muy especial que celebrar (Rolo).

Con el consumo de sustancias como la marihuana, las emociones se asocian con la tranquilidad y la felicidad, pues es una sustancia que permite “encontrar un momento para sentirse relajado, para distraerse, desestresarse, sobrellevar estados de depresión, rabia, ira, problemas de pareja y el estrés cotidiano de las actividades académicas de la universidad... es como cuando otros beben licor” (Bivi).

⁴ Viene de “tripear”: término acuñado en la década de los años 60, cuando los *hippies* hacían sus “viajes” con la droga LSD, de ahí que tripear se entienda como viajar por efectos de la droga.

En algunas situaciones, los entrevistados utilizan una mezcla o combinación de sustancias psicoactivas con la intención de potenciar el efecto de una de las drogas consumidas, experimentar un efecto nuevo, atenuar los efectos negativos de una sustancia o inducir una *bajada* agradable. *El bajón o la bajada* hace referencia al momento en que comienza a desaparecer el efecto de una droga, cuyas acciones residuales pueden provocar efectos contrarios a los buscados (sentirse triste, deprimido o enfermo).

Tripearse debe hacerse cuando te sientes bien contigo mismo y bien con las personas que están contigo, porque los sentimientos se vuelven muy extremos; por ejemplo, si la persona está rayada con alguien por el trabajo, por el amor, o por la familia, esa experiencia puede llegar a ser horrible... Con el LSD usted siente el bostezo, con el primer bostezo un cosquilleo, y ahí es cuando tú dices “me cogió muchachos”, 3, 2, 1 y le estalló la euforia... ahí llegan las alucinaciones y los sentimientos extremos... luego viene la sed, las pupilas se ponen grandes... uno puede decir cosas raras o puede quedarse bloqueado. Cuando se le empieza a pasar y ya no hay más dopamina, ¡pum!, se cae, le da la chochera, queda triste, no tiene ganas de nada, ni de pararse. (Luna)

La mezcla o combinación de diferentes sustancias tiene relación con los contextos de consumo; la marihuana, por ejemplo, se consume en un espacio tranquilo y relajado, o en entornos naturales; sin embargo, cuando se consume en fiestas alternativas, donde se escucha rock y reggae, la marihuana se convierte en un desinhibidor que genera espacios de sociabilidad y posibilita la cohesión del grupo.

Otras sustancias como el LSD, el *popper* o el éxtasis se consumen en las rumbas electrónicas, de manera que el ritmo permita mantener el cuerpo en movimiento y llevar *de una mejor manera los efectos de la droga*. Las combinaciones más frecuentes son perico y alcohol: “usted empieza a darse los pases de perico y se puede tomar lo que sea, que ya no se emborracha, eso es cortar el efecto del alcohol” (Rolo); “la marihuana la puede combinar con todo... es el comodín, depende de cómo usted se quiera armar la fiesta” (Fede).

Otros resultados relevantes tienen que ver con formas emergentes de usar las drogas. Entre los participantes se menciona la práctica del maratón sexual, conocida como sexo químico, en que la mezcla de metanfetaminas y éxtasis líquido permite mantener relaciones sexuales que se pueden prolongar por 72 horas, siempre que estas sustancias se consuman de manera continua durante el encuentro sexual. Otras sustancias que se mezclan con este fin son la cocaína, la ketamina y los *poppers*, para provocar euforia, estimular, extender el placer y favorecer la desinhibición de aquellas prácticas sexuales que podrían ser más dolorosas⁵.

Entre las mujeres se usa con frecuencia el tampón con licor, este dispositivo higiénico bañado en alcohol se utiliza vía intravaginal permitiendo que los efectos de esta sustancia lleguen de manera rápida al organismo por la absorción de la mucosa vaginal. Efectos similares ocurren cuando los papeles de LSD, que normalmente se usan en la lengua, se colocan en la mucosa o lagrimal de los ojos, para obtener así un efecto inmediato.

⁵ El chemsex, o sexo químico, se ha identificado fundamentalmente entre hombres de Reino Unido y España.

2.3.2.3 Relacionarse con otras personas

Los participantes describen el consumo de drogas como una oportunidad para interactuar y relacionarse con otros jóvenes, ya que *permite desinhibirse, ponerse a tono con el ambiente y con los amigos*. En este sentido, los entrevistados expresaron que, además, el consumo particular de marihuana se asocia con el imaginario de compartir con los compañeros, reforzar vínculos de amistad y pasar buenos momentos, lo que de alguna manera *los convierte en parte de la misma familia*.

Asimismo, si el momento de interacción es en una fiesta, el consumo de sustancias psicoactivas les permite, de acuerdo con la información recogida, relacionarse de una manera más relajada, divertirse más, *enfiestarse* con los amigos, tener valor para tomar riesgos y encajar en el grupo.

2.3.2.4 Rendimiento en actividades académicas

Respecto al rendimiento en actividades académicas, los entrevistados describen el uso de sustancias psicoactivas como un vehículo para desarrollar este tipo de actividades de una forma más productiva y activa. En el orden académico, el consumo de marihuana, por ejemplo, se articula con frecuencia a la intención de rendimiento, cumplimiento con los trabajos, exámenes y actividades cotidianas de estudio. En este sentido, los participantes referencian que, en general, se consume con el propósito de lograr una mayor concentración en el estudio, en las lecturas, en los textos especializados y en las clases.

Lo anterior se relaciona también con el propósito de tener una mayor creatividad y apertura mental para desarrollar argumentaciones reflexivas y analíticas. Llama la atención que en períodos de mayor exigencia académica por exámenes parciales o finales, los universitarios ingieren medicamentos diagnosticados para la hiperactividad, como el metilfenidato, comúnmente conocido como Ritalina, o medicamentos como el Modafinil, también conocido como Vigía, y que son diagnosticados para los desórdenes del sueño. Estos medicamentos generan estados de alerta y concentración por más tiempo, y mejoran el rendimiento durante las horas de estudio.

El tercer grupo de información se refiere a los aspectos relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas al interior del campus universitario y la percepción de los universitarios frente a los espacios donde se consumen este tipo de sustancias y a la relación con la comunidad universitaria en general.

2.3.2.5 Apreciaciones sobre los espacios universitarios

Los estudiantes entrevistados manifiestan que con frecuencia consumen en algunos espacios de la universidad, fundamentalmente marihuana y alcohol. Música, lectura y juegos son las actividades más frecuentes mientras consumen.

La pregunta acerca de por qué se consume en el campus se relaciona, de acuerdo con los entrevistados, con la *autonomía universitaria*, lo que, a su vez, se asocia con *la falta de control* que permite la entrada de sustancias psicoactivas al campus universitario y el consumo dentro de sus áreas. Expresan que la reglamentación sobre el tema es ambigua y poco clara.

Por otra parte, las fuerzas de control público no tienen acceso al campus universitario, excepto que haya una situación de disturbios, lo cual es un argumento para consumir de una manera segura y tranquila, lejos de los peligros de la calle (que los pare la policía y les quite los insumos para consumir o los lleve detenidos). Aun así, dentro del campus se evidencian tensiones entre los consumidores y los que no lo son. Las principales dificultades se presentan por el olor de la marihuana, el ruido de los juegos con patinetas, la música de guitarra y el bullicio del grupo reunido, hablando, riendo y charlando cerca de los salones de clases, lo cual ha sido motivo de altercados entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en las sociedades occidentales existe una mirada negativa hacia el consumidor de este tipo de sustancias, asociada a veces con enfermedades, adicción y delincuencia, con frecuencia los universitarios entrevistados perciben situaciones de exclusión, marginación y, sobre todo, estigmatización en el sentido, según ellos mismos, de *pensar en un sujeto sin control o sin voluntad propia*.

el capitalismo ha creado la idea acerca de que, si yo estoy quieto y estoy conversando, no estoy produciendo; entonces desde ahí parte el estigma del marihuano como un vago, que no sirve... pero acá en la universidad no simplemente fumamos, se está hablando de paz, tratamos de pensar desde nuestras profesiones... no es como piensa la gente: "están hablando bobadas". (Lucho)

Estas percepciones se relacionan con la idea de esconderse si se consume solo o mostrarse en grupos, para demostrar que no son situaciones aisladas.

algunos preferimos estar en el anonimato, escondidos... yo siento que más allá de un reconocimiento individual queremos tolerancia colectiva con respecto al espacio donde podemos consumir... fumar marihuana no implica destacarse ante la gente de la universidad, tener cierta autoridad, ser famosos o los populares... al contrario, mucha gente se cuida de eso porque es un estigma social. (Fercho)

En este sentido, existe un grupo pro-cannábico que se ha ido posicionando en los debates académicos, semilleros de investigación, eventos y otros espacios, mostrando su desacuerdo con las leyes prohibicionistas y con la represión que se lleva a cabo hacia los consumidores de marihuana. Sus argumentos se centran en *las propiedades curativas de esta planta y la idea de que no tiene efectos sobre el organismo por estar compuesta por químicos que produce el organismo humano*. Sus acciones promueven la despenalización de las drogas y la construcción de una nueva ley con mayores garantías para los usuarios de sustancias psicoactivas.

2.4 **Discusión**

Con frecuencia el consumo de drogas se homogeniza como si se tratara de un fenómeno universal, atemporal y ahistórico, desconociendo lo plural y complejo de esta realidad. En el contexto de este trabajo, el consumo de sustancias psicoactivas entre universitarios parece ser un fenómeno en progresiva normalización, en el que las diferentes sustancias legales e ilegales aparecen de manera cotidiana en sus contextos de socialización, destacándose los modelos culturales de diversión, ocio y nocturnidad.

El análisis de los datos desagregados y entregados por la OEA confirma que el alcohol y el cigarrillo son las sustancias con las que mayoritariamente los universitarios inician sus prácticas de consumo, estableciéndose el consumo en el rango de edad en el que se finaliza el nivel de estudios de secundaria y se inicia la universidad.

En Colombia, la edad de 19 años coincide con el inicio de los estudios universitarios y también con el tránsito hacia el consumo de otras sustancias. De acuerdo con los resultados, el rango entre los 19 y 22 años se muestra como la edad asociada al escalamiento en la jerarquía de sustancias psicoactivas, llegando incluso al fenómeno identificado como policonsumo. Aunque, de manera general, el consumo de sustancias psicoactivas se encuentra en aumento, esta práctica se percibe de manera diferencial en hombres y en mujeres, en relación con el tipo de sustancias y la frecuencia del consumo.

Los estudios afirman que, ante la disponibilidad alta de una droga y una baja percepción de riesgo, las tasas de consumo tienden a aumentar. En el caso de la población encuestada, donde la marihuana es la sustancia más consumida, con fácil acceso y alta oferta, y se asocia con una percepción de riesgo muy baja, son mayores las tasas de consumo (Espinosa-Herrera, 2016; Espinosa-Herrera y Castellanos, 2018; CICAD/OEA, 2017).

En este sentido, el consumo de marihuana se percibe entre los entrevistados como una forma de vida; siguiendo a Becker (1963), es como una subcultura, un conjunto de nociones y puntos de vista acerca de lo que es el mundo, así como de rutinas basadas en esas nociones. Con la interrelación de todos estos elementos se van estructurando formas de relacionarse, discursos y argumentaciones sobre las prácticas de consumo, así como un conocimiento empírico acerca de las diferentes sustancias, los efectos que producen y las combinaciones posibles.

En este orden de ideas, los universitarios tienden a normalizar el consumo, principalmente de marihuana, y argumentan su postura desde un discurso que se centra en las propiedades y compuestos químicos de la planta, en un intento por explicar que consumir este tipo de sustancias no tiene efectos nocivos sobre la salud y el estado mental. Algunos de los argumentos se relacionan con la no-dependencia, no-embriaguez, usos terapéuticos y la idea de medicina natural sin químicos. Estos argumentos responden a los procesos de estigmatización que se generan alrededor de una práctica que continúa siendo ilegal, aunque cada vez más recurrente.

Ahora bien, el consumo de estas sustancias, quizás experimental y casual en la etapa escolar, se encuentra presente en las formas de relacionamiento y dinámicas particulares de la vida universitaria: estudiar, divertirse, tener pareja, estar con amigos. De esta forma, quienes ingresan a la universidad con un acercamiento previo a las drogas encuentran en el mundo universitario un espacio permisivo para diversificar la experiencia a otro tipo de sustancias y aumentar la frecuencia del consumo. Pero este escenario permisivo y de experiencias está abierto también para los que llegan a la universidad sin consumir y se inician en este mundo a través del grupo de amigos o de sus parejas (Espinosa-Herrera, 2016).

Desde la idea de ser aceptados, los estudiantes acceden a dinámicas grupales y paulatinamente se van involucrando en interacciones de ocio y nocturnidad que, en ocasiones, confluyen en el consumo de drogas. Sociológicamente hablando, el consumo de este tipo de sustancias se constituye en un escenario socializante y de interacción constante entre los miembros de la comunidad, y donde se configuran experiencias que, en el imaginario social, se justifican con la condición de ser universitario. Atendiendo a Cuartas (1998), también se asocia con la conquista de la autonomía que llega con el distanciamiento de los controles familiares y la inmersión en una cultura universitaria de laxitud, con la oportunidad para los excesos, las exploraciones y experiencias que, con frecuencia, generan incertidumbres y estados de ánimo que dan lugar al consumo (Espinosa-Herrera, 2016).

Las motivaciones y propósitos para el consumo de drogas se relacionan con la búsqueda de experiencias, emociones y sensaciones sobredimensionadas por los efectos de este tipo de sustancias. Asimismo, juega un papel importante la percepción de que las drogas ayudan a ser más activos, creativos y populares, al tiempo que permiten cambiar los estados de ánimo, situaciones que permiten *encajar en los grupos de pares*.

El consumo de drogas entre universitarios se comprende, entonces, como un conjunto de relaciones reproducidas entre actores o colectividades organizadas, situadas en un espacio y un tiempo, que llevan implícita una estructura social (Giddens, 2003) evidente en las interacciones que se tejen en espacios de estudio, espacios académicos, espacios íntimos, espacios de diversión y cualquier otro espacio cotidiano que podamos imaginar. En este sentido, las prácticas universitarias asociadas al consumo de este tipo de sustancias se vuelven comprensibles desde la interacción de los actores que participan en ellas, las motivaciones y los propósitos de estos para consumir.

Otros aspectos del estudio se relacionan con la percepción de los entrevistados sobre la universidad pública como un escenario de libertades para este tipo de prácticas, aunque a su interior existan normas institucionales que las prohíban. La percepción de la universidad como un territorio libre se asocia con el acceso limitado que tiene la fuerza pública al campus universitario, lo que representa la posibilidad de que los consumidores no estén en contacto con redes de microtráfico y actos de violencia policial. En este sentido, este tipo de prácticas se refuerzan con la débil intervención de las instituciones frente al consumo dentro del campus, así como la ambigüedad en las normativas.

Lo anterior obliga a pensar en el debate sobre aspectos como: zonas de consumo dentro de las universidades, convivencia, adicciones, libre desarrollo de la personalidad en contextos educativos, entre otros, poniendo atención al desenfoque histórico de los modelos tradicionales de control y prohibición, lo que al parecer no plantea resoluciones para el tema.

Por último, si se quiere avanzar en la comprensión del consumo de drogas en este tipo de escenarios, es importante que se establezcan diferenciaciones respecto de aquellos fenómenos que se relacionan con el delito, el microtráfico, la adicción, o la vida en la calle, pues son fenómenos de diferente naturaleza, y una comparación tal, poco aporta al abordaje del consumo entre universitarios.

2.5 **Conclusiones**

Desde este modelo se entiende el consumo de sustancias psicoactivas entre universitarios como una práctica que se relaciona con dinámicas particulares de grupos y contextos socioculturales, pero también con motivaciones y búsquedas de bienestar y placer individual.

Estas dinámicas que, para unos, refleja la decadencia de la sociedad, para otros —como los jóvenes entrevistados—, parece ser una resistencia a lo percibido histórica y socialmente como problemático y tabú. Para ellos, aunque estas prácticas se salgan de lo culturalmente establecido, de lo socialmente normado, plantean la atracción por un modo de vida que se piensa desde otro sistema de valores, un sistema que se construye por fuera, al lado y, a menudo, contra valores socialmente aceptados (Castel y Coppel, 1994).

Aunque estos abordajes cobran fuerza desde disciplinas como la antropología y la sociología, aún tienen una producción escrita limitada, por lo que los análisis referidos al uso lúdico o recreativo de drogas en las sociedades occidentales se consideran como incipientes.

Referencias

Becker, H. (1963). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo Veintiuno Editores.

Castel, R. y Coppel, A. (1994). Los controles de la toxicomanía. En A. Ehrenberg (Comp.) *Individuos bajo influencia: drogas, alcoholes, medicamentos oscitrópicos*. Nueva Visión.

- CICAD/OEA. (2013). *II Estudio epidemiológico andino sobre consumo de drogas en población universitaria. Informe regional*. http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/20132718338Informe_Regional.pdf
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publishing.
- Cuartas, R. (1998). Apuntes para una reflexión polémica acerca de las sustancias psicoactivas. *Revista Cultura y Droga*, 3, 1-18. http://culturaydroga.ucaldas.edu.co/downloads/Culturaydroga3_2.pdf
- Espinosa-Herrera, G. (2016). *Estructuración de prácticas de consumo de sustancias psicoactivas en un grupo de universitarios* (tesis de doctorado). Universidad de Manizales–CINDE.
- Espinosa-Herrera, G. y Castellanos, J. (2018). Procesos de estructuración de prácticas trasgresoras asociadas al consumo de sustancias psicoactivas en universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 777-795. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00777.pdf>
- Gallego-Díaz, J. (1990). *Factores de riesgo para el consumo de drogas, estudio epidemiológico*. Universidad de Granada.
- García-Moreno, M. (2002). *Consumo de drogas en adolescentes: diseño y desarrollo de un programa de prevención escolar* (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/4712/1/T26731.pdf>
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Henoa, S. (2010). *Representaciones sociales del consumo de “drogas” y de las intervenciones respectivas en un contexto local*, la universidad de Antioquia en Medellín, Colombia (tesis de doctorado) Universidad de Granada.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- López, M., Santin, C., Torrico, E. y Rodríguez, J. (2003). Consumo de sustancias psicoactivas en una muestra de jóvenes. *Psicología y Salud*, 13(1), 5-17.
- Oñate, P. (1987). Prevención educacional de las toxicomanías: Criterios básicos. *Revista Comunidad y Drogas*, 3, 83-89.

- Plano, V., Huddleston-Casas, C., Churchill, S., Garret, A., y O'neil Green, D. (2012). Enfoques de métodos mixtos en la investigación en ciencia de familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, 243-267. http://190.15.17.25/revlatinofamilia/downloads/Rlef4_14.pdf.
- Román, O. (1997). Etnografía de las drogas: discursos y prácticas. *Revista Nueva Antropología*, XVI, 52-53.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tirado, R., Aguaded, J. y Marín, I. (2009). Factores de protección y del riesgo del consumo de alcohol en alumnos de la Universidad de Huelva. *Salud y drogas*, vol. 9(2), 165-183.
- Vargas, C., y Trujillo, H. (2006). Secuencia, asociación y riesgo de consumo. *Psicología Conductual*, 14(1), 41-46.
- Zapata, M. (2010). *Consumo de sustancias psicoactivas por jóvenes estudiantes de licenciatura en antropología. Un primer acercamiento al caso de la ENAH*. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

CAPÍTULO III



Ser, hacer y tener: entre imaginarios y representaciones sociales en estudiantes de Argentina y Colombia¹

Being, doing and having: between imaginaries and social representations in students from Argentina and Colombia

Laura Andrea Bustamante*, Carolina Valdés-Henao**

Resumen

En este trabajo pretendemos dar cuenta de los resultados de dos investigaciones diferentes y posteriormente comparadas a partir de lo que hallamos en común. La relación de estos dos estudios tuvo como *objetivo*: Comprender los imaginarios y las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes de educación superior de Córdoba-Argentina y Manizales-Colombia acerca de su proceso universitario. *Metodología*: realizamos un análisis cualitativo a partir del método comparativo constante con las categorías semejantes halladas entre ambos proyectos; para ello tomamos la población que los dos estudios tienen en común —estudiantes de educación superior—. *Conclusión*: cada investigación abordó sujetos y fenómenos similares, pero en latitudes y con objetivos diferentes; no obstante, en la confrontación de ambos estudios se evidenciaron perspectivas, discursos, representaciones e imaginarios semejantes en torno al proceso educativo en estos dos países, entre ellos los valores que se identifican en la elección de carrera profesional, así como en la interacción entre el ser, el hacer y el tener, inmersa en dicho proceso y en el proyecto de vida. A partir de estas semejanzas, se exponen los imaginarios y las representaciones sociales emergentes en el análisis.

Palabras clave

Imaginarios sociales; Proceso universitario; Proyecto de vida; Representaciones sociales.

¹ Proyecto Manizales-Colombia: "Vínculos entre la educación preliminar y la educación superior y su relación con la deserción/permanencia universitaria en Universidad Católica de Manizales y Universidad Católica Luis Amigó". Financiado por la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Católica de Manizales y finalizado en noviembre del 2017. Proyecto Córdoba-Argentina: "Formación y transformación de las representaciones de estudiantes ingresantes acerca de la carrera y el estudio universitario". Financiado por la Universidad Siglo 21 y finalizado en 2020.

* Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), magíster en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba), diplomada en Constructivismo y Educación (Flacso). Lic. en Publicidad (Universidad Siglo 21). Docente de postgrado en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente Investigadora en la Universidad Siglo 21. Correo electrónico: lauraabus@gmail.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2065-9729>

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad Externado de Colombia), psicóloga (Universidad de Manizales). Docente investigadora Universidad Católica Luis Amigó. Miembro del grupo de investigación Estudios de fenómenos psicosociales. Correo electrónico: carolina.valdeshe@amigo.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6137-3888>

Abstract

This chapter aims to show the results of two different and compared researches. The relationship between those two studies had as objective the understanding of imaginaries and social representations of university students in Cordoba – Argentina and Manizales – Colombia about their educational processes. The methodology was qualitative through constant comparative method with similar categories found in both projects. As the main conclusion, although the studies were developed from different places and objectives, the comparison of projects evidenced similar perspectives, discourses, imaginaries and representations in the educational processes in both countries, some of them are the values identified in the selection of a specific career, also the interaction among being, doing and having into the life project.

Keywords

Social imaginaries; University process; Life project; Social representations.

3.1 **Introducción**

La escritura del presente capítulo surge de la comparación entre dos investigaciones, una de ellas realizada con estudiantes de la Universidad Empresarial Siglo 21, de la provincia de Córdoba-Argentina, denominada “Elección de carrera y trayectoria universitaria: Representaciones sociales de los estudiantes acerca de la carrera universitaria y la profesión”. Mientras tanto, la investigación “Vínculos entre la educación preliminar y la educación superior y su relación con la deserción/permanencia universitaria” fue realizada con estudiantes y docentes de educación básica, media y superior, de la ciudad de Manizales. Si bien las dos investigaciones se preguntan por fenómenos semejantes, cada una atiende a periodos de tiempo distintos en la vida universitaria: la primera se preguntó por la elección de carrera y trayectoria de la misma, y la segunda por el abandono de carrera, pero también por la continuidad en los estudios de educación superior. No obstante, identificamos hallazgos enmarcados en categorías similares, principalmente en torno al proyecto de vida y a valores sobre los cuales se erigen las decisiones de los estudiantes.

Las conversaciones y lecturas condujeron a las investigadoras de los proyectos a identificar las similitudes en los imaginarios y las representaciones sociales que el proceso educativo tiene para los y las participantes del proyecto, aun siendo de dos países distintos, con dinámicas y políticas sociales diferentes respecto a la educación. Por tal motivo, la pregunta ¿cuáles son los imaginarios y las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes de educación superior de Córdoba-Argentina y Manizales-Colombia acerca de su proceso universitario? funciona como eje vertebral común entre ambas investigaciones y orientador para las interpretaciones que se presentarán.

A modo de contextualización expondremos un bosquejo en cuanto al sistema educativo en estos dos países. En Colombia, la trayectoria escolar está reglamentada por la Ley General de Educación (115 de 1994), la cual expone cuatro niveles que regulan el proceso educativo institucionalizado: preescolar, básica (primaria y secundaria), media (grados décimo y undécimo) y superior. Como es sabido, América Latina es la región del mundo con mayor crecimiento en las últimas décadas con respecto a la privatización del suministro educativo; si bien este ha sido un tema principal en la agenda mundial, América Latina ha sido el contexto en el cual se ha generado mayor incremento de este interés, llevado a cabo a partir de reformas educativas (Verger et al., 2017), en el que Colombia no ha sido la excepción.

Entre los años 80 y 90 comienza una reforma gradual, y con el cúmulo de cambios realizados durante tres décadas, aproximadamente, se ve alterado de forma significativa el sistema de educación pública por medio de alianzas entre el sector público y el sector privado. Aunque la educación se concibe como un derecho en la *Constitución Política* de 1991, y se propone su gratuidad hasta una edad determinada (catorce años), en la Ley General se plantea la posibilidad de generar cobros específicos a quienes puedan realizarlos. Según Verger et al., 2017, “el sistema educativo colombiano se caracteriza por una infrafinanciación histórica del sector público” (p. 33), lo que se ve representado en las distintas modalidades de las que se ha hecho acopio: dos de ellas, la

acogida del método de *vouchers* y el de escuelas *charter* o colegios de concesión, modalidades que tuvieron sus inicios en Chile y en Estados Unidos, respectivamente. Algunas de las modalidades mercantiles han estado cofinanciadas por el Banco Mundial.

Con la formulación de la Ley 30 de 1992 se pretendía una educación de calidad, accesibilidad y repartición de recursos de forma equitativa, pero su implementación deja ver la adaptación a los mandatos del modelo neoliberal, por ejemplo, en el déficit de recursos y financiación de las universidades estatales.

La cobertura en educación superior se ha incrementado a lo largo de las décadas, y en los últimos veinte años han aumentado notablemente las instituciones para estos fines, aunque dicha cobertura ha sido especialmente en formación técnica y tecnológica; sin embargo, no es lo suficientemente amplia y la heterogeneidad entre una región y otra al interior del país es igualmente diferenciada. Además, es importante anotar que, en comparación con países europeos, incluso latinoamericanos —como Argentina—, que superan el 80 % en la tasa de cobertura, en Colombia es baja, supera limitadamente el 50 % (Melo-Becerra et al., 2017).

Estos modos de experiencia del sistema educativo, así como las condiciones sociales, políticas y económicas de los contextos, pueden ser contributivas de los imaginarios y las representaciones sociales del estudiantado sobre sus procesos y trayectorias universitarias.

En Argentina, la universidad ha sido considerada, históricamente, como una posibilidad real de movilidad social a partir del mérito propio. Tras la Segunda Guerra Mundial, el incremento de los salarios reales permitió la integración de la clase obrera en la sociedad de consumo de masas, permeabilizando la estructura de clases. Este modelo estructural es lo que Castel (1997) llama sociedad salarial, caracterizada por la universalización del estado de bienestar y la prolongación y democratización de la escolarización académica que garantizan la igualdad de oportunidades entre los jóvenes, haciendo creíble el ideal de meritocracia. Según Dalle (2016), en Argentina el acceso a la universidad pública activó tres resortes de movilidad social: a) el recorrido por instituciones educativas y la interacción social con personas que representan otros mundos simbólicos; b) la motivación de los padres para que sus hijas siguieran una carrera universitaria; y c) la conformación de una red de contactos que permitió acceder a ocupaciones profesionales. Sin embargo, a partir de la globalización, la primacía del capital financiero, los flujos migratorios y la precariedad laboral, la sociedad post industrial se fragmentó, constituyendo lo que Bauman (2007) denominó modernidad líquida. Los sujetos ya no estarían atados a su posición adscripta ni se autodeterminan en función de su mérito, sino que han quedado a merced de las fuerzas de mercado que el Estado ya no puede controlar. El rasgo sociológico más novedoso es la creciente saturación de los canales de movilidad ascendente, dada la masificación de los estudios universitarios que, según Sennett (2006), habría propiciado el colapso de la meritocracia.

En este sentido, el caso de Argentina merece especial atención, ya que el Estado proporciona universalmente la educación primaria, secundaria, y la superior es pública y gratuita. Kessler y Espinoza (2003) indican que, en las últimas décadas del siglo XX, los hijos de familias obreras habrían adquirido mayores calificaciones ocupacionales que sus antecesores, pero sin las recompensas salariales correspondientes al supuesto ascenso, al cual califican como “movilidad ascendente espuria” (p. 5).

Otra cuestión que es necesario puntualizar es que las características socioeconómicas de los estudiantes son altamente significativas para explicar las diferencias en sus rendimientos académicos (Torres-Minoldo y Andrada, 2013; Coschiza et al., 2016), siendo el origen social un incidente significativo en las principales condiciones que pesan en el mercado para definir los logros socioeconómicos: los logros educativos, el tiempo de la vida dedicado a la educación, las capacitaciones a las que se accede, los activos sociales dados por las relaciones sociales del grupo de pertenencia (Torres-Minoldo y Andrada, 2013). Existe una relación medible entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico que da cuenta de las limitaciones de la universidad pública para superar cierto sesgo de selección. Aun así, y aunque se gesten al interior de ella procesos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2013), el ingreso irrestricto y la gratuidad la convierten en el modelo menos inequitativo y en factor de incidencia en las trayectorias laborales.

La ampliación del acceso a la educación universitaria se verifica en el incremento sostenido de la matrícula de ingresantes. Pero este ingreso es notable no solo en la universidad pública, sino también en las instituciones de sector privado. Este último representa un porcentaje cada vez mayor en el total de la matrícula: mientras que en 2003 la matrícula del sector privado representaba un 14,5 % de la matrícula universitaria, en 2017 representaba un 24 %.

En este contexto, las dos citadas investigaciones hicieron foco en las significaciones asociadas a la carrera y las profesiones de estudiantes que transitan por la universidad, entendiendo que estas condicionan su práctica universitaria: compromiso, permanencia o abandono. En términos conceptuales, la noción de proceso universitario nos ayuda a integrar los elementos analizados en las dos investigaciones.

Para enmarcar conceptualmente el análisis e interpretación que realizamos a partir de los resultados de ambas investigaciones, recurrimos a la noción de imaginario social. Castoriadis (1993, como se cita en Erreguerena, 2002) afirma que el término imaginario social hace referencia a la concepción que se tiene sobre figuras/formas/imágenes de lo que se denomina realidad. Dicha realidad es construida por los propios sujetos, haciendo lecturas e interpretaciones según el momento histórico en el que esta construcción tiene lugar, razón por la cual se considera en el imaginario social una capacidad imaginante que genera una producción de significaciones colectivas que se transforman en el momento de su creación. El imaginario como producto de dicha capacidad imaginante se modifica a partir de las experiencias y las prácticas, y por ello es dinámico.

Para Taylor (2006), los imaginarios sociales hacen referencia al modo en que las personas imaginan su existencia social, a las relaciones que se establecen entre unas y otras, a las expectativas, imágenes o ideas que surgen acerca de dichas expectativas; este concepto tiene, para el autor, un sentido más amplio y profundo al de las construcciones intelectuales que se producen entre las personas en el momento en que éstas reflexionan acerca de la realidad social, ya que estas reflexiones que se constituyen en teorías se distancian de dicha realidad. Por otra parte, indica que el funcionamiento humano se lleva a cabo sobre la base de imaginarios sociales antes que a partir de teorizaciones sobre los mismos. La amplitud y profundidad que le otorga Taylor (2006) a los imaginarios sociales se correlaciona con el sentido que cobran los actos en el propio mundo, y el modo en que se crean concepciones acerca del lugar que se ocupa en el tiempo, en el espacio, en la historia y con las otras personas. En relación a lo dicho, indica que:

Adopto el término imaginario 1) porque me refiero concretamente a la forma en que las personas corrientes 'imaginan' su entorno social, algo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas. Por otro lado, 2) a menudo la teoría es el coto privado de una pequeña minoría, mientras que lo interesante del imaginario social es que lo comparten amplios grupos de personas, si no la sociedad en su conjunto. Todo lo cual nos lleva a una tercera diferencia: 3) el imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad. (p. 37)

Se entiende, entonces, que los imaginarios sociales son compartidos, se resignifican permanentemente a lo largo de la historia y se materializan en las instituciones y en las leyes.

Según indica Castoriadis (1997), la sociedad crea su propio mundo instituyendo las significaciones que le son específicas (a dicha sociedad). Por lo tanto, la función de las significaciones imaginarias es triple: estructurar al mundo en general, designar las finalidades de la acción (lo que hay que hacer y lo que no) y establecer los tipos de afectos característicos de una sociedad.

En cuanto a las representaciones, estas se definen como imágenes culturales emanadas de la interacción cultural en sociedad (Jodelet, 1986); constituyen una forma de pensamiento práctico, orientado a comunicarse, comprender y dominar el entorno social material e ideal (Jodelet, 1986). Las representaciones sociales se encontrarían en un plano de significación social más superficial; bajo esta lógica, las representaciones podrían ser la punta del iceberg de algo que no podemos ver sin un ejercicio reflexivo-hermenéutico profundo de las bases de la sociedad. Por esta razón, entendemos que la aprehensión de las representaciones nos permite acceder al imaginario social; en consecuencia, se puede observar una complementariedad operativa de las nociones de representaciones e imaginarios.

Ambas nociones —representaciones e imaginarios— nos permiten comprender la práctica de los sujetos (en este caso de los estudiantes) a partir del entrecruzamiento del individuo y de la sociedad o condicionamiento y agencialidad (Castorina y Barreiro, 2012); es decir, comprender al estudiante en una relación dialógica con su contexto.

Imaginarios y representaciones sociales son nociones adecuadas para hacer inteligible la subjetividad individual y social (Perera-Pérez, 2003) A partir de ellas hemos intentado comprender las ideas, valores, creencias y expectativas puestas en juego por los estudiantes al elegir y continuar o no una carrera universitaria. La teoría de las representaciones resulta, desde nuestro punto de vista, accesible metodológicamente hablando. Es a partir de dicha teoría que partimos para luego poder decir algo sobre los imaginarios.

Definir un objeto de representación denota constituirlo en objeto de conocimiento sociopsicológico (Pereira de Sá, 1998). Considerar la subjetividad implica no considerar a las representaciones como meras expresiones cognitivas, sino como construcciones permeadas por el afecto, siempre entendidas como construcciones de un sujeto sobre un objeto y no como meras reproducciones del mismo (Spink, 1993). Esta relación entre el sujeto y el objeto (también enunciado como ego-objeto) es analizada para la comprensión de las representaciones sociales, con la incorporación de una terceridad: el sujeto social (alter). De esta manera es posible una lectura ternaria de los hechos y relaciones que tiene en cuenta al sujeto individual, al sujeto social y al objeto de representación. El objeto de representación en este trabajo analítico está constituido por el proceso universitario, razón por la cual resulta imprescindible conceptualizar lo que entendemos por el mismo.

Es fundamental nombrar que el proceso educativo no se limita a un tiempo exclusivo del curso de vida, ni a un espacio específico de una institucionalidad; tampoco se circunscribe al proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien cada una de estas especificaciones son articuladoras de dicho proceso, “la educación alude muy parcialmente a lo que ocurre en las escuelas, a las funciones específicas de los maestros” (Martínez y Orozco, 2015, p. 115). La educación se corresponde con lugares y tiempos de encuentros con otros que movilizan modos de vinculación con la sociedad, el saber, el conocer, el hacer; tiene que ver, además, con la “semántica alrededor del educar como acto político, como figura del amor, como gesto estético, como alteración del saber” (Martínez y Orozco, 2015, pp. 115-116). Lugares estos que cuestionan, problematizan, exponen y denuncian; la educación es el lugar de la alteridad. En este marco, el proceso universitario se inscribe en fines educativos que se abordan a través de desarrollos curriculares. Al hablar de proceso universitario hacemos referencia tanto a la elección de la carrera, como a la trayectoria real (Terigi, 2015) de los sujetos y a la profesión (como ejercicio laboral) vinculada a la carrera elegida.

Las universidades han tenido como fin la orientación de profesionales en diversas perspectivas: en la profundización de conocimientos en el área elegida, en el campo de la investigación que busca garantizar un apropiado ejercicio y formación profesional, o en la formación técnica y tecnológica, según corresponda a la elección. De este modo, la universidad en la actualidad está cada vez más dirigida hacia la titulación y acreditación de diferentes saberes (técnicos, tecnológicos y profesionales), muchos de ellos instrumentalizados y correspondientes con cada una de las áreas del saber (Núñez, 2002).

3.2 Método

Para el abordaje de los imaginarios, desde el enfoque que hemos planteado anteriormente, resulta necesaria la recuperación de discursos y el reconocimiento del contexto en el cual estos discursos se producen. Como indicamos, la noción de representación social resulta más operativa para asir los datos, y a partir de ellos construir categorías que den cuenta de los imaginarios.

La teoría de las representaciones sociales puede ser considerada como metodológicamente pluralista (Petracchi y Kornblit, 2007), y politeísta (Castorina y Barreiro, 2012). Las decisiones metodológicas responden a la naturaleza del objeto. En nuestro estudio nos acercamos a las representaciones a partir de un enfoque procesual (Jodelet, 1986) porque a partir del mismo podemos comprender la elaboración de las representaciones como proceso social (Spink, 1993), así como abordar el objeto de estudio en sus vinculaciones socio históricas y culturales (Banchs, 2000). El enfoque procesual se caracteriza por adoptar un enfoque hermenéutico centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa, enmarcándose en diseños cualitativos. Sperberger (1989, como se cita en Spink, 1993) afirma que la psicología social define a las representaciones como elementos centrales de la comunicación. Podemos asumir, entonces, que el estudio de las representaciones sociales significa el estudio del lenguaje y la comunicación (Moscovici y Marková, 1998), debido a que las representaciones son construcciones elaboradas durante intercambios comunicativos y durante la interacción (Castorina y Kaplán, 1998). Esta forma de elaboración es lo que le da su carácter de social. Finalmente, tal como afirma Jodelet (1986), la representación siempre significa algo para alguien y hace que aparezca algo de quien la formula, de quien la expresa: su parte de interpretación. Por tanto, las representaciones también son creadas en el momento en el que son expresadas. La comunicación de las mismas permitiría la construcción discursiva de dichas representaciones. Por lo dicho hemos considerado pertinente la aplicación de metodología cualitativa que, según Vasilachis de Gialdino (2006), se caracteriza por 3 aspectos: (a) su principal interés está vinculado con el modo en que el mundo es comprendido y producido desde el punto de vista de los participantes, sus sentidos, experiencia y conocimientos; (b) es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva; y (c) busca descubrir y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente.

El investigador que se posiciona desde el enfoque cualitativo entiende que la realidad se construye a partir de la interacción de los individuos, quienes asignan sentido a sus acciones, y esta metodología busca comprender e interpretar estos sentidos. Quien adopta esta postura busca, entonces, captar los significados atribuidos en el circuito de la acción, evitando predefinirlos antes de investigar (Cipriani, 2013). La metodología cualitativa se propone la generación de nuevos conceptos, tipologías y teorías que permitan comprender y caracterizar el fenómeno investigado.

Por otra parte, es necesario destacar que la finalidad de la metodología no es solo la de relevar las palabras de los actores observados, sino aportar una interpretación de las mismas, por lo cual nos proponemos en el siguiente apartado explicitar el diseño de investigación utilizado y definir el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), que ha servido de marco para la recolección y análisis e interpretación de lo relevado.

3.2.1 Diseño de la investigación

El presente capítulo es el resultado de establecer puntos de convergencia entre los resultados de dos investigaciones: la primera realizada en Córdoba (Argentina) y la segunda realizada en Manizales (Colombia).

En este apartado nos proponemos explicar el diseño metodológico planteado para cada una de las investigaciones con el propósito de exponer las categorías bajo las cuales establecimos el contrapunto entre los resultados de ambas.

En el caso de Córdoba, realizamos en el año 2012 la recopilación y análisis de relatos autobiográficos. En el marco de una de las materias del curso de nivelación ofrecimos a un conjunto de estudiantes la consigna de “escribir un relato en donde cuenten de manera minuciosa por qué eligieron la carrera que eligieron”. Analizamos 120 relatos que presentaban una densidad temática interesante. Realizamos una primera lectura analítica, una primera codificación, en vistas a que emergieran categorías que luego nos permitieran continuar en un segundo nivel de análisis, a los fines de construir categorías de mayor nivel de abstracción. En el año 2017 seleccionamos un cuerpo de estos relatos (un total de 25), ubicamos a sus autores y les realizamos entrevistas en profundidad.

Las características diferenciales de los perfiles de alumnos que corresponden a nuestra población son las siguientes: a) predominan quienes ingresan a la universidad recién recibidos del secundario, o provenientes de alguna experiencia previa de corta duración, más del 75 % tiene hasta 19 años; b) casi no participan en el mercado laboral, y cuando lo hacen predomina la dedicación a tiempo parcial (26 horas promedio semanales).

Para seleccionar la muestra de estudiantes cuyos relatos se analizaron utilizamos el muestreo por conveniencia. Dicho muestreo, tal como lo explican Teddlie y Yu (2007), responde al criterio de accesibilidad que, en esta investigación, se caracterizó por la proximidad con los estudiantes ingresantes, la facilidad de su contacto y la rapidez para la recolección de relatos autobiográficos. La selección de los estudiantes a entrevistar fue realizada a partir de un muestreo teórico en el cual ciertas categorías emergentes en los relatos fueron determinantes como criterio de clasificación. Para realizar la primera codificación —la de los relatos— tomamos las dimensiones del relato que plantea Gibbs, que constituyen al mismo tiempo dimensiones de las representaciones sociales (Araya-Umaña, 2002): acontecimientos, experiencias, imágenes, sentimientos, reacciones, significados, argumentos, expectativas y fuentes de procedencia de la información; esta última, una categoría propuesta por Denise Jodelet (Alzamora y Campagno, 2006). Para la segunda lectura analítica —la de relatos

integrados con entrevistas— utilizamos el programa *Atlas.ti* y adoptamos el método comparativo constante (Strauss y Corbin 2002), a partir del cual emergen, en primer lugar, la categoría *creencias*, y en segundo, como producto de la sistematización de estas, los *valores* (Bustamante y Gómez, 2019).

En el caso de Manizales, se trabajó con una población de estudiantes de educación media y superior de la ciudad, pertenecientes tanto a instituciones oficiales como privadas. El registro de información fue llevado a cabo por medio de grupos de discusión y entrevistas; cada grupo estuvo conformado por un mínimo 7 personas y un máximo de 12. Los criterios de inclusión en estudiantes de educación media se centraron en su nivel de escolaridad (grado décimo y once), mientras que en educación superior tuvo como medida a estudiantes de último semestre de cada carrera que hubieran presentado deserción en uno o varios programas académicos, además de tener un nivel de permanencia consecutiva en el actual proceso universitario. Fueron 82 personas quienes participaron en el proyecto, de ellas, 38 de educación superior (20 mujeres y 18 hombres).

Según Ibáñez (1992), el grupo de discusión apunta a la producción continua de discursos y a su comprensión, entendiendo que cada participante expone un contenido y quien investiga realiza un análisis de lo emitido. Antes de la realización de cada grupo, el equipo de trabajo propuso preguntas direccionadoras a partir de las temáticas de interés; no obstante, al finalizar cada sesión, la información se sistematizaba y codificaba para, posteriormente, incluir preguntas que pudieran ser de necesaria amplificación. Para Galeano (2009), este “es creado en el sentido de que sus miembros son convocados por un agente externo (el investigador), con un propósito determinado y siguiendo un plan de realización diseñado desde fuera del grupo” (pp. 190-191); si bien se tenían pretensiones y un diseño similar para su desarrollo, entre un grupo y otro hubo cambios debidos a las categorías que fueron emergiendo en el proceso investigativo. De los códigos y las categorías emergentes en dicho proyecto, se tomó para el presente análisis la categoría “proyecto de vida”.

Los resultados de las dos investigaciones fueron sistematizados y analizados nuevamente en un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. Dicha codificación nos permitió, en un primer nivel de análisis, la construcción de ciertas categorías comunes en los resultados de ambas investigaciones, a saber: carrera/progreso, carrera/identificación, carrera/placer; y en un segundo nivel de análisis, y con la pretensión de elevar el nivel de abstracción en la interpretación de los resultados obtenidos, la construcción de 3 categorías centrales: ser, hacer y tener. Estas 3 categorías nos permitieron establecer la articulación entre las dos investigaciones, al tiempo que nos condujeron al abordaje de los imaginarios, puesto que las 3 nos hablan de significaciones imaginarias propias de una sociedad, a partir de las cuales las representaciones adquieren sentido.

3.3 Resultados

Como indicamos en el apartado metodológico, los resultados de ambas investigaciones fueron analizados nuevamente a partir del método de comparación constante. Exponemos a continuación las categorías emergentes del análisis en común, y las 3 categorías generadas de manera inductiva —ser, hacer y tener— en una segunda lectura analítica.

Rastreando el significado que tiene el proceso educativo para los estudiantes que participaron de estas investigaciones, hemos identificado que el estudio universitario está ligado a múltiples nociones: el reconocimiento, el progreso social, la expectativa familiar, el ascenso económico, pero, ante todo, al proyecto de vida. La búsqueda de forjar un futuro, ganarse la vida y tener buena posición emerge sistemáticamente, aun con leves diferencias, en los relatos analizados en uno y otro estudio. Desarrollaremos a continuación las categorías que encontramos recurrentes y semejantes en ambos estudios.

3.3.1 La cuestión de la movilidad social: “progresar”

El progreso es quizás la representación más asociada en el sentido común a la consecución de una carrera universitaria. Es lógico y común asociar una carrera universitaria con el ideal de progreso. La carrera, la obtención del título universitario, implica para el sujeto la posibilidad de algún tipo de movilidad social. Aun cuando es indiscutible que la obtención de un título universitario no garantiza el ascenso social, al punto que resulta necesario revisar y cuestionar el funcionamiento de la meritocracia que parecería ya no funcionar (Sennett, 2006), y a pesar de que hablamos actualmente de trayectorias relativamente indeterminadas y contingentes, está presente en los relatos de los estudiantes la relación establecida entre la consecución del título y el progreso.

Quienes encuentran en la carrera un medio para progresar suponen el vínculo de la misma con el trabajo, con la ganancia económica, con el desempeño profesional y con la practicidad. El progreso se entiende en sus facetas económica, social y personal. Los estudiantes hablan de “superación” para referirse a esta búsqueda algo abstracta de marcar una diferencia consigo mismos a través del tiempo.

Una de las primeras causas para el comienzo de esta carrera es una cuestión laboral, ya que esto sería algo bueno para mi futuro y una cuestión de superarme a mí mismo y no quedarme con lo que soy en este momento (...) Puedo nombrar varias razones, pero la más fuerte y la que hoy hace que esté en este lugar es las ganas de exigirme y superarme. (Relato 6, Córdoba. Christian, Abogacía)

Como plantea el estudiante en el relato anterior, la importancia de involucrarse en el mundo laboral es una de las motivaciones para estudiar una carrera, en lo que se puede identificar la relevancia de dicha elección con el propósito de introducirse en un sistema de prácticas.

Por otra parte, también se involucra una aspiración económica y de superación o progreso en la elección de carrera. Esta asociación se corresponde con un modo de imaginario colectivo, puesto que, si bien la universidad puede representar la posibilidad de movilidad social, no necesariamente conduce a ella. Es interesante notar, también, la mutación de esta representación a partir de la trayectoria del estudiante:

Todavía hay muchos que tienen ese imaginario, pues, de dinero, que la carrera equivale a plata, a dinero, rentabilidad, sí, económicamente tener sostenibilidad; ya digamos, yo, por ejemplo, en mi caso, cuando estaba en el colegio tenía ese imaginario, el dinero, pero ya estando estudiando una carrera, ya viendo cómo es, ya como viviéndolo, es que me doy cuenta que no es solo dinero, sino más bien también pensar en uno. (Grupo de discusión Manizales #4)

La superación de sí es trazada como un eje fundante en la elección de carrera y en el proceso académico como tal, para trascender las propias limitaciones con respecto a las responsabilidades, libertades, los sueños, desafíos, gustos y pasiones por las cuales se ingresó a un estudio específico.

No es solamente hacer una carrera simplemente por hacerla y ya, ¡soy abogada!, ¡qué bacano!, ¡no! Es porque vamos a ejercerla con amor y enseñarles a otras personas, vamos a difundir esa información, vamos a difundir nuestros conocimientos para lograr que otras vidas prosperen, porque a veces lo que necesitamos en la vida de nosotros son pequeños empujones que nos ayuden a salir adelante, y nosotros debemos de (sic) salir de acá a eso, a empujar, empujar y así poder construir una sociedad mejor. (Grupo de discusión Manizales #1)

Sin duda, la creencia que enuncia una vinculación entre carrera y progreso es recurrente y sostenida. La carrera en el imaginario asegura alguna forma de progreso: social, económico, personal. La noción de progreso contenida en las narrativas de los estudiantes presenta marcados rasgos meritocráticos, entendiendo que la carrera permitiría conquistar posiciones a partir de las competencias adquiridas, del esfuerzo personal y del trabajo individual. Es decir, el trabajo como camino funcional y vivencial del progreso: “Tengo materias que no me gustan, como análisis matemático, pero valdrá la pena esforzarme para lograr lo que quiero. Todo se puede lograr con esfuerzo, dedicación, voluntad y actitud” (Relato 62, Córdoba. Florencia, Relaciones internacionales).

Las creencias ligadas al núcleo progresar dan cuenta de una postura pragmática y funcional de la carrera elegida. La aspiración de progreso está ligada a lo laboral y se presenta acompañada de un proyecto de independencia económica en el cual el título es un medio para trabajar y ganar dinero: “Elegí esta carrera porque es interesante y pienso tener un gran futuro a través de ella. Aparte de gustarme, tiene mucha salida laboral, que es importante en estos tiempos” (Relato 44, Córdoba. Roque, Recursos humanos).

La creencia de que la carrera y el título posibilitan la inserción en el mundo del trabajo es significativa. Elegir una profesión significa para el estudiante precisar un campo laboral futuro. Sin embargo, percibimos algunas diferencias entre los dos grupos poblacionales (Córdoba-Manizales) en cuanto a la expectativa de movilidad social. En el grupo de estudiantes correspondientes a Manizales, la aspiración va ligada al trabajo profesional y, por ende, a la movilidad, por lo que no pareciera tener la misma intensidad que en el otro grupo. Se expresa cierta desconfianza o incertidumbre acerca de lo que la carrera y el título pueden brindar:

Cuando uno sale como profesional, como hay tanta competencia, muchas personas no consiguen trabajo, y las personas que no son profesionales, dicen: “tengo un amigo médico, tengo un amigo arquitecto y están en la casa, manejan taxi, entonces ¿yo para qué voy a estudiar?”, pues es un aspecto muy importante porque la gente no se motiva para nada o... que pueda hacer una técnica o una tecnología y gana lo mismo que puede estar ganando un profesional, “entonces mucho el tiempo para uno salir a hacer nada”, también es uno de los pensamientos que he podido escuchar. (Grupo de discusión Manizales #1)

Se observa en el ejemplo anterior que en algunos discursos se desconfía de que la carrera garantice el progreso y la movilidad social. Los imaginarios sociales permiten comprender la experiencia e incorporarla en nuevas dinámicas sociales; como se expresó anteriormente, estos se resignifican constantemente. La experiencia, tal como lo hemos enfatizado al conceptualizar las representaciones y lo imaginario, reconstruye las representaciones, lo cual puede explicar las distinciones que encontramos en los dos grupos mencionados. La idea de carrera como forma de movilidad social involucra representaciones sobre la profesión; pero también está ligada a imaginarios acerca del dinero, la superación y la organización de nuevos elementos en la escala social.

3.3.2 La carrera como forma de identificación

Este núcleo agrupa las creencias vinculadas a que la carrera debe dar continuidad a ciertos atributos intrínsecos que definen la personalidad del estudiante, posibilitando, de esta manera, cierta forma de permanencia, de coherencia entre lo que el estudiante observa en sí mismo y lo que imagina sobre el rol del profesional ejerciendo la carrera que elige.

Cuando el estudiante afirma “elegí esta carrera porque está relacionada con mi personalidad”, está afirmando también que ha transitado un proceso de autoconocimiento. Tal como expondremos con más amplitud en el siguiente apartado, estos rasgos que el estudiante ostenta como identificatorios, como trazas de su personalidad, tienen origen en el discurso de otro, un referente, que de manera más o menos explícita pone de relieve dichos rasgos. En muchos casos, el referido autoconocimiento emerge de ciertos espacios de orientación vocacional en el cual se exploran aptitudes, intereses, limitaciones y rasgos de personalidad como apoyo de las decisiones vocacionales.

Yo elegí mi carrera, ya que me considero con la personalidad adecuada para la misma. Mi carrera trata sobre el nexo entre una empresa y el público, en el cual se requieren relaciones sociales, facilidad en el habla, educación, presentación, estética y muchas características en las que me desempeño con facilidad. (R. 67, María, Relaciones públicas)

La identificación implica una autodefinición del estudiante y el reconocimiento de esta por parte de su entorno. La identificación del estudiante con una carrera permite que esta se constituya en proyecto de vida. Sin embargo, es necesario indicar que el concepto de proyecto es algo impreciso, pues se sitúa en la articulación entre la autonomía de los individuos y las limitaciones que estos encuentran. Así, los proyectos se inscriben en una jerarquía de los recursos escolares que hace del proyecto subjetivo una simple adaptación a la necesidad y a las oportunidades que se ofrecen. El proyecto se origina, entonces, en una renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito (Dubet, 2005). Que seguir una carrera permite ser un determinado profesional, parece una obviedad, sin embargo, la creencia que sustenta este argumento está relacionada con la posibilidad que tiene la carrera de ejercer una función identitaria. La carrera, y el proyecto que atañe, se construyen así a partir de la imagen del yo en el futuro (Guichard, 1995): “Espero cumplir mis desafíos con esfuerzo y llegar a ser, así, una diseñadora de indumentaria, que es mi sueño” (Relato 20, Córdoba. Agustina, Diseño de indumentaria).

El reconocimiento, que tal como indicamos es necesario para la identificación del estudiante, se explica también en términos de prestigio. El sujeto opta por ocupaciones con alto nivel de prestigio y aprobación social. El prestigio no es permanente en el tiempo, ya que cambia con las épocas y los contextos.

El énfasis en la elección de carrera como forma de identificación es otro punto de divergencia encontrado entre los grupos de estudiantes de Córdoba y Manizales: los primeros incorporan el concepto de personalidad para explicar la elección de sus carreras, mientras que este elemento no se encuentra en el grupo correspondiente a Manizales. Los estudiantes de Córdoba hacen referencia a la elección del estudio y la profesión por el modo en que sus personalidades encajan en dicha elección; mientras que, en el caso de los estudiantes de Manizales, hubo mayor énfasis en torno a la libertad y responsabilidad percibida al ingresar al contexto universitario. En las narrativas de estos últimos se expone que estudiar implica asumir nuevos retos, y que para lograrlos se requiere tener un nivel de responsabilidad distinto al de la educación básica y media, como también mayor libertad en comparación con esta.

3.3.3 La carrera como vivencia placentera: el gusto

Hacer algo y disfrutarlo, hacer algo y que salga bien, genera entusiasmo y justifica la decisión de elegir una carrera. El registro de un hacer placentero orienta al estudiante a optar por cierta carrera, con la creencia de que ella le permitirá realizar esas actividades que disfruta.

[se trata de] lo que quiere uno realmente hacer y qué es lo que va a disfrutar hacer, cosas que uno no piensa cuando está allá –todos quieren ser médicos, abogados, pero ninguno quiere ser poeta, músico–, o sea, son cosas que ya después van saliendo también a flote. (Grupo de discusión Manizales #4)

¿Por qué elegí mi carrera? Porque me considero una artista... pero sé que no basta con creerlo o sentirlo, necesito formarme. Decidí estudiar esto simplemente porque me apasiona, es algo que me da placer, ganas e incentivo, sentarme en una silla y leer un gran libro y/o pasar la noche confeccionando un vestido. (Relato 25, Córdoba. Dana, Diseño de indumentaria)

La elección de carrera está fundamentada en el gusto por ciertas materias o contenidos apropiados durante la trayectoria educativa en el nivel medio, o en la continuidad de la especialidad cursada en la secundaria. La primera se sostiene en la creencia de que una materia puede maximizarse en una carrera; la segunda, en la creencia en que la orientación del colegio ha ofrecido recursos para evaluar y transitar una determinada carrera de manera aceptable. Ambas creencias estrechan el vínculo entre la experiencia y la posibilidad de disminuir la incertidumbre. Repetir la experiencia implica que hay un hacer placentero que va en busca de una carrera que le aglutine, jerarquizando este hacer placentero por encima de la posibilidad laboral.

Me gusta mucho hacer tarjetas de cumpleaños, calendarios, folletos, entre otras cosas (...) Me gusta y me resulta fácil hacer este tipo de cosas. Un día me preguntaron qué iba a estudiar y les dije que me gustaba diseñar este tipo de cosas, y me dijeron, “¡Ah!, te gustaría diseño gráfico”. Y es así como elegí esta carrera. (R. 33, Rocío, Diseño gráfico)

Lo que se puede observar es que la elección sostenida en la creencia de que la carrera debe responder al gusto personal se encuentra en gran parte naturalizada. El hecho de que la carrera tiene que gustar forma parte de una serie de argumentos que no son puestos en duda. Sin embargo, la elección de carrera sobre la base indiscutible del gusto personal no adquiriría el valor que adquiere en la actualidad como en décadas pasadas, en las cuales el mandato familiar, lo que los padres decían, lo que los padres consideraban mejor para los hijos, ejercía una función condicionante y, en algunos casos, determinante en las elecciones de los estudiantes. En el marco en el cual se transita hoy, las relaciones familiares son más horizontales, menos reguladas, lo cual implica una mayor dificultad en la transmisión de las normas culturales, pero al mismo tiempo mayor individualidad para las decisiones, entre las cuales está la elección de carrera. Por otra parte, en la presente época, el trabajo como vocación es la aspiración de una parte importante de los sectores medios, para los cuales el hacer un trabajo rutinario o poco gratificante, que no lo ayude a desarrollar sus potencialidades, resulta la posibilidad más temida (Tiramonti, 2010). Lo dicho da cuenta, una vez más, del vínculo entre los valores sociales y las representaciones e imaginarios específicos de los grupos.

3.4 **Discusión**

Hasta aquí hemos expuesto las categorías que describen creencias asociadas al estudio universitario, motivos de elección, expectativas en relación a la carrera: en síntesis, las representaciones de los estudiantes acerca de la carrera. En un segundo nivel de análisis y con la pretensión de interpretar los ejes de sentido que atraviesan las citadas categorías, se propone una relectura a partir de los núcleos semánticos hacer, tener y ser, considerándolos como dimensiones estructurantes del sujeto. Por esta razón, consideramos que estas categorías nos acercan a la comprensión del imaginario en cuanto a capacidad imaginante que genera una producción de significaciones colectivas que se transforman en el momento de su creación. A partir del planteo de estas tres categorías, pretendemos visibilizar la articulación entre el modo en que los sujetos imaginan su existencia social y las creencias, expectativas e imágenes ligadas específicamente a la carrera y la profesión.

De tal manera, el recorrido realizado a partir de la categoría progresar (que da cuenta de la carrera como medio para tener trabajo, dinero), así como de la categoría superarse (en donde se pone en juego el ser alguien con el tener reconocimiento), hasta el aspecto más subjetivo del gusto (que vincula un determinado hacer con una forma expresiva del sujeto) da cuenta de la manera en que representaciones e imaginarios se entretajan en los discursos de los estudiantes.

Planteamos, entonces, las categorías que, a nuestro entender, constituyen ejes de sentido que funcionan a nivel de base y que articulan diversas prácticas de los estudiantes, entre ellas la elección de la carrera y la profesión y la persistencia o abandono de la misma.

El eje del ser: la carrera se concibe como forma de ser uno mismo, de ser un determinado profesional, y es el eje más anclado a la subjetividad del estudiante.

El eje del hacer: la carrera se concibe como medio para realizar actividades específicas, o para trabajar. Es un eje vinculado a la dimensión pragmática de la carrera.

El eje del tener: la carrera se percibe como posibilidad de independencia, prestigio, reconocimiento y ascenso en la escala social.

Erich Fromm, al hablar del ser y del tener, indica que ambos hacen referencia a:

Dos modos fundamentales de existencia, a dos tipos distintos de orientación ante el yo y ante el mundo, a dos tipos distintos de estructura del carácter cuyo predominio respectivo determina la totalidad del pensamiento, de los sentimientos y de los actos de la persona. (Fromm, 2013, p. 12)

Emerge en el análisis el hacer, al cual se conceptualiza como una forma de operar fáctico en la cotidianidad (Pörksen y Maturana, 2005). El eje del ser incorpora la noción de trascendentalidad. Tanto Pörksen y Maturana (2005) como Fromm (2013) acuerdan en que hablar del ser implica asumir la existencia de una

realidad externa al sujeto, y remite a la afirmación de lo verdadero, de lo esencial. Allí cuando el estudiante dice “siempre quise ser diseñador”, reafirma la autenticidad de su sensación vocacional, enfatiza la continuidad de su identidad y legitima su decisión de carrera.

Fromm (2013) indica que al hablar del modo de existencia de ser, es necesario identificar dos formas: en la primera, ser se opone a tener y significa una relación viva y auténtica con el mundo; la segunda se opone al parecer, se refiere a la verdadera realidad de una persona. En ambos casos, como indica Pörksen y Maturana (2005), se asume que existe algo verdadero que debe ser develado. Así, cuando la estudiante que ha perdido su sensación vocacional indica con angustia: “quiero sentirme real”, está haciendo referencia a su vínculo con la carrera a partir del eje de sentido del ser.

Por otra parte, en el modo de existencia de tener, la relación con el mundo es de posesión y propiedad. Pero se refiere a un tener cuyo fin no es el uso del objeto de propiedad, sino su conservación, su acumulación. Dice Fromm (2013):

La diferencia entre el modo de tener y el modo de ser en la esfera del conocimiento se expresa con dos fórmulas: “Tengo conocimiento” y “conozco”. Tener conocimiento es tomar y conservar la posesión del conocimiento disponible (la información); conocer es funcional y solo sirve como medio en el proceso de pensar productivamente. (p. 18)

Por lo tanto, el eje de sentido del tener hace a las creencias que asocian a la carrera como medio para acumular, para retener diferentes objetos de valor (conocimientos, dinero, viajes, prestigio).

El proyecto de ser determinado profesional marca un objetivo concreto, ubica la mirada del estudiante en el final de la carrera y no en el trayecto. Imaginarse siendo un determinado profesional define, además de ciertas preferencias disciplinares, la inclinación de pertenecer a un grupo específico y a un espacio preciso.

Si se propone el hacer como otro modo de existencia, retomando a Pörksen y Maturana (2005) se puede afirmar que el foco está puesto en lo fáctico, en la experiencia inmediata, como cuando el estudiante indica “lo que quiero es hacer lo que me gusta, que es dibujar”. Para Taylor (2006), las personas asumen nuevas prácticas, en su gran mayoría por imposición, improvisación o adopción, momento en el cual se les presentan nuevas perspectivas y dicha práctica cobra sentido; además, “la comprensión que tengamos de nosotros mismos es una condición esencial para que la práctica tenga el sentido que tiene para aquellos que participamos en ella” (p. 47).

Ser, hacer, y tener, refieren a tres modos de vincularse con el mundo —por ello hemos planteado estas categorías como forma de referirnos a los imaginarios—, por lo cual también son maneras en que los estudiantes se vinculan con su carrera. La comprensión de estos ejes de sentido habilita la posibilidad de analizar los valores, entendidos como convicciones profundas que orientan las prácticas de los estudiantes y les inclinan, en este caso, a elegir y sostener una carrera.

La comprensión implícita que tienen las sociedades acerca de los repertorios comunes existentes ha sido el modo de funcionamiento de los contextos sociales, dice Taylor (2006); y afirma además que esta construcción se ha dado sin tener desarrollos teóricos preestablecidos, ya que los humanos han funcionado con imaginarios sociales antes que con teorías o con la teorización de estos.

En la experiencia de jóvenes estudiantes en Córdoba y Manizales identificamos las representaciones que se explicitan en torno a la vida académica, y en especial a la carrera profesional que se cursa, siendo que antes de llegar a la vida universitaria se tienen ideas en torno al nivel de dificultad, responsabilidad, autonomía, potenciación económica, búsqueda de prestigio y desarrollo personal. De esta última se configura un imaginario que es compartido en la educación familiar y la educación escolar previa a la universidad, y es lo que se nombra en repetidas ocasiones como que *estudiar una carrera nace de uno querer hacer algo, de ser alguien en la vida*; lo que conduce a continuar con el estudio, a la movilización de acciones para lograr aquello que ha sido transmitido inicialmente por madres, padres, abuelos, abuelas, y por el profesorado que ha estado en el proceso escolar.

¿Qué pasa con ese imaginario?, ¿se resignifica o se refuerza a lo largo del proceso académico? El *querer hacer algo* se va reconstruyendo en algunos relatos a partir del qué hacer, ya que la pregunta por lo que se desea, lo que apasiona y lo que legitima los gustos es una constante en sus expresiones. Por una parte, Taylor (2006) dice que hay motivaciones que han sido predominantes históricamente; una de ellas tiene que ver con la economía, la obtención de objetos y de medios que aseguran la subsistencia en unos y el poder en otros. Por otra parte, ¿cómo podemos entender el deseo de estudiar para *ser alguien en la vida*? Castoriadis (2005) refiere cómo la filosofía, a partir de la razón, ha generado una posición determinista en cuanto al ser, y la importancia de la indeterminación de este y su capacidad imaginante, además de la imposibilidad de situarse de manera fija o determinada; por esto, la identificación absoluta con una carrera, incluso para sentirse real, podría leerse desde los imaginarios sociales como un modo de determinación o estabilidad que incluso puede ser un emergente de modos de pensamiento colectivo, pero que, al decir de este autor, estaría excluyendo la posibilidad imaginante de los individuos. Sin embargo, también puede comprenderse cómo esa posibilidad de *formarse y de ser siempre una mejor persona, o de sentirse real*, puede conducirnos a lo que Taylor (2006) plantea como el trabajo sobre sí mismo, rehaciendo y reinventado lo que se ha construido: "La civilidad requiere trabajar sobre uno mismo, no dejar las cosas como están, sino rehacerlas, luchar por reinventarse" (p. 55).

La imaginación como proceso psicológico tiene un carácter individual, y en la medida en que los imaginarios —como productos suyos— se configuren únicamente como proyectos o ideas, sigue conservando su individualidad; no obstante, cuando estos se materializan y se comparten, surge su carácter social (Arruda y De Alba, 2007). En otras palabras, darle rostro a los deseos y materializar las ideas permite pasar de una instancia individual a una social a partir de la experiencia social que contribuye en la construcción de las realidades; por lo que es importante notar que la construcción de un proyecto, y como tal del proyecto de vida, implica la noción de compromiso, pero también del modo como este se comparte y se concreta en la realidad material.

Para Arruda y De Alba (2007), “el imaginario social (...) es la incesante y esencialmente indeterminada creación sociohistórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen de contenidos significativos y los entretajan en las estructuras simbólicas de la sociedad” (p. 52). Cada realidad se construye a partir del sistema de creencias, las imágenes, las ideas e ideales, los deseos, los recuerdos, las experiencias que configuran la existencia humana. Mientras las representaciones sociales se establecen a la luz de las interpretaciones y evaluaciones que se hacen de la realidad, los imaginarios se instituyen a partir del modo como los sujetos crean su propio mundo a través de imágenes, símbolos y formas. Tanto los imaginarios como las representaciones se sitúan en el *modus operandi* de los contextos sociales, puesto que cada uno se genera en las acciones cotidianas, y como fenómenos sociales tienen un entramado histórico, social y cultural.

Si bien estos entramados conducen a la construcción de imaginarios que se van instituyendo en las sociedades y cristalizando ciertos valores que orientan sus expresiones, tales como: *el progreso, la estabilidad o el ser alguien*, también es importante denotar cómo a partir de la capacidad creativa y las posibilidades de crear sueños, deseos y fantasías, conducen a la renovación y transformación de dichos imaginarios, tales como los que expusimos con anterioridad: estudiar por gusto y con la experiencia placentera como una posibilidad de construcción profesional que, como decíamos, es un valor que se ha venido instituyendo y que no predominaba en décadas anteriores, ya que lo que primaba era la formación profesional como posibilidad de progreso económico.

3.5 Conclusiones

La comparación entre los dos estudios permitió entrever la manera en que el ser, el hacer y el tener configuran sus propias características, cada una como un valor que signa de sentido y significado la vida de las personas que eligen una carrera profesional, así como las motivaciones y los deseos que las permean. Sin embargo, en esta tríada —ser, hacer y tener— ninguna está completamente aislada de la otra, por el contrario, en sus vértices se producen conexiones dotadas de imaginarios, valoraciones, clasificaciones y grados de representación social; allí el proyecto de vida es el eje que articula la dinámica experiencial a través de creencias como el progreso, la superación de sí y de las propias condiciones familiares y sociales, el prestigio social, económico y profesional, así como el potencial de reconocimiento y valoración.

La concepción de sujetos histórico-sociales es lo que nos permite la construcción y reconstrucción del ser y el hacer, ya que son producción de lo humano y de su posibilidad de representar e imaginar las realidades; tales significaciones imaginarias sociales son las que se convierten en generadoras de productos igualmente sociales que se constituyen en modos de ser, hacer y tener. Las trayectorias universitarias son parte de dichos entramados y realidades histórico sociales.

La construcción de este capítulo ha sido una oportunidad para realizar un trabajo colaborativo y para establecer puntos de contacto entre los contextos de producción de las representaciones que, aun con rasgos diferenciales, tienen mucho más en común de lo que pudimos haber anticipado. El imaginario de la universidad como vehículo de movilidad social se observa enraizado en las representaciones de los estudiantes independientemente del país y del momento histórico en el que están implicados.

Referencias

- Alzamora L. y Campagno, S. (2006). Entrevista a la Dra. Denise Jodelet. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IV(4), 157-175.
- Araya-Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Flacso.
- Arruda, A. y de Alba, M. (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Anthropos.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 1-15.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bustamante, L. y Gómez, S. (2019). Creencias y valores en la elección de la carrera universitaria y la profesión. En M. Di Grillo y R. Fuertes (Comps.). *El Otro y sus representaciones sociales en instituciones complejas* (pp. 241-258). Ediciones Cooperativas.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en las investigaciones educativas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Castorina, J. y Kaplán, C. (1998). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-28). Gedisa.

- Cipriani, R. (2013). *Sociología cualitativa*. Biblos.
- Coschiza, C., Fernández, J., Redcozub, G., Nievas, M. y Ruiz, H. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. CLACSO.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Erreguerena, M. J. (2002). Cornelius Castoriadis: sus conceptos. En *Anuario 2001 UAM-X* (pp. 39-47). https://www.academia.edu/37211481/Cornelius_Castoriadis_sus_conceptos
- Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fromm, E. (2013). *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategia de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta editores.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Laertes.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II*. Paidós.
- Kessler, G. y Espinoza, V. (2003). *Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires*. CEPAL.
- Marková, I. (2017). Contemporary Challenges to Dialogicality. *Papers on Social Representations*, 26(1), 1.1-1.17.
- Martínez, A. y Orozco, J. H. (2015). Educación: Un campo de agenciamiento. En *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores.
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E. y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. En *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111. 10.13043/DYS.78.2.

- Moscovici, S. y Marková, I. (1998). La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). Gedisa.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Eduerj.
- Núñez, V. (Coord.) (2003). *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía social*. Gedisa.
- Perera-Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS–Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos.
- Pörksen, B. y Maturana, H. R. (2004). *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*. Lom Ediciones.
- Segovia-Lacoste, P., Basulto-Gallegos, O. y Zambrano-Uribe, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *Empiria. Revista de Metodología En Ciencias Sociales*, 41, 79-102. <https://doi.org/DOI/empiria.41.2018.22605>.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Spink, M. J. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cad. Saúde Públ.*, 9(3), 300-308. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci_abstract&%20tlng=pt
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Editorial Paidós.
- Teddlie, C. y Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz (Ed.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 94-108). Flacso Argentina.
- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15-46). Manantial.

- Torres-Minoldo, M. y Andrada, M. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina. ¿Meritocracia o herencia social? *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 421-442.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zimmerman, M., Benedetto, S. Di, y Diment, E. (2008). No te avisan cuándo borran el pizarrón. *Summa Psicológica UST*, 5(1), 45-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2683140>.

CAPÍTULO IV



Las relaciones en el marco de la sobrevivencia de las víctimas del conflicto armado colombiano¹

Relationships as survival practices of the victims after the colombian armed conflict

Paula Vanessa Sánchez-Agudelo*, Victoria Lugo-Agudelo**

Resumen

El capítulo presenta algunos de los resultados de la investigación "Narrativas de sobrevivencia y restauración con víctimas del conflicto armado en Caldas", realizada durante el 2017 en Manizales y San José (Caldas), con el objetivo de comprender la forma en la cual las personas afectadas por el conflicto armado tramitan la sobrevivencia. La investigación se fundamentó teórica y metodológicamente en planteamientos del construccionismo social, desde los cuales la realidad y el conocimiento son construcciones conjuntas, y cuyo vehículo es el lenguaje; por esta razón, el proceso fue llevado a cabo a través de la construcción de escenarios narrativos de reconocimiento a las víctimas, en los cuales fuera posible la emergencia de narrativas de sobrevivencia. El diseño fue cualitativo, con aspectos del análisis narrativo y análisis del discurso, simultáneamente. En cuanto a los resultados, el principal hallazgo es que las relaciones constituyen el centro de las prácticas de sobrevivencia; son las relaciones con los grupos armados y, posteriormente, las del tránsito institucional para recuperar sus derechos, las que ponen a los participantes en una condición de afectación que les implica sobrevivir, pero, al mismo tiempo, son las relaciones en el contexto íntimo e inmediato las que les permiten estructurar nuevas formas de existencias; finalmente, las formas relacionales constituidas en el escenario narrativo posibilitan la re definición generativa.

Palabras clave

Víctimas; Sobrevivientes; Relaciones.

¹ Este capítulo se deriva del proyecto "Narrativas de sobrevivencia y restauración con víctimas del conflicto armado en Caldas", financiado por la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad de Caldas. El proyecto finalizó en diciembre del 2017.

* Doctora en Psicología de la Universidad Libre de Bruselas. Docente investigadora del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales. Correo electrónico: paula.sanchezag@amigo.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6624-7087>

** Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Tilburg. Docente del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación CEDAT. Correo electrónico: victoria.lugo@ucaldas.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7149-5229>

Abstract

The chapter presents some results of the research "Survival and restoration narratives with victims of colombian armed conflict in Caldas" developed during 2017 in Manizales and San José (Caldas). Its aim was to understand the way in which people affected by conflict process the survival. Theoretically and methodologically, the research was based in the socio constructionist assumptions from which the reality and knowledge are constructed as join action, and whose vehicle is language; for that reason, the process was carried out through narrative spaces of knowledge to victims in which the emergency of survival stories were possible. The design was qualitative with some aspects of narrative analysis and discourse analysis simultaneously. About results, the relationships constitute the main of survival practices, because the relationships with armed groups, and after, the relationships with the public institutions, asking for the restablishment of rights, put to the participants in a condition of affectation, that implies to survive. At the same time, relationships intimate and immediate contexts allow to generate new ways of existence. Finally, the relationships form in the narrative space made possible in the participants new definitions of themselves.

Keywords

Victims; Survivors; Relationships.

4.1 Introducción

A pesar de los muchos estudios sobre las causas, dinámicas, múltiples formas y transformaciones del conflicto armado en Colombia, este es difícil de explicar debido a su longevidad, a la transformación de los actores involucrados, a la multiplicidad de intereses en juego, a la diversidad de motivos que lo originaron, a la participación de múltiples actores legales e ilegales, a su extensión geográfica, a sus medios ilegales de financiación y a su vinculación con otras violencias como el narcotráfico. Lo que puede afirmarse al respecto es que ha afectado en su mayoría a las poblaciones de zonas rurales y traspasado los límites normativos de cualquier confrontación armada: más que acciones entre combatientes, sus impactos han recaído sobre la población civil.

El informe del Grupo de Memoria Histórica, ¡Basta Ya! (2013), plantea que entre 1958 y 2012 se produjeron 220.000 muertes a causa del conflicto armado, de las cuales el 81,5 % han sido de civiles (es decir, 8 de cada 10 muertos); 25.007 se consideran desaparecidos; 1.754 han sido víctimas de violencia sexual; 6.421 niños, niñas y adolescentes han sido reclutados; 4.774.046 personas han sido desplazadas de su tierra; 27.023 secuestros se pueden asociar al conflicto armado; y 10.189 personas han sido víctimas de minas antipersona. Según la Unidad Nacional de Víctimas, hay en Colombia hoy 7.902.807 víctimas del conflicto armado registradas (información actualizada al 1 de febrero de 2016) (Red Nacional de Información, 2016); el desplazamiento forzado representa el 79,6 % del total de afectación en el país (6.682.254), los homicidios el 11,9 % (966.144) y las amenazas el 3,2 % (294.690).

En respuesta a este impacto del conflicto a nivel humanitario, se dictaron medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia, a partir de la promulgación de la Ley 1448 de 2011. Esta Ley considera como víctimas a:

aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

En el caso específico de la ciudad de Manizales, que según el DANE cuenta con 388.525 habitantes, la ciudad ha sido el principal receptor de población desplazada en todo el Departamento de Caldas. Según la Unidad de Atención a Víctimas (2016), el municipio ha expulsado a 3.459 personas, mientras que ha recibido 19.460. Respecto a esta situación pueden encontrarse en el Departamento, en las dos últimas décadas, estudios orientados a describir la emergencia del conflicto en la región, específicamente con el interés de documentar las causas y los efectos del desplazamiento forzado². Sin embargo, la documentación y la comprensión de lo que ha ocurrido en el Departamento siguen siendo precarias, pues instituciones nacionales como el Centro de Memoria Histórica no lo han incluido en ninguno de sus informes regionales y, al parecer, ninguna otra entidad

² En "El estado del arte de las investigaciones sobre el desplazamiento forzado en Caldas 1997-2005", desarrollado en el marco del CEDAT, se encontraron 30 investigaciones en el Departamento de Caldas sobre el asunto en cuestión. El informe final de investigación se puede consultar en la Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, CEDAT.

local o nacional se ha ocupado de esta situación a profundidad; menos aún se conocen los impactos en las prácticas culturales y productivas, las formas de organización política y comunitaria, la construcción simbólica del territorio y las múltiples respuestas que las personas y comunidades del Departamento de Caldas han creado para hacerle frente al daño.

Por las razones anteriores se determinó la importancia de llevar a cabo un proceso de investigación que permitiera comprender la dinámica de estas formas de sobrevivencia y restauración, de organización y movilización, de protección y cuidado, de manera que se haga un reconocimiento no solamente de los hechos victimizantes, sino especialmente del sentido que dichos hechos han tenido y de las acciones que los sobrevivientes (más que víctimas) han construido para afrontar su situación.

De acuerdo con lo anterior, la pregunta a la que responde la investigación es sobre la forma en la que las personas afectadas por el conflicto armado en Caldas han sobrevivido a los impactos de este; esta cuestión se deriva del interés por valorar y conocer las experiencias de afrontamiento de los mismos sobrevivientes, y a partir de estas voces generar insumos que puedan aportar a los procesos de atención psicosocial que se diseñen en la región y en el país, teniendo en cuenta la propia experiencia de las personas.

4.1.1 La sobrevivencia desde una perspectiva socio constructorista

Uno de los intereses fundamentales del constructorismo social es el estudio de las relaciones, al considerar que todo lo que es significativo se aloja en la interacción, es allí donde se construye el individuo, el conocimiento y la realidad; dicho en otras palabras, a medida que nos comunicamos con los otros, construimos el mundo en el que vivimos y nos construimos a nosotros mismos. Desde esta perspectiva, el conflicto armado y sus implicaciones son situaciones relacionales; como diría Das (2008), es en esta comunidad cotidiana de relaciones sociales donde las personas “padecen, perciben, persisten y resisten las diferentes formas de violencias, recuerdan sus pérdidas y les hacen duelo, pero también la absorben, la sobrellevan y la articulan a su cotidianidad, la usan para su beneficio, la evaden o simplemente coexisten con ella” (p. 20).

Shotter (1993) expresa que el constructorismo social establece una postura antiesencialista y critica la noción de que los seres humanos tengamos rasgos de personalidad que hacen parte de una estructura intrínseca y fija, puesto que esta idea parece dificultar los conceptos de cambio y agencia, desde los cuales los seres humanos somos participantes activos de las relaciones, la cultura y el contexto. Teniendo en cuenta lo anterior, las personas que han sido afectadas por el conflicto armado no se entienden como víctimas pasivas de sus circunstancias, sino como participantes activos en relaciones de poder (algunas de las cuales los ubican en situación de subordinación) e inscritos en contextos y culturas específicos. Si bien los acontecimientos del conflicto armado han causado dolor y sufrimiento a las personas y comunidades, esas violencias también son transformadas por las acciones particulares en el marco de las relaciones sociales y de las comunidades, y es

esto lo que hace dirigir la atención a la resistencia y a la sobrevivencia a través del repertorio de acciones posibles que los actores sociales, conjuntamente, han llevado adelante como recursos para enfrentar la adversidad y los impactos en sus redes simbólicas e imaginarias.

Si lo que es el ser humano no está dentro de sí, sino disponible en su experiencia a través del lenguaje, quiere decir que la experiencia puede ser constituida de esa y muchas otras formas, alternativas diversas; esto también implica que el lenguaje es siempre abierto a cuestionamientos, por lo tanto, ninguna realidad es fija, sino que toda experiencia hace parte de un movimiento sin fin. Si el lenguaje es el lugar donde las identidades son construidas, mantenidas y cambiadas, también significa que es el crisol de todo cambio, ya sea individual o social (Burr, 2003). En el contexto de las personas afectadas por el conflicto armado, esto significa que abrir un campo narrativo alrededor de la sobrevivencia y los procesos de restauración que los sobrevivientes han desplegado es, a su vez, invitar a la construcción y el reconocimiento de una historia generativa que abre nuevas formas de configurar la identidad, que permite a los participantes una comprensión de sí mismos y su realidad, que no solo alberga la connotación de víctimas, sino también la de agentes activos en su recuperación.

4.1.2 La narración de la sobrevivencia

El relato de los eventos dolorosos de los sobrevivientes está inserto en un sistema cultural que favorece un sentido u otro: de vergüenza u orgullo, traición o lealtad, desconocimiento o reconocimiento, que se ha construido y se sigue reconstruyendo en el presente. La historia del dolor y del sufrimiento es una dentro de muchas otras historias. Como plantea Das (2008), el testimonio del sobreviviente tiene un valor etnográfico no solamente por señalar la pérdida y el sufrimiento, sino por “poner en evidencia el temple y la recursividad de los seres humanos para sobrellevar el sufrimiento, para apropiarse de las perniciosas marcas de la violencia y re-significarlas mediante el trabajo de domesticación, ritualización y re-narración” (p. 45).

La propuesta de transitar de la noción de víctima a la de sobreviviente se fundamenta en reconocer el valor de actuar bajo situaciones extremadamente difíciles en búsqueda de unas mejores condiciones de vida para ellos y los otros; sobrevivientes que saben, desde las entrañas, que la infelicidad no puede ser completa, es decir, que en medio de situaciones de profundo sufrimiento siempre hay una salida, una voz de aliento, alguien que ayuda, una estrategia para usar; que al estar frente a la muerte supieron que el futuro es incierto, pero conservaron algo de esperanza, palparon la fragilidad de sus vidas y lograron, algunos, valorar lo esencial.

Las narraciones (discursivas y corporales) que se refieren a las respuestas a los eventos que han causado daño llevan implícitas habilidades, conocimientos y valores que muestran lo que es importante para las personas y las comunidades, muestran su identidad, las estrategias de sobrevivencia, las formas de protegerse, los actos de cuidar, las habilidades de vida, los actos de resistencia, los aprendizajes, los procesos de lucha, los rituales de recuperación, etc., que permiten construir otro territorio de identidad a partir del cual reconstruir su presente y su futuro, no solamente como “víctimas inermes” sino como sobrevivientes.

Desde un punto de vista narrativo, las descripciones, vocabularios e historias constituyen la comprensión de lo que es el ser humano. Las historias forman, informan y reforman las fuentes de conocimiento y las visiones de realidad; como dijo Anderson (1997), las historias no son solamente una forma de representar la vida o de expresarla a otros, sino que también moldean o construyen las vidas y las relaciones. Cada vez que una persona crea una historia hace una nueva interpretación de la vida; Das (2008) plantea que la recuperación de la palabra (o de la voz, según Gilligan) ofrece un alivio al sobreviviente por la cohesión simbólica, moral y estética que produce la narrativa, es uno de los modos fundamentales para aprehender y darle sentido al entorno y a la vida.

En su esfuerzo de dar un sentido a su vida, los sobrevivientes se enfrentan con la tarea de organizar su experiencia en secuencias temporales, a fin de obtener un relato coherente de sí mismos y del mundo que los rodea. Es frecuente que los sobrevivientes no encuentren las palabras para narrar lo sucedido, habitan zonas de silencio que recubren experiencias innarrables con palabras. Sin embargo, como sugiere Das (2008), los sobrevivientes encuentran otras formas de relatar lo sucedido a través del lenguaje indirecto y metafórico, usan las palabras congeladas como gestos, elaboran complejas transacciones entre el cuerpo y el lenguaje, donde es el cuerpo mismo el que ofrece el testimonio.

Cuando se habla de las creencias, los pensamientos, los significados privados, realmente se está dando voz al diálogo interno, un diálogo que está poblado de los otros, que es polifónico. La coordinación, como un aspecto importante de la narrativa, destaca la interdependencia con los otros: se necesita a los otros para construir una narrativa que juega con la multiplicidad de voces. Con estas historias se pueblan las racionalidades (la manera como le damos sentido al mundo), se pueblan con personas, eventos, contextos, historias, culturas, familias, etc. La narrativa, por tanto, es una acción coordinada y corporalizada entre personas, un performance, como lo ha sugerido McNamee (2004).

Por su parte, White y Epston (1993) plantean que cada vez que se cuenta un relato surge una nueva narrativa que implica las anteriores, pero al mismo tiempo incluye nuevos elementos amplificándola y permitiendo que los conocimientos que se han tenido sobre la experiencia vayan modificándose; así, hay significados que dejan de ser dominantes, y se encuentran nuevas informaciones que posibilitan re- escribir la experiencia y, así, la propia vida.

4.2 **Metodología**

Se trata de una investigación con diseño cualitativo, en una perspectiva socio construccionista desde la cual el conocimiento no se adquiere de forma pasiva, no está allí para ser descubierto, sino que se crea en el vínculo con el mundo y con los otros, por tanto, es relacional y dialógico; esta noción supera la dicotomía que separa

al que conoce del que no (Anderson y Gehart, 2007). De ahí que las relaciones que se establecen al interior de la investigación se entienden como vínculos en los que el poder y sus formas de ejercicio ocupan lugares de significativa importancia que es necesario reconocer y transformar juntos.

El proceso de investigación, como proceso de interacción, se preguntó permanentemente por la clase de relación que se produce al interior del mismo y sus consecuencias, y fue esta duda permanente la que contribuyó a crear un conocimiento situado, útil y pertinente a la realidad social.

La investigación se enfocó en la experiencia lingüística, pues es en ella que se da la edificación de los relatos donde se construye el mundo y a las personas, por esta razón se tomaron aspectos del análisis de discurso y análisis narrativo, simultáneamente, como métodos que comparten principios epistemológicos, pero que se diferencian principalmente en su nivel de análisis.

El análisis del discurso, como plantea Iñiguez (2003), atiende a aquellas prácticas lingüísticas que mantienen, promueven y legitiman ciertas relaciones; se enfoca en discursos dominantes que están socio culturalmente disponibles, apoyados institucionalmente y que funcionan como marcos explicativos del mundo, mientras que el análisis narrativo se enfoca en historias construidas intersubjetivamente que representan, como plantea Bruner (1990), una alteración de lo canónico, de lo que ha sido dado por sentado y se construyen precisamente con el fin de explicar y justificar la acción, es decir, son una forma de resistencia.

Es importante tener en cuenta que la distinción entre discurso y narrativa no fue absoluta ni excluyente, las dos son formas lingüísticas en las cuales se constituye la identidad, y los relatos transitan entre estos dos niveles de manera rizomática, es decir, sin ninguna sobre posición jerárquica, sino como un juego de lenguaje con múltiples entradas y sin una terminación definitiva.

4.2.1 Participantes

El proceso de investigación se llevó a cabo con dos grupos de personas afectadas por el conflicto armado. El primer grupo, ubicado en zona urbana de la ciudad de Manizales, constituido por 5 mujeres y 1 hombre que fueron desplazados por la violencia de sus lugares de origen en zona rural y que actualmente han reconstruido sus vidas en la ciudad. El segundo grupo, conformado por campesinos del municipio de San José (Caldas), 8 mujeres y 1 hombre que fueron víctimas de desplazamiento forzado y se re ubicaron en veredas cercanas al municipio de San José, donde han realizado el proceso de sobrevivencia. Los dos grupos se conformaron atendiendo de manera voluntaria a la convocatoria realizada por el grupo de investigación para participar en el proceso.

4.2.2 Técnicas

4.2.2.1 Encuentros narrativos

Espacios de encuentro basados en los postulados de la terapia narrativa y construccionista, donde los participantes construyen sentidos de sobrevivencia a través de la narración de su experiencia. Las narrativas son visuales, orales y escritas, construidas de manera individual y colectiva, y socializadas en espacios basados en la confianza y el respeto por la vivencia de los participantes. Se hizo énfasis en las narrativas que se refieren a formas de cuidarse y cuidar a los otros, a estrategias de defensa propia y de los otros, expresiones de organización, lucha y movilización, múltiples formas de olvido y memoria que han desarrollado las personas, estrategias para conservar la esperanza y proyectarse al futuro. Las técnicas fueron tomadas de los planteamientos de la terapia narrativa de Michael White y David Epston (1993).

La experiencia fue documentada en diarios de campo que fueron incluidos en el análisis de la información.

4.2.2.2 Procedimiento

Para la realización del trabajo de campo en la ciudad de Manizales se contó con la colaboración del Centro de Estudios sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social (Cedat) de la Universidad de Caldas, dadas sus relaciones y convenios con instituciones y grupos relacionados con el tema; a través de ellos se estableció el contacto con personas clave, líderes de organizaciones y grupos específicos conformados por personas afectadas por el conflicto armado. Estos primeros contactos facilitaron unas primeras visitas de campo a la comuna Ciudadela del Norte, donde se realizó la convocatoria de manera directa con las personas, exponiendo el proyecto, las intenciones y respondiendo las inquietudes de la comunidad al respecto. Este acercamiento permitió establecer condiciones logísticas del trabajo de campo de acuerdo con las necesidades informadas por la población.

En el municipio de San José se realizó una convocatoria para el trabajo narrativo con personas pertenecientes a la Asociación de Víctimas, adscrita a la Personería municipal. Después de la conformación de los grupos se realizaron los encuentros narrativos; en la ciudad de Manizales se llevaron a cabo 10 encuentros con el grupo y en San José se realizaron 4, esto a razón de que el primer grupo requería más tiempo para establecer confianza, pues muchos de ellos no se conocían, mientras que en San José había un contacto previo que facilitaba el trabajo.

4.2.2.3 Análisis de los datos

Los encuentros fueron grabados en audio y transcritos en su totalidad. Inicialmente se hizo uso del software *Atlas.ti* para la organización de la información y una primera codificación que constituyó el análisis de contenido; posteriormente, una vez identificadas las categorías, estas fueron interrogadas haciendo énfasis en las relaciones establecidas como telones de fondo para la construcción de las historias. Las preguntas que dirigieron el análisis fueron: ¿por qué esta historia fue contada en determinada forma?, ¿cuáles son las verdades que los participantes han asumido?, ¿cómo se dan las relaciones y las dinámicas de poder en los encuentros?, ¿cuáles son las voces predominantes?, ¿cuáles voces se encuentran silenciadas?, ¿cuáles son las posiciones de los investigadores frente a las historias?, ¿qué es lo no dicho?

Los criterios de validación fueron: *persuasión*, por cuanto los relatos de los participantes permiten soportar los planteamientos teóricos; *correspondencia*, dado que se compartió el análisis con los participantes y se tuvo en cuenta su consideración sobre el mismo para alimentar la discusión; *coherencia*, puesto que las historias responden a los objetivos planteados, además tiene que ver con el contexto de quien narra, y hay temas recurrentes en la misma; *uso pragmático*, ya que el presente estudio genera unos nuevos cuestionamientos que invitan a realizar nuevos estudios.

Consideraciones éticas: en correspondencia con el marco epistemológico de la investigación, la horizontalidad fue un criterio para el establecimiento de las relaciones con los participantes, lo cual fue evidente en el involucramiento narrativo de los investigadores; en la construcción de los encuentros, que tuvieron en cuenta consideraciones y expectativas de los participantes; y en los contenidos basados en la generatividad. Se firmaron consentimientos informados, previamente explicados y dialogados.

4.3 Resultados

Caracterización de la población. De los 15 participantes, 7 son mayores de 60 años, 6 se encuentran entre los 40 y los 60 años, y solo 2 están entre los 30 y 40 años de edad. El hecho victimizante al cual han sobrevivido es predominantemente el desplazamiento forzado, aunque también hay algunos casos de desaparición y asesinato de familiares. El lapso en el que ocurrieron los hechos es aproximadamente entre 10 y 15 años antes del presente. La mayoría cuentan con niveles bajos de escolaridad, provienen de familias del campo y tienen pocos recursos económicos para la subsistencia. Respecto a la región de donde provienen, la mayoría crecieron en municipios de tradición paisa como en el sur de Antioquia, Risaralda y mayoritariamente del Departamento de Caldas; solo una participante proviene de un contexto cultural diferente, dado que nació y creció en el Meta

(Llanos Orientales). Después de los hechos victimizantes, algunos de los participantes se ubicaron en zona urbana (Manizales), mientras otros decidieron re ubicarse en zona rural (San José), dependiendo de las alternativas de apoyo que tenían por parte de familiares y/o amigos.

En cuanto a los hallazgos, las narrativas han sido reunidas en tres grupos, de acuerdo a las tendencias encontradas, que permiten responder a la pregunta por las prácticas de sobrevivencia.

El primer grupo de narrativas tienen que ver con los *efectos de los hechos victimizantes*, en donde se ha hecho relevante que las consecuencias más importantes para los sobrevivientes no provienen directamente del acontecimiento, sino de los tránsitos posteriores en la solicitud de la garantía de los derechos, las relaciones y procesos institucionales a los que da lugar ser víctima en el marco de programas del Estado.

(...) Pero, por Dios, cuánto tiempo ha pasado de eso a lo de actual y cómo está la situación física de uno, allá no saben cómo vive uno y siempre a todas las víctimas las miden con el mismo rasero, y eso no es justo porque, por ejemplo, yo no tengo nada, si no es por mi familia, yo no sé dónde estaría. (Mujer sobreviviente de 60 años)

En este sentido, la vulnerabilidad es exacerbada por los procesos subsiguientes al desplazamiento, en términos de la lucha y el intento por gozar de los derechos fundamentales, procesos en los que se establecen relaciones que impiden la re- significación de la condición de víctimas y que, por el contrario, la acentúan, pues ser víctima parece ser la única manera de ser reconocidos por el Estado.

Aquí es donde yo no comparto lo que le dicen a uno cuando le dan (...) la resolución de indemnización. Le dicen a usted, "usted ya salió de acá, usted ya tiene esto, usted ya no tiene derecho a una ayuda humanitaria". (Mujer sobreviviente de 39 años)

Esta condición también se ve legitimada por procesos de estigmatización social que conllevan a la discriminación, sobre todo en el contexto urbano.

O sea, porque es que nadie entenderá lo duro que es solo tener nada más que un solo taleguito de ropa, y hoy decir que estamos vivos y que estamos aquí, a pesar de las circunstancias; cómo he sido capaz de sobrepasar todos esos obstáculos que nos presentó la vida, porque ser desplazado es lo mismo que decir "¿usted qué hizo? Porque algo debió hacer usted, porque eso que lo saquen a usted es por algo", la misma sociedad se ha encargado de eso. (Hombre sobreviviente de 67 años)

En este proceso, el sufrimiento se concibe y se experimenta como individual, a pesar de las causas sociales y dinámicas colectivas de las que emana, la tramitación del mismo no tiene lugares públicos, sino que se lleva a cabo de maneras muy íntimas, y con las redes más inmediatas, como la familia, los amigos, los vecinos; pues aquello dispuesto institucionalmente no asume la concepción del sufrimiento social, y esto es lo que no permite que los programas y proyectos propendan por dinámicas restaurativas.

(...) uno procura mucho del Estado y resulta que todo después viene y es uno el que tiene que reconstruirse, el Estado no..., habla mucho y a la hora del té, no. El Estado es protector, pero no ayudador, o sea, talleres y cosas, como les contaba ahora, pero eso no sirvió porque eso no era para usted, muchas veces es la frustración del [por el] Estado. (Hombre sobreviviente de 67 años)

El único espacio institucional que los sobrevivientes han reconocido como una oportunidad de tramitar el dolor es el Cedat, donde se entiende el sentido colectivo del sufrimiento y la responsabilidad relacional de la sociedad.

Las emociones que comúnmente los sobrevivientes asocian al sufrimiento son el miedo y la desconfianza; sin embargo, es importante señalar que existen otra clase de efectos del desplazamiento forzado que se traducen en aprendizajes y transformaciones que se valoran como positivas y que permiten resignificar en algún momento los hechos. A partir de la experiencia vivida, y de las subsecuentes, los participantes de la investigación han realizado un ejercicio de resistencia ante sus enemigos, ante el Estado, ante la muerte, que les reivindica en su auto determinación, pues parece que se sobreponen los saberes propios, los aprendizajes y lo que ellos mismos consideran que son:

Que quede escrito... el miedo que deje atrás, la timidez, porque yo era muy tímida, yo no sabía hablar, a mí me daba miedo expresarme, mmm, no ya no, yo ya no, yo ya soy feliz como soy, quiero volar (Mujer sobreviviente de 70 años).

De todo lo que he vivido de todo eso aprendí a ser... a tener mucha fuerza, a salir adelante, a no derrotarme por nada, o sea, a ser madura. Lograr las cosas sin rendirme. Lucho ahora más que todo por mis hijas. Eh... no soy de rendirme muy fácil, en esta etapa de mi vida soy muy madura, ya sé lo que quiero y cómo lo voy a lograr. (Mujer sobreviviente de 33 años)

Otro grupo de narrativas tiene que ver con las *prácticas de sobrevivencia*, estas se entienden como las respuestas espontáneas, no organizadas y cotidianas que se establecen con el fin de seguir existiendo a pesar del sufrimiento derivado de los hechos victimizantes de los cuales fueron objeto (Sánchez y Aguirre, 2019). Estas prácticas en su carácter no implican la planeación de una estrategia particular, sino que se dan en el devenir propio del relacionamiento con las redes más inmediatas, en las dinámicas sociales y comunitarias de las cuales se participa.

El principal recurso del que disponen las personas para la sobrevivencia son las relaciones tanto humanas como con otras especies, pues es lo que queda ante la devastación y lo que permite la emergencia de habilidades hasta el momento no reconocidas e insospechadas. En el marco de esas relaciones, las más importantes para los participantes son las que se dan en la familia, principalmente las relaciones con los hijos, pues denotan un carácter de cuidado y protección que se plantea como sentido de la vida, sobre todo al momento del posible desfallecimiento: “Los hijos lo mantienen a uno con vida” (Hombre sobreviviente de 67 años).

Existen otras prácticas de sobrevivencia que, si bien no se remiten a las relaciones, si se dan en su contexto, estas son la huida, el silencio, que les permitió a las personas mantenerse con vida ante situaciones de vulnerabilidad; este silencio se refiere a la oralidad explícita, pero no quiere decir que los diálogos y las múltiples voces no estén presentes, pues el silencio es lo que se calla, es decir, lo que el ser humano se está diciendo pero se niega a exponer con un propósito determinado. Otra forma de sobrevivencia es el recuerdo; algunos de los participantes manifiestan que una manera de existir es a través de la presencia constante de la evocación de personas, imágenes, situaciones. Esa posibilidad de recordar hace que a través del pasado se otorgue sentido al presente y así también se vaya configurando la noción de futuro. Finalmente, las rutinas también se refieren como prácticas de sobrevivencia por cuanto permiten estabilizar el orden, remiten a la vida cotidiana y al establecimiento de códigos y formas en las relaciones con los demás y con el mundo, además orientan el proyecto de vida, puesto que los hechos victimizantes trastocan el orden y hacen necesario reorganizar la existencia. Las rutinas permiten abonar el terreno del futuro y llevan a la sobrevivencia.

El tercer grupo de narrativas remite a *las relaciones gestadas en el desarrollo metodológico*, pues siendo una investigación socio constructivista, se pregunta por las relaciones entre los participantes y todos aquellos dispositivos a través de los cuales se llevan a cabo las actividades, a su vez lo que estas permiten y/o constriñen. Desde este punto de vista, es importante subrayar que las narrativas que hacían alusión a la vulnerabilidad se dieron en los primeros encuentros; a medida que fueron avanzando los talleres, las narrativas tomaron otros sentidos, el de la sobrevivencia, la resistencia, los aprendizajes y demás. Esto permite inferir que la dinámica del reconocimiento del participante como un interlocutor valioso da lugar a la construcción de relatos que evidencian el movimiento del lugar de víctimas hacia otro tipo de posiciones. De ahí que las relaciones se convierten en dinamizadores de los escenarios, y en este caso invitaron a los participantes a pensarse desde nuevos marcos de definición.

Los sobrevivientes del conflicto armado exponen la importancia de compartir sus historias con las demás personas, al mismo tiempo que de escuchar relatos ajenos, pues a partir de ello se va dando sentido a los acontecimientos propios y no propios.

Cuando uno se decide a escribir es a escribir, a contar lo que usted realmente quiere contar. Digamos, dentro de lo que tengo planeado en la vida es que todos empecemos a contar nuestra historia hacia sí, o sea, no es que se la cuente a otros, sino que se la cuente uno mismo. Y de una vez para que la gente aprenda a escribir, a leer, a pensar. Eso tiene un montón de..., y además se alivia psicológicamente. (Hombre sobreviviente de 67 años)

4.4 **Discusión**

4.4.1 **Las relaciones como principal recurso de la sobrevivencia**

La sobrevivencia está íntimamente ligada a los recursos con los que cuentan las personas, y en este sentido son las relaciones el más importante insumo; los participantes de la investigación, por lo general, refieren el relacionamiento desde su utilidad, desde los beneficios que este pudo haber traído en determinado momento, y las transformaciones a las que las relaciones dieron lugar. Siguiendo lo planteado por Gergen y Gergen (2011), todo lo que es significativo para las personas se encuentra en las relaciones.

El conflicto armado tiene consecuencias devastadoras, generadoras de sufrimiento representado en pérdidas humanas, materiales, territoriales, que repercuten en las relaciones, pero al mismo tiempo son las relaciones lo único que queda ante lo devastador, el último recurso al cual las víctimas hacen referencia, como si fueran una especie de tejido que a pesar de debilitarse no se rompe; esto lo explica Scarry (como se cita en Bruner, 1991) cuando expresa que el dolor reside en que destruye la conexión de las personas con el mundo personal y cultural, borrando el contexto que le da sentido a las esperanzas y anhelos; aun así, el dolor no siempre triunfa, son los vínculos relacionales los que mantienen los significados que dan sentido a la vida.

En el contexto relacional de los sobrevivientes del conflicto armado, la familia es protagonista, pues con frecuencia se le concibe como fuente de fuerza y motivación, y desde esta perspectiva puede ser concebida como unidad de sobrevivencia en la que “se metabolizan las necesidades de todo orden y los procesos de adaptación, mediados por la significación que sus miembros les atribuyen a los diversos aspectos de la vida” (Hernández-Córdoba, 2005, p. 5).

Entre los miembros de la familia se asigna especial protagonismo a los hijos, pues a través de ellos se exalta el valor de la vida; ellos dotan de sentido la existencia de los sobrevivientes, se convierten en repertorio de posibilidades, en el motor que les permite establecer nuevas conexiones entre el pasado, el presente y el futuro. ¿Cómo realizan esas conexiones, cómo se trasciende el tiempo? Como lo diría Halbwachs (2002), reconocer que nunca estamos solos, que siempre llevamos en nosotros y con nosotros un número de personas inconfundibles, refleja la potencia de lo que se constituye en las relaciones, en especial dentro de la constitución familiar, debido a que se construye un vínculo que trasciende el tiempo, el espacio y la existencia.

Butler (2010) se pregunta “qué explica, si es que hay algo que lo explique, la capacidad de supervivencia de aquellos cuya vulnerabilidad ha sido explotada” (p. 85); esta pregunta se expande a la situación que han vivido las víctimas del conflicto armado en Colombia: cómo se logra sobrevivir, ante el despojo de su tierra, la pérdida de aquello por lo que se ha trabajado, la persecución, la muerte. En las narrativas de supervivencia, la familia constituye una fuente de lucha y resistencia.

En las relaciones con los otros, y particularmente en el cuidado, se condensan los motivos para la existencia, pues todos aquellos que dependen del cuidado de quienes participan en la investigación son los referentes más importantes de sentido de vida, de razones para continuar el camino; específicamente, la maternidad es uno de estos aspectos, y cuando las personas olvidan o ignoran aquello por lo cual es importante vivir, en la primera escena aparece el otro y la relación de cuidado que se ha establecido, de ahí que las relaciones con los hijos, o bien otras que aludan al cuidado, pueden considerarse herramientas de resistencia.

Los sobrevivientes, a través de sus narrativas, evidencian haber metabolizado la experiencia de dolor al reconocer la estrecha relación que tienen con los demás; como lo plantea Butler (2010), “yo” está vinculado a unos otros, de esta manera, “yo” hace parte de un nosotros y es responsable de ese nosotros que se reconoce como yo, por esta razón al reconocerse como corresponsables unos de otros, se impide que los efectos devastadores de la violencia destruyan por completo el tejido familiar, y ese tejido, aunque herido, logra mantenerse y se convierte en una red fuerte y sostenedora, capaz de resistirse y transformarse.

Otros tipos de relación, diferentes a las configuradas en el espacio familiar, como las relaciones de amistad, vecindad, entre otras, también son valoradas como recursos para la supervivencia; esto se explica porque las relaciones necesariamente conllevan la otredad, es decir, relacionarse es estar consciente del otro, y sobrevivir no es un proceso individual, sino que implica a esos “otros” que han sido personas importantes, a la necesidad de estar con el otro para llevar a cabo un propósito; así, entonces, relacionarse y tener presente la otredad es una manera de sobrevivir, de acuerdo a ello y como lo refiere Shotter (1993), el “tú” es el punto de partida desde el cual es pensado el “yo”, esto nos invita a la concepción del ser relacional, desde la cual el *self* no es separado del otro, sino que están juntos en la generación de significado. La alteridad viene siendo un invaluable recurso, pues con el apoyo explícito o implícito del otro, el ser humano construye el sentido de quién es, de manera que resignificarse de víctima a sobreviviente es un proceso colectivo.

Los participantes de la investigación refieren cómo servir y ser útiles a otros otorga sentido a su propia vida, y cómo su cotidianidad se soporta en ello. Además de lo anterior, las relaciones otorgan seguridad a las personas, estar unidos genera un sentido de amparo contrario a la incertidumbre que se instala cuando se emprenden procesos de manera individual; específicamente este es el sentido de las asociaciones, que se establecen con el fin de hacer presión desde la fuerza colectiva en los procesos institucionales, también para poner a circular un saber que se tiene, pero que requiere de la cohesión para configurarlo de manera que tenga posibilidades de posicionarse en el mundo institucional.

En el proceso de relacionamiento se da la emergencia de recursos personales, como lo plantea Shotter (1993), las acciones coordinadas permiten que seamos lo que somos, no somos de manera espontánea o aislados, somos en relación, así es como los participantes de la investigación refieren que a partir de las relaciones con los demás han logrado explorar y desarrollar ciertas habilidades que previamente no se habían dado cuenta que tenían, o simplemente estas no habían sido desarrolladas, pues fueron construidas con otros y en relación a dinámicas específicas.

A partir de lo anterior, a través de las relaciones se re define la identidad, y es precisamente la noción de una identidad inacabada otro de los elementos que permite la sobrevivencia, es decir, saberse con la posibilidad de transformarse invita a redefinirse a sí mismos y reconocerse en un repertorio más amplio que el de víctimas; pues, como refieren Anderson y Gehart (2007), el individuo siempre está implicado en conversaciones, construyendo, reconstruyendo y cambiando la identidad a través de continuas interacciones con otros.

De igual modo, como afirma Butler (2009), se existe para y en virtud de un Otro: “si no tengo un tú a quien dirigirme me he perdido a mí misma, uno solo puede contar una autobiografía a otro y hacer referencia a un yo, en relación a un tú: sin el tú mi propia historia resulta imposible” (p. 50). Y eso es, precisamente, lo que han reconocido en sus vidas las personas afectadas por el conflicto; al encontrarse con el rostro y con la historia de otros, se encontraron también a sí mismos, lo que ha posibilitado, en términos de Gergen (2007), la construcción de “identidades recíprocas” (p. 180) en las que se comprende que “cada uno de nosotros está ‘tejido’ en las construcciones históricas de los otros, de la misma forma que ellos están a las nuestras” (Schapp, 1976, como se cita en Gergen, 2007, p. 180). Ese tejido que se configura en redes de identidades recíprocas ha propiciado en los sobrevivientes la reconstrucción de sentidos de sí mismos, lo que les ha abierto todo un universo de posibilidades al atribuirle significados alternativos a los acontecimientos de sufrimientos que han atravesado sus vidas. Estos nuevos significados han propiciado la exploración de nuevos espacios, de nuevas formas ver y de verse en el mundo, unas formas de tomar el control de sus propias vidas.

De acuerdo a lo anterior, aquellas situaciones relacionales que permiten la redefinición del sí mismo —retomando a Deleuze y Guattari (2004)— podrían considerarse dispositivos generadores de líneas de vuelo, en palabras de los autores, esto quiere decir la desterritorialización del sí mismo, para seguir diferentes líneas que reivindican la noción de “nomadismo creativo”, un modo de ser activamente nómada en el sentido de no agenciarse categorías o definiciones, sino de convertirse en..; Tamboukou (2015) expresa que esta es una metáfora performativa que permite encuentros improbables y fuentes insospechadas de interacción, de experiencia y de conocimiento.

En esta redefinición de sí mismos, la posibilidad de liderazgo se convierte en una práctica de sobrevivencia que tiene que ver con una de las múltiples voces que emergen, el liderazgo se plantea como una voz que aparece y presenta un nuevo *self*, pero este nuevo *self* no se reivindica de manera individual, sino que se legitima en el otro, quien reconoce y confirma esta nueva versión de sí; de ahí que el reconocimiento sea una

situación social y colectiva que tiene que ver con la coordinación de significados que se dan en el encuentro narrativo; pues como Gergen (2007) lo plantea: las historias son recursos comunales que la gente pone en marcha en sus relaciones, ellas forman, informan y reforman nuestro conocimiento y visiones de realidad.

En esta exposición de lo colectivo como un escenario definitivo de los procesos de sobrevivencia en el cual se teje la intersubjetividad, las relaciones son el dispositivo, lo social y lo colectivo se anida a través de la interacción entre las personas, y muchas veces esta interacción toma una forma narrativa, es decir, la manera en la que se conectan los seres humanos es a través de la exposición de su historia, de escuchar la historia del otro y, en esta lógica narrativa, entenderse, definirse, entender al otro, definirlo..., porque las historias permiten dar sentido a la experiencia (White y Epston, 1993) y, de esa manera, queda explícita la utilidad de la historia en la vida del ser humano. Las narrativas e historias empiezan a ser la forma en la que nosotros imaginamos alternativas y creamos posibilidades, es decir, la forma en la que actualizamos esas opciones; son una fuente de información que nunca se presenta en una sola voz, sino en múltiples.

La forma en la que el ser humano se relaciona con los demás no es siempre la misma, el trabajo realizado con sobrevivientes ha permitido identificar que el relacionamiento toma matices particulares de acuerdo a las audiencias y las circunstancias que componen la situación, a esto le han llamado Davies y Rom (1990), el posicionamiento, pues la posición de cada individuo es cambiante y tiene una intención de performar la identidad de cierta manera; en el proceso de la sobrevivencia se ha hecho explícita una intención de relacionarse y posicionarse desde un lugar diferente al de víctimas, resignificándose en otro tipo de posiciones, por ejemplo, la posición del ser trabajador, capaz, colaborador, etc.; así, entonces, la posibilidad de tomar diferentes posiciones conlleva a la sobrevivencia puesto que permite moverse del lugar del sufrimiento y la victimización hacia relaciones que dan una sensación de generatividad y utilidad.

Las relaciones no solo tienen que ver con el encuentro humano, también se ha podido identificar que la relación con otras especies se convierte en una forma de enfrentar situaciones, lo que a su vez tiene que ver con la identidad rural, pues define en los campesinos una conciencia planetaria que se distingue de la vida citadina y que procura por la integración de la naturaleza a la propia vida.

4.5 **Conclusiones**

Los procesos de sobrevivencia a los que ha dado lugar la dinámica del conflicto armado evidencian las relaciones humanas como el principal aspecto que contribuye a las personas a definirse a sí mismas, de manera que tanto los procesos de afectación como los de recuperación deben considerarse procesos relacionales que contribuyen o no a transitar de la noción de víctimas hacia la de sobrevivientes.

Los hechos victimizantes y el tránsito institucional de los participantes constituyen relaciones con grupos armados o con instituciones del Estado que tienen como consecuencia la victimización; así mismo, son las relaciones, en un plano de redes inmediatas y contextos más privados como la familia o las amistades, las que ayudan a tramitar esa condición. Igualmente, los procesos de acompañamiento o investigación, como el que aquí se evidencia, no son ajenos a una dinámica relacional que puede invitar al énfasis en aspectos alternativos de la experiencia o, en otros casos, a mantener el estado previo acentuando las posiciones con las que los participantes llegan al proceso.

De acuerdo a lo anterior, la investigación en ciencias sociales y en psicología debe considerar el aspecto relacional como una de las principales preocupaciones para trabajar con personas afectadas por el conflicto, pues es evidente que no es un aspecto marginal, por el contrario puede constituir un principio sólido para dar trámite a los procesos de sobrevivencia que, teniendo en cuenta los retos provenientes del contexto socio político del país, vienen a constituir uno de los principales desafíos en la actualidad.

Referencias

Anderson, H. y Gehart, D. (2007). *Collaborative Therapy* (1a ed.). Routledge.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza Editorial.

Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2ª ed.). Routledge.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.

Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.

Centro de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Das, V. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad* (1ª ed.). Universidad Nacional de Colombia – Universidad Pontificia Javeriana – Instituto Pensar.

Davies, B. y Rom, H. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43 – 63.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *One Thousand Plateaus*. Continuum.

- Estrada-Álvarez, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. En *Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 290-351). Comisión de Conciliación Nacional.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Uniandes–Ceso.
- Gergen, M. y Gergen, K. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Halbwachs, M. (2002). *Fragmentos de memoria colectiva*. Athenea Digital
- Hernández-Córdoba, A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 57-71. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000100003
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (2ª ed.). Editorial UOC.
- Sanchez, P. y Aguirre, N. (2019). Narrativas de supervivencia y restauración. En J. A. Carmona Parra, & F. Moreno Martín, *Reconstrucción de subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra*. Universidad de Manizales
- Scarry, E. (1985). *The Body in Pain*. Oxford University Press.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing Life through Language* (1ª ed.). SAGE Publications.
- Tamboukou, M. y Livholts, M. (2015). *Discourse and Narrative Methods*. SAGE Publications.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (1ª ed.). Paidós.

CAPÍTULO V



Escuchando a un líder social indígena nasa: la voz del que no tiene voz¹

Listening to an indigenous social leader nasa: the voice of the one who has no voice

Nathalia Aguirre Álvarez*

Resumen

Este capítulo analiza la experiencia de un líder social indígena a partir del método de la guía de la escucha, como parte de los resultados de la investigación "Narrativas colectivas, diálogo público y reconciliación social". A partir del método fue posible profundizar en la polifonía de la historia para comprender las experiencias vividas por él a través de las voces y el inter juego entre estas. Las voces identificadas fueron la voz de no doblegarse, la búsqueda de reconocimiento, el cuestionamiento a todo orden dado y la voz reflexiva. El artículo presenta el análisis de cada voz y el inter juego entre estas en relación a la voz del líder como una voz central hecha de estas cuatro voces.

Palabras clave

Líder social; Voz; Guía de la escucha; Violencia; Ética de la escucha.

Abstract

This article analyzes the experience of an indigenous social leader based on the listening guide method, as a part of research "Collective narratives, public dialogue and social reconciliation". The method it was possible to deepen the polyphony of history to understand the experiences lived by him through the voices and the interplay between them. The voices identified were the voice of not bowing, the search of recognition, the questioning of any given order and the reflective voice. The article presents the analysis of each voice and the interplay between them in relation to the leader's voice as a central voice made of these four voices.

Keywords

Social Leader; Voice; Listening guide; Violence; Listening ethics.

¹ El capítulo se deriva del proyecto "Narrativas colectivas, diálogo público y reconciliación social", financiado por la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad de Caldas. El proyecto finalizó en diciembre de 2018.

* Magíster en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Manizales. Grupo de investigación en Psicología clínica y procesos de salud, Manizales-Colombia. Correo electrónico: nathalia.aguirre@umanizales.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8560-9856>

5.1 **Introducción**

La situación de violencia contra los líderes sociales en Colombia se viene recrudeciendo en los últimos años, sus vidas están permanentemente amenazadas y las garantías de protección a su trabajo como defensores de derechos humanos son ambiguas. Indepaz, Cumbre Agraria y Marcha Patriótica (2020) revelan en un informe especial sobre el registro de líderes y personas defensoras de DDHH asesinadas, que desde la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno y el grupo guerrillero FARC-EP en 2016, hasta el 15 de julio de 2020, han sido asesinados 971 líderes y personas defensoras de los derechos humanos. Entre estos, 342 campesinos, 58 sindicalistas, 131 mujeres, 79 líderes comunitarios, 124 líderes cívicos, 13 miembros de la comunidad LGBTI, 6 ambientalistas, 71 afros y 250 indígenas (p. 1). El Observatorio Político-Electoral de la democracia MOE (2019) plantea en su documentación sobre el asesinato de líderes sociales que es más fuerte la violencia entre más local es el liderazgo, de allí que sean los campesinos y los indígenas las personas más afectadas. Las cifras, sin embargo, además de ser alarmantes, revelan las implicaciones que tiene en este país, y en medio del proceso de paz, velar por los derechos de las colectividades y querer hacer cumplir el acuerdo desde la base y las comunidades, lo cual mina en todo sentido la democracia y la implementación del acuerdo.

Indepaz, Cumbre Agraria y Marcha Patriótica (2020) revelaron que el 85 % de los homicidios de los líderes y personas defensoras de los derechos humanos se ha dado en 132 municipios de los departamentos de Cauca, Antioquia, Valle del Cauca, Norte de Santander, Nariño, Putumayo y Córdoba: “Los conflictos agrarios por tierra, territorio y recursos naturales representan el 70.13 % de los homicidios” (p. 13).

Los líderes sociales en Colombia son personas que cuentan con un reconocimiento importante de sus comunidades por las acciones que adelantan en beneficio de las mismas y por su papel en la coordinación y el apoyo a todo tipo de acciones que las benefician positivamente, liderazgo que no depende de recibir un salario por esta actividad (Comisión Colombiana de Juristas, 2018; Pérez, 2018). Dado que el líder social es un defensor de los derechos humanos, vocero de las comunidades y quien establece puentes entre los entes gubernamentales y la gente, su papel en la democracia o en el Estado democrático es crucial (Guevara y Sánchez, 2018) de allí que asesinarlos, amenazarlos, sea atacar la base de esta democracia y procurar una herida a las comunidades.

Algunos de los informes que documentan los asesinatos y las violencias emprendidas sobre estos líderes sociales, especialmente luego de la firma del acuerdo de paz (MOE, 2019; CCJ, 2018; Guevara y Sánchez, 2018; Guevara, 2019; Zuluaga-Cometa y Insuasty-Rodríguez, 2019; Gutiérrez et al., 2020), concluyen que hay sistematicidad en el fenómeno, lo cual provoca una responsabilidad importante en el Estado, tanto sobre su investigación como en su omisión, no siendo este un fenómeno coyuntural asociado a las economías ilegales. El silenciamiento de los líderes está asociado con las causas que estos llevan a sus territorios, que en su mayoría tienen que ver con la implementación del acuerdo de paz en sus puntos de tierras, la sustitución voluntaria de cultivos ilícitos y la lucha por la reducción de brechas étnicas y de género.

La respuesta del Gobierno de Iván Duque es ambivalente; por un lado, el presidente ha promulgado una defensa activa y un rechazo a los asesinatos de los líderes desde su posesión, pero, por el otro, la implementación de esta ha sido precavida y poco clara, y las declaraciones de los ministros de Defensa, ministra del Interior, Ministerio del Posconflicto, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, revelan estigmatización al vincular el asesinato de los líderes con actividades ilícitas o actores ilegales (Guevara, 2019).

Gutiérrez et al. (2020), luego del análisis que hacen sobre el asesinato a líderes sociales a partir del estudio de las políticas sobre la restitución de tierras y el Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos de Uso Ilícito y el estudio de las tendencias en las cifras en los últimos años, concluyen:

Primero, el asesinato de líderes ha sido un fenómeno de gran magnitud, además creciente. Segundo, los principales perpetradores son los grupos herederos de los paramilitares para todas las categorías consideradas aquí (restitución, sustitución y líderes rurales en general); en el caso de la sustitución, el Estado también aparece como un perpetrador importante. Tercero, no se trata de un fenómeno coyuntural. Cuarto, el asesinato de líderes de restitución y de sustitución corresponde a porcentajes significativos de las muertes de líderes rurales. Quinto, parecería haber un efecto negativo de la implementación de la paz. (p. 20)

Frente a este panorama, todos los esfuerzos por comprender este resurgimiento de la violencia y por frenarla son necesarios de parte de todas las personas, así como por visibilizar las voces de los líderes como actos de resistencia ante quienes quieren silenciarlas y como actos de denuncia que revelan el valor de cada vida perdida y llorada, que no puede seguirse negando, como hasta el momento el Estado lo ha hecho bajo la vocería de algunos de sus representantes.

Luego de tener un panorama general sobre los líderes sociales en Colombia se podrá entender la importancia que tiene la historia de José, indígena de la etnia nasa páez que debió huir del conflicto armado y desplazarse de su lugar de origen, Toribío-Cauca, para no ser asesinado. Cuando él comienza a contar su historia es constante en la narración la alusión a la voz, *levantar la voz, levantar una voz de rechazo, volverse vocero* de la comunidad del Cauca, *ser la voz del que no tiene voz*, expresión metonímica que resalta una representación identitaria de José como líder. Esta expresión hace pensar inmediatamente en ¿quiénes son aquellos que no tienen voz en Colombia?, ¿cómo vivir la vida sin poder sacar la voz?, ¿por quiénes quisiera José, como líder, ser escuchado?, ¿por quiénes quieren sentirse escuchadas las víctimas y sobrevivientes del conflicto armado?

Ser la voz de la comunidad da forma a la vida de José desde muy pequeño, aunque adviene una paradoja, silenciarse en su propia lengua para luchar por la comunidad indígena. Para ser la voz de muchos, José no fue introducido en la lengua nasa yuwe, bajo solicitud de su abuelo que pedía a su hija no enseñarle a José la lengua para que él pudiera luchar por los derechos de los indígenas con el blanco, sin equivocarse, sin sentir pena o temor al hablar la lengua de estos, y así le fue asignado a José su lugar de vocería; en palabras de su madre: “que no se le arrodillara ni al más temible juez, que estuviera ahí y que siempre se convirtiera como esa voz del que no tiene voz” (José, comunicación personal, 6 de octubre de 2018).

En este contexto, escuchar la historia de José, escucharla en el sentido que propone Gilligan (2013), atendiendo a la voz y al inter juego de las voces por medio de una escucha que genere confianza y no busqué clasificar lo que allí se enuncia en categorías interpretativas predominantes², es una forma de acercarse a comprender a partir de su historia, lo que los líderes sociales afrontan en este país y el valor de sus denuncias y su trabajo comunitario. El encuentro con José ocurrió en el marco de la investigación “Narrativas colectivas, diálogo público y reconciliación social” realizada en 2018 en San José de Caldas, durante la cual se diseñó y llevó a cabo un escenario de diálogo público con actores sociales con posturas divergentes frente al conflicto armado y el proceso de paz, siguiendo la metodología del Public Conversation Project (2003).

La preparación para el diálogo incluía unas entrevistas previas que posibilitaron conocer las posiciones de cada uno de los participantes; en particular, la entrevista de José fue rica en detalles y avanzó con pocas preguntas del investigador, quizás por su apertura narrativa, por su necesidad de hablar de esta historia en ese momento, o por las condiciones de la escucha, en todo caso, esto hizo posible volver sobre la historia y encontrar en ella elementos narrativos vinculados no solo al desplazamiento que vivió José y que lo trajo a Caldas, sino también con su liderazgo.

El encuentro con José fue conmovedor desde el principio, no solo porque era el único participante en la investigación que dijo haber tenido experiencias de reconciliación social, sino por la lectura profunda, llena de matices que él hacía del proceso de paz, y el cuestionamiento que había provocado en la investigadora de varios estereotipos personales; de aquí que, en el marco de un seminario de la guía de la escucha³ orientado por la profesora Victoria Lugo, escogiera su historia para profundizar en su experiencia y poder comprender su vivencia como líder social indígena en este país.

A esta narrativa personal fue posible volver con una nueva pregunta, distinta de la pregunta de la investigación marco, y generar hallazgos particulares sobre la misma, siguiendo la guía de la escucha (Gilligan, 2015) como técnica de análisis; así el análisis de la historia se convirtió en parte de los demás resultados de investigación y se hizo con el objetivo de profundizar en la experiencia de José como líder social indígena que se había desplazado hacia San José de Caldas; en este sentido, la pregunta que orientó este análisis fue: ¿cómo es la experiencia de ser un líder social en el contexto colombiano?

En este capítulo, la escucha y la voz son las categorías y los medios fundamentales para interrogar esta violencia, comprenderla y resaltar las voces que van en una vía contraria a ella. Desde Bajtín, la voz es constructora de sentido, y el sentido, una respuesta a algo dicho antes, así la voz es la expresión encarnada de un devenir de sentido permanente que se ha modificado en el tiempo por otros participantes del diálogo (Bubnova, 2006); la voz está poblada de voces ajenas y de palabras ajenas que son retomadas, asimiladas y con ellas los

² Que en este contexto podrían ser las categorías de víctima, hecho victimizante, trauma, desplazamiento forzado.

³ Este seminario de la guía de la escucha fue orientado por la profesora Victoria Lugo en la Universidad de Caldas durante el primer semestre del año en curso. Durante este seminario se aplicó el método completo y la profesora compartió parte de su experiencia en el trabajo con la profesora Gilligan, de la Universidad de New York.

sentidos que también encarnan. Escuchar la voz de José, en su naturaleza polifónica, implica orientarse hacia la palabra enunciada y escrita para rastrear este sentido del que habla Bajtín (Bubnova, 2006), en lo cual hay implicado un acto ético.

La escucha como acto ético (Aranguren-Romero, 2008) tiene que ver con una disposición del investigador frente a lo narrado, que lo descentra del lugar de traductor o experto para ubicarse como alguien que permite que en él resuenen, como lo propone el autor, las vivencias, los silencios de quien habla y comparte su historia en el cuerpo propio de quien escucha, especialmente historias límite de sufrimiento y resistencia: “Escuchar supone, en consecuencia, ingresar a una suerte de espacio del otro y al mismo tiempo ser invadido y penetrado, abierto, por dicho espacio” (p. 30).

En esta vía, escuchar la voz significa permitir que resuenen en el cuerpo y el sentir del investigador los sentidos de las voces ajenas que ahora en un diálogo forjaran un proceso de comprensión para atender a lo que se dijo antes, ahora, lo que se silencia, lo que se rodea. La voz como palabra sonora “que no es llevada por el viento, sino que posee el valor de un acto ético” (Bubnova, 2006, p. 105) hace presencia y exige una escucha en el mismo sentido, aquella capaz de reconocer lo que se presenta a través de lo que se enuncia y el valor de la vida que la encarna, reconocimiento que fractura lo que quiso invisibilizar, la violencia para exponerlo en todo su colorido.

Teniendo en cuenta lo que propone Butler (2006) acerca de los marcos usados para pensar y entender la violencia, y la forma como estos parecen decidir “de manera forzosa, *lo que puede escucharse*” (p. 29, énfasis añadido) y el reconocimiento de la forma como “la esfera pública está constituida en parte por lo que no puede ser dicho y lo que no puede ser mostrado”, por medio de “la atribución del estigma” (p. 19), la escucha como acto ético de lo que se enuncia en las historias de sufrimiento y resistencia, como las de los líderes sociales, es una forma de darle voz a eso que no puede escucharse y con ello una forma de interrogación y comprensión de la violencia en estos tiempos del post acuerdo. Como bien la autora lo propone, “ciertos rostros deben ser admitidos en la vida pública, deben ser vistos y escuchados para poder captar un sentido más profundo del valor de la vida, de toda vida” (p. 21).

Para Gilligan (2015), saber que las personas por distintas razones no siempre dicen lo que realmente sienten y piensan, o no saben lo que sienten y piensan, representa un desafío para la investigación cualitativa, al cual responde la guía de la escucha pues lo reconoce como un problema relacional. “¿Qué movimientos relacionales de parte del investigador animan a las personas a decir o incluso a saber lo que saben?” (p. 73). De esta forma, como método no solo plantea una forma de componer un análisis o interpretación, sino una ética de la investigación que reconoce que el marco del análisis es una relación en la que el investigador también necesita interrogarse por sus propias asunciones.

5.2 Método

Como ya se mencionó, la entrevista de José surgió en el marco de la investigación “Narrativas colectivas, diálogo público y reconciliación social”, específicamente en la fase de las entrevistas previas que tenía como finalidad conocer las posiciones frente al conflicto armado y el proceso de paz de los participantes, y la relación de estas posiciones con sus propias experiencias de vida en el marco de la violencia. Estas entrevistas transcritas, junto con el diálogo público, se analizaron cualitativamente por medio del análisis del discurso, lo que permitió atender a la narrativa colectiva que se construyó entre todos los participantes y los movimientos o cambios que se dieron en sus posiciones iniciales frente al conflicto armado y el proceso de paz, gracias a las posibilidades de escucha que ofrece la metodología de diálogo público. Los hallazgos que en este capítulo se presentan son el resultado del análisis de la historia de José, siguiendo la guía de la escucha, enmarcada en el enfoque cualitativo de la investigación, pero acudiendo a un diseño fenomenológico para profundizar en la experiencia de José.

La guía de la escucha es una técnica de análisis cualitativa que permite atender a la polifonía de una historia o una narración escuchando las voces y el inter juego entre éstas para descubrir el sentido expresado por las personas, tanto en lo que se dice, como en lo que se silencia (Brown & Gilligan, 1992; Gilligan, 2015). Es una escucha más que una lectura, pues en el proceso de escuchar se requiere la participación activa tanto del que cuenta la historia como del que la escucha.

La guía incluye “unos pasos que definen una manera de abrirse a la experiencia del otro” (Gilligan, 2015, p. 75) orientando la escucha hacia aspectos distintos de la historia. La primera escucha se denomina *la escucha de la trama* y orienta la atención del investigador hacia el territorio que se dibuja en la historia a partir de varias preguntas: quienes están en la historia; de qué habla esta historia; en qué contexto social y cultural surge y se desarrolla; cuáles son los temas destacados, las metáforas, los símbolos, los huecos y rupturas. Esta primera escucha también implica al oyente y le invita a explorar sus propios sentimientos y pensamientos acerca de la persona y de la historia que está escuchando, es decir, aquello que resuena en él de lo que oye.

La segunda escucha afina el oído hacia la voz del yo, la voz de la primera persona que habla y actúa en el mundo, se denomina *la escucha del yo*, en esta el investigador sigue el uso del pronombre en primera persona y construye lo que se denomina el poema del yo, nombrado así por Elizabeth Debold (Lugo & Gilligan, 2018). Esta escucha nos conecta de otra manera con la persona que habla, descubriendo las resonancias que sus palabras generan en el propio investigador (Brown & Gilligan, 1992).

La tercera y última escucha es la del *contrapunto de las voces*, durante este momento la pregunta de investigación orienta al oyente hacia las voces del texto que hablan de su pregunta, recogiendo las tensiones, armonías o disonancias entre las diferentes voces (Gilligan, 2015), y resaltando el aspecto musical de la escucha

que pretende atender a los matices y tonos de las voces que componen el texto. Para esta escucha, cada voz se colorea en el texto y, a su vez, la orquestación de estas voces (Brown & Gilligan, 1992); luego, siguiendo los aportes de Lugo (2018) al método, se contó el número de líneas que tenía cada segmento coloreado para establecer la longitud de cada uno y se dibujaron en un cuadro conservando el orden de aparición en el texto, logrando al final una “curva melódica completa de segmentos coloreados” (Lugo & Gilligan, 2018, p. 3). Este cuadro de las voces con sus longitudes y su orden de aparición en el texto ofrece una imagen visual de la melodía que componen las voces, y a su vez un material para comprender la relación entre las mismas, la predominancia de alguna, la forma como se afirman o niegan unas y otras, es decir, una imagen del contrapunto, de la forma como interactúan las voces.

Vale la pena recordar aquí que la voz es la que expresa el sentido de la historia y así como en la música, cada voz es única, tiene un signo de identidad, un timbre, una cualidad; por ello, luego de que se identificaron las voces se volvió a escuchar la entrevista varias veces para oír en esta ocasión esas voces identificadas inicialmente, logrando ratificarlas, o por el contrario interrogarlas. En este caso, algunas voces que no habían podido ser nombradas, aunque si identificadas a partir de la lectura de la entrevista, lograron encarnar mejor su sentido al volverlas a oír y surgir dentro del contrapunto.

El último momento es la interpretación o composición del análisis a partir de todo aquello que se ha descubierto y aprendido en cada una de las escuchas a la luz de la pregunta que orientó al investigador, y de las resonancias que hasta el final la historia generó sobre él. El diálogo con quien se escucha no cesa en el proceso, y hasta el final ambas voces, del participante y del investigador, están conversando.

Este análisis sigue las cuatro escuchas descritas anteriormente y el contrapunteo final de las voces, siempre guiado por la pregunta acerca de la experiencia de José como líder social.

5.3 Resultados

Reconociendo la trama de la historia de José y tratando de dibujar el paisaje en el que esta se desarrolla, es necesario tener en cuenta varios elementos: 1) la pertenencia a la comunidad indígena nasa páez “gente del agua”, que inscribe la historia en un marco cultural y simbólico; 2) la ubicación geográfica en Toribío- Cauca, uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado en Colombia, de mayor desigualdad en ingresos y calidad de vida (Salinas, 2014), pero, a su vez, escenario de muchas movilizaciones sociales; 3) el contexto político y social de Colombia que permite entender el gran telón de fondo de la vida José, el conflicto armado colombiano y el proceso de firma del acuerdo de paz y su implementación, en medio del cual él vive los asesinatos de varios de sus familiares, el desplazamiento forzado, el secuestro a su familia, la extorsión, el

daño a sus inmuebles y las amenazas a su vida, que persisten aún. Por último, y más importante elemento, su trayectoria en este territorio como líder social, como la voz de los que no tienen voz ante la intimidación de la violencia y la marginalidad de la desigualdad de oportunidades de este país.

Las comunidades indígenas, en general, y los pueblos indígenas del Cauca, en particular, han vivido por más de 500 años la colonización, diferentes tipos de violencia como racismo, desposesión, exclusión y además una fuerte presencia del grupo guerrillero FARC que buscó el dominio territorial y la imposición de un poder político exclusivo (Peñaranda, 2012). Su historia es, entonces, el enfrentamiento de una larga violencia que marca el territorio y las sensibilidades de quienes lo habitan, pero también la historia de una resistencia para impedir el exterminio como pueblo y la subordinación de sus formas de gobierno ante las presiones económicas y políticas del país (Tattay, 2012).

Esta historia de resistencia democrática se materializa en los muchos líderes y lideresas indígenas que ha visto nacer Toribío —muchos de los cuales también han sido asesinados—, el actual Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) —uno de los primeros movimientos indígenas en Colombia (Tobar, 2017)— y la minga indígena.

Escuchar la voz de José se constituye en un acto de visibilización de esta trama tejida por la violencia, la resistencia, la solidaridad, el sentimiento de comunidad; visibilizarla es un acto de solidaridad que busca reconocer la experiencia de José como líder social y la de los líderes en Colombia y su importante lugar para la construcción de la reconciliación social.

5.3.1 La voz de no doblegarse

Esta voz habla de la resistencia de José ante el poder guerrillero que ha tratado de silenciarlo desde hace 5 años, y en general sobre su resistencia a someterse a cualquier otro poder que quiera intimidarlo, doblegarlo, sujetarlo a algo con lo que José no esté de acuerdo. Cuando José comienza hablar de su historia, lo primero que expresa es cómo los indígenas nasa han debido “desconocerse” como indígenas para poder sobrevivir a los ataques de los actores armados, declaración en la que se escucha el impacto del abuso de la violencia y el poder sobre el valor de la vida de las personas; con dolor y dignidad José se resiste a dejarse silenciar, a dejar de existir como indígena.

Siempre que esta voz aparece en la narración se hace escuchar con el recurso metonímico de la voz, levantar la voz para denunciar, ya sea en la plaza pública, en los medios de comunicación o a través de las redes sociales, contar lo que la gente no se atreve a decir acerca de los abusos de la guerrilla sobre la comunidad indígena y los juegos de poder que atraviesan a la comunidad.

Las primeras denuncias son en la plaza pública de Toribío, lo que provoca finalmente su salida del Cauca por la inminente amenaza de que lo van asesinar; luego, junto a su familia busca a la prensa internacional y de ahí en adelante se apoya en los medios, en la prensa internacional y en las organizaciones defensoras de derechos humanos para hacerse escuchar, para llevar la voz de la gente.

Esta voz quiere contar la verdad, pero la vida es el precio que se debe pagar en un territorio dominado por la violencia. Aquí tres fragmentos del relato donde se observa cómo *levantar la voz* siempre ha implicado *vivir las consecuencias* de un poder interrogado y enojado que no acepta la deliberación ni la diferencia.

(...) supuestamente yo tenía que pagarles una vacuna por alrededor de \$500.000, entonces yo me niego a pagar esa vacuna, entonces ellos lo que hacen es decir de que entonces me tengo que abstener (sic) a las consecuencias, y yo me sigo resistiendo; cuando me sigo resistiendo, entonces van y le meten una bomba, una bomba al supermercado, donde sacan todo, los dos empleados que eran un hermano y una hermana los sacan y meten la bomba, entonces ahí se acaba como el..., ahí se acaba el sueño que yo tenía.

(...) yo hago es levantar mi voz en una audiencia pública y rechazar los actos de la guerrilla y me equivoco, me equivoco, primero, porque la guerrilla comienza a cobrar vidas, empieza a cobrar la vida de un tío mío que se llamaba Domingo Vitonas, que lo mató, lo mató en venganza, pues, en un impulso de que yo tenía que ser una víctima y no podía denunciar los hechos que había hecho la guerrilla.

(...) yo hago una denuncia pública ya por los medios de comunicación, que fue por el programa Séptimo día que expongo la problemática que había en el municipio de Toribío, los vínculos de personas que les interesa la guerra y de las personas que hemos sido víctimas de ese conflicto, entonces yo lo que hago es denunciar eso al comienzo, sí, del 2015, y en el día 10 de abril, la guerrilla toma represalias más duras porque secuestran a mi hijo y secuestran a mi mamá. (José, comunicación personal, 6 de octubre de 2018)

La muerte y los “desangramientos” mueven sentimientos de indignación, enojo y rabia ante la injusticia por las pérdidas; aquí la voz de no doblegarse se expresa por medio de un “pulso entre la guerrilla y José”, una contienda sostenida en la que José busca la contraria en el “juego de la guerra”; pero, luego, el reconocimiento del dolor que han provocado la pérdida de sus familiares, dejar el Cauca y a su familia de origen, a través del trabajo del duelo (Butler, 2006), transforman la venganza en una forma de resistencia más comunitaria, capaz de llevar la voz de la gente y no solo los sentimiento de José.

(...) entonces en el 2014 yo cambio, cambio de ideología y digo no, ya tengo que tratar de no ser tan duro con la guerrilla y tengo que bajar un poco y tratar de buscar esto de la manera más diplomática.

(...) fui nacionalizando esa política social y esa política de dolor que yo traía, entonces en eso se van sumando varias entidades como la Cruz Roja Internacional, se va sumando Human Rights, se va sumando Paz Christie de Holanda, o sea, escuchar qué traía José, si José traía un rencor o José traía un dolor o José traía una voz de las demás. (José, comunicación personal, 6 de octubre de 2018)

En la parte del relato donde esta voz hace más presencia, el poema del yo revela la tensión entre sentirse obligado y sujetado por el poder del grupo guerrillero y la resistencia para no dejarse doblegar frente a esta imposición, pero también el reconocimiento de que a través de la rabia no hay camino; el yo se revela activo y reconoce que se ha equivocado.

Yo tengo	Yo voy
Yo tenía	Yo siempre estaba
Yo me niego	Yo hago es levantar mi voz
Yo me sigo resistiendo	Yo me equivoco
Yo tenía un sueño	Yo me equivoco
Yo había tardado	Yo tenía que ser una víctima
Yo había sido	Yo era un hombre público

Esta voz fue mucho más fuerte mientras José vivía en el Cauca y debía defenderse de los ataques por parte del grupo guerrillero. En el Departamento de Caldas, donde ahora vive, otras voces aparecen; sin embargo, cabe resaltar que la persecución de José hasta hoy es incansable, a pesar de que al dejar Toribío cesaron las confrontaciones directas y su familia se encuentra bien.

5.3.2 La voz que busca el reconocimiento

Esta voz tiene dos expresiones, el reconocimiento de la gente y el reconocimiento político; en ambas, esta voz busca conectarse con las personas, construir relaciones, encontrar pertenencia en el nuevo territorio y construir comunidad. Aunque esta voz está en todo el relato, es significativa su sonoridad dentro de la narración cuando José llega a Caldas y no desea ser un extraño o ser nadie para las personas.

La voz que busca el reconocimiento de la gente es central en toda la narrativa de José, incluso su voz de líder social es una voz en diálogo con las personas, nunca solitaria; así, cuando José expone sus diálogos internos pasa de su propia voz a la voz de la gente y simula lo que las personas le interrogarían, reclamarían o reconocerían, en una especie de conciencia de sí mismo a partir de la perspectiva de una segunda persona que se representa simbólicamente (Honneth, 1997), una conciencia de sí estrechamente ligada a la conciencia de que existe otro.

Esta conexión con las personas, o la búsqueda del reconocimiento de las personas, está mediada profundamente por la palabra y por la coherencia de esas palabras con la vida de José; de allí que en el poema del yo correspondiente a esta voz, el yo sea muy activo a través de la palabra y del decir.

Yo llego aquí	Yo siempre le digo
Yo le digo no	Yo doy
Yo soy	Yo digo
Yo escucho al otro	Yo simplemente
Yo lo paso a absorber	Yo siempre le he dicho
Yo hago es llamar	Yo le digo a la gente
Yo me encuentro	Yo digo
Yo siempre digo	Yo digo

A través de la palabra, José se presenta y hace presencia con las personas, se insta en un diálogo donde busca preguntar y que le pregunten, reflexionar y llegar a alguna comprensión; la palabra parece ser distinta del discurso, pues se diferencia de los “líderes discursistas” que proponen cosas que no van a cumplir y, por tanto, sus palabras están vacías de sentido:

porque el líder es (...) la gente le gusta es el líder que allá (...) que lo vea a usted saliendo del cafetal mojado como un pájaro, que lo vea echando machete, ahí es cuando la gente se enamora de las políticas, si usted es un líder discursista no más, nunca la gente le va a comer cuento, porque estamos acostumbrados a ese que hecha cuento. No, que “yo soy Fulano, le voy a hacer un puente donde no hay ríos” y pasa mañana y ni el puente ni el río han existido, entonces eso es lo que yo he hecho y eso es lo que ha hecho que hoy muchos jóvenes y quizás se interesen, y jóvenes aquí mismo en San José. (José, comunicación personal, 6 de octubre de 2018)

Una palabra plena de sentido es acción, como lo propone la obra de Bajtín: “la palabra es acto ético, acción sobre el mundo y el otro, nos hace contraer una responsabilidad concreta y ontológica a la vez para con el mundo y el otro, y es nuestra manera de ser y existir en este mundo y en la trascendencia” (Bubnova, 2006, p. 113).

La voz que busca el reconocimiento de la gente es una voz que desea existir para alguien más, que sabe que necesita de los otros; de este modo José deja de ser una persona extraña en el Departamento, cuando logra que la gente sea capaz de percatarse de su ausencia, de este modo la sensación de ser reconocido está dada por el reconocimiento de su vida y de su presencia por parte de otros, siendo los otros sus interlocutores permanentes; el “yo” solo existe en la medida en que está relacionado a un “tú”: “Ser significa comunicarse, y un ‘yo’ es alguien a quien se le han dirigido como a un ‘tú’” (Bubnova, 2006, p. 101).

Como parte de este tejido con la gente, José crea en 2016 la Asociación Proyecto Étnico en Belalcázar, poniendo en su centro el tema étnico, pero buscando representar cualquier pertenencia indígena, sin distinción, y a su vez acoger a las demás asociaciones que trabajan por una causa social. La asociación se convierte, entonces, en la vocera de las demás asociaciones, asesora y da ideas a las que lo necesitan.

La búsqueda de reconocimiento político tiene una expresión diferente a pesar de ser la misma voz, pues el diálogo aquí es con las personas que están en la administración pública o personas con cargos políticos de amplio reconocimiento nacional: ministros, senadores, organismos internacionales; aquí el reconocimiento no es solo personal, no es solo de José, es de José como líder, como vocero de la gente que ha vivido los efectos de la violencia, de otros indígenas, de otras causas colectivas. José sabe que para visibilizar las denuncias o los

proyectos que adelanta con la gente necesita que unas personas específicas lo escuchen, sabe que unas voces en este país son más oídas que otras, y en este sentido hacerse oír de quienes tienen algún poder político es estratégico para sacar los proyectos o denuncias adelante.

Esta voz, sin embargo, está en tensión permanente, porque al mismo tiempo que reconoce esa distribución de poderes y sabe que requiere hacer alianzas para obtener los apoyos o los recursos necesarios para adelantar los proyectos de la asociación, sospecha de ese orden establecido y pone en cuestión que unas personas tengan derecho a ser más oídas que otras. Si bien la relación de José, como líder, con estos poderes públicos ha sido crucial para visibilizar su dolor, su historia, el dolor de la comunidad del Cauca y sacar adelante la asociación, entrar en esa relación ha sido develar cómo los marcos económicos y políticos definen qué voces vale la pena oír y cuáles no, qué sufrimiento es más válido que el otro. Un fragmento del poema del yo, donde él viene hablando de su relación con los políticos, revela esta experiencia de ser o de existir en la medida en que alguien con poder te de ese reconocimiento, especialmente en el apartado donde dice “yo no soy nadie”, antecedido por “yo soy lo mismo que toda persona”.

Yo no soy político	Yo no necesito
Yo soy una persona	Yo digo no
Yo le digo a la gente	Yo soy lo mismo que toda persona
Yo estoy con la gente	Yo no soy nadie
Yo digo	Yo puedo ser
Yo he sido	Yo le decía
Yo, el de derechos humanos	Yo le digo

5.3.3 La voz que pone en cuestión todo orden dado

Esta es una voz robusta dentro de la narración, pues es quizá la más extendida de todas, aparece en todos los momentos de la vida de José y hace una crítica del orden social establecido, o al menos de lo que se considera verdadero por tener el consenso de todos. Es aguda al observar lo que le rodea y no da por sentado nada, se pregunta por el valor o la verdad de eso que se establece como instituido y sospecha de las apariencias. Esta voz derrumba los estereotipos y cuestiona el orden religioso, político y económico, los medios de comunicación, el conocimiento intelectual y a los propios líderes indígenas.

Frente al orden político y económico pone en cuestión los alcances del ejercicio de poder de los partidos políticos, por un lado, configurando una idea de enemigo sobre quien piensa diferente, y por el otro, acercando a la gente durante las contiendas electorales para comprar los votos a cambio de algo a lo que tienen derecho, sin que sea negociada su conciencia. Esta agudeza para entender que nadie es su enemigo, y que nadie puede comprarle su voto, no le distancia del mundo político, por el contrario, José es hábil para hacer alianzas y “apoyarse de las partes políticas” para visibilizar las denuncias y proyectos de la asociación, sin excluir ningún

partido político. Así reside en esta voz una paradoja, la crítica que lo distancia de lo que ve, pero su actuar como líder lo conecta necesariamente con las personas que ejercen la política, él sabe bien que de no apoyarse en estas “partes políticas” es imposible hacer visible aquello por lo que está luchando.

(...) algo que me ha pasado aquí es que yo me siento con el liberal, con el conservador, con el de la U, con el del centro democrático, y aquí me dicen “José es que nosotros no sabemos usted con qué partido”... Yo no me caso con los partidos, demuéstreme usted, que es bien sectarista y bien conservador: ¿qué ha hecho el partido por usted?, ¿qué tiene? Yo termino diciéndole a la gente: es que su enemigo no es mi enemigo. Una persona de que me siento, tomo café con el otro, tomo café con el otro: “Ah no, no, no creemos en José porque no se centra”. Ah no, es que yo no soy político, yo lo que soy es una persona que quiere crear consciencia. (José, comunicación personal, 6 de octubre de 2018)

Igual sucede con los medios de comunicación, José cuestiona la capacidad para “desinformar que tienen los medios de comunicación” en la medida en que pertenecen a alguien y responden a un monopolio, sin embargo “saca provecho” de ellos cuando ha necesitado visibilizarse y visibilizar una denuncia, pero conserva su posición e invita a la reflexión:

Frente al orden religioso no habla de Dios a pesar de que dice creer en él, pues considera que la religión es otra forma de adormecer la conciencia e impedir que la gente piense y vaya más allá. La gente le reclama que no hable en nombre de Dios, “no, no, no, usted habla tan bonito pero a lo último nos está dejando a nosotros en el vacío, porque nosotros somos muy creyentes de Dios”. (José, comunicación personal, 6 de octubre de 2018)

Esta voz está enraizada a las experiencias de José, a lo que la vida con todos sus obstáculos le ha enseñado, a la visión de mundo que su familia le compartió y, así, a pesar de haber cursado solo cuarto de primaria, a la riqueza de su conocimiento tejido con la experiencia, con el cuerpo, que le ha permitido encontrar un lugar donde la voz puede salir, en una sociedad que jerarquiza y excluye.

5.3.4 La voz de la reflexión

Esta es una voz sensible, busca hablar “desde el corazón”, es algo más íntima que las anteriores por cuanto se habla a sí misma y busca una reflexión más personal; en algunos momentos, el diálogo de esta voz es con los hijos, la madre y los abuelos, es esa voz que queda de las conversaciones con estas figuras fundamentales y que se ha ido transformando y nutriendo con todas las experiencias emocionales de las que ha aprendido, pero también aparece mucho en la conversación con los más jóvenes, es una especie de consejo que los anima a continuar construyendo sus sueños.

Una expresión que la representa es “desenmascaramos”, como una vía de encontrar detrás de lo que vemos lo que realmente tiene sentido, especialmente se refiere a las posesiones materiales y los títulos, como aquello que impone una distancia entre las personas.

Esta voz se ocupa de “crear conciencia”, que para José significa “arrancarse” de lo que no sirve y que impide trabajar en el camino propio y cosechar logros, muy en el sentido de cerrar las brechas sociales y culturales que separan a las personas entre unas vidas que valen la pena y otras no, como lo dice Butler (2006), “arrancarse” de lo que los medios de comunicación y las redes sociales informan o de todo aquello que hace pensar que no es posible.

Yo creo que
Yo desde –mi punto filosófico–
Yo creo
Yo interpreto
Yo concluyo
Yo creo

En el poema del yo se escucha bien la voz: esta voz surge de manera significativa cuando José habló de sus experiencias de reconciliación y de perdón, aparece de forma espontánea y busca movilizar a las personas también hacia una reflexión, conectando las emociones y no solo las ideas.

¿Usted está seguro que aquí hay un perdón? “Sí, porque la niña dijo que perdón y él dijo que perdón”. No señores, aquí no hay un perdón, aquí hay un perdón es cuando verdaderamente nos arranquemos; si vamos a un tema antropológico, si la niña, porque ella se siente ya cargada por la consciencia, y la otra también por el dolor, que ella perdió familias, el otro también, y tal cosa, entonces siguen siendo activos del conflicto, porque (...) ¿cómo nos recomponemos de eso? Cuando nos arranquemos esa ideología que nos dieron en la guerrilla y esa ideología que nos dieron en el ejército y cuando nosotros las víctimas teníamos que cargar a nuestros hijos, yo le dije, le voy a poner un ejemplo: mi hijo de 14 años lleva una cicatriz aquí, casi medio rostro se lo llevó una esquirla, y nadie ha pedido perdón a mi hijo, si yo voy y le digo a Timochenko: pídale perdón, él me va a decir: “Ah no, no, eso era parte del conflicto”, porque él hacía la guerra y él sabía qué beneficios le iba a traer esta guerra a él; lo mismo si yo voy y le pregunto al presidente Santos, él me va a decir lo mismo: “No, no, es que es un conflicto que cada uno nos (sic) estamos librando”. Pero las lágrimas de mi hijo, el dolor de mi hijo, ¿quién lo va a recomponer?, ¿quién va a recomponer a ese soldado que le falta una pierna?, ¿quién, si la plata no lo es todo?, ¿qué va a pasar de ahí, qué va a pasar? Si de aquí a las tantas víctimas resulta que a ellos les falta una parte de su vida, le falta un hijo, le falta el marido, le falta... cuando fui llegando allá resulta que el soldado, el policía, el guerrillero y yo nos fuimos ya, yo cortando la voz, porque nos fuimos quebrando. (José, comunicación personal, 6 de octubre de 2018)

Las cuatro voces, la voz de no doblegarse, la voz que busca el reconocimiento, la voz que cuestiona todo *orden dado* y esta voz *reflexiva*, le dan forma a la voz central, *la voz del líder*, una voz que se distingue por sí sola en algunos apartados del texto donde habla directamente, pero que el contrapunto y la relación con las demás voces la hacen emerger.

5.3.5 El contrapunto de las voces y la emergencia de la voz del líder

Este apartado recoge la relación entre las voces y el movimiento de las mismas a lo largo de la narración de José, que conjugadas dan forma a la voz del líder que se enuncia a través de todas ellas.

La primera voz que aparece en el relato es la voz de no doblegarse, la voz que acompaña la narración de José cuando habla del desplazamiento forzado, las muertes de sus familiares, el secuestro de su mamá y de su hijo, y todas las consecuencias que tuvo su confrontación con la guerrilla; es casi la voz dominante en este momento de la vida de José, se interpone con la voz que busca el reconocimiento, pero en dos ocasiones, mientras todas las demás voces se silencian. Al final de la entrevista, cuando José habla de la reconciliación, de su liderazgo, la voz se silencia por completo. Por tanto, es la voz que le permitió a José mantenerse vivo y resistente ante las amenazas y los ataques; en la medida en que esta confrontación directa cesó y la forma de resistirse ha sido más organizada a partir de la Asociación Proyecto Étnico, la voz que busca el reconocimiento hace más su aparición.

Esta es la segunda voz que aparece en el relato y enuncia los esfuerzos que hizo José para hacerse a un lugar visible en el departamento de Caldas, se interconecta con la voz que cuestiona todo orden dado y en algunas ocasiones con la voz reflexiva; es un momento de la vida de José donde vuelve a empezar porque ha dejado Toribío sin tener fecha de retorno, a la comunidad indígena y a la mamá, lo único que puede traerse es a sus hijos y establece en Caldas una nueva relación de pareja. En principio aparece sola, luego y poco a poco hace la entrada la voz que cuestiona todo orden dado, que progresivamente se toma con fuerza la melodía, mientras la voz que busca el reconocimiento se va silenciando, la voz reflexiva está muda en este momento.

La vida en Caldas y una nueva forma de vivir su liderazgo a través de la asociación, lejos de esta confrontación directa con la guerrilla, le permiten a José vivir nuevos escenarios para alzar la voz; de aquí que la voz que busca el reconocimiento sea significativa en esta parte del relato, pero, a la par, la experiencia que le van dando estos escenarios políticos y los años de experiencia en la asociación van haciendo emerger la voz que cuestiona todo orden dado, como parte de una observación aguda de las estructuras de poder con las que se encuentra. Esta voz, sin embargo, no parece tener relación exclusiva con alguna vivencia, pues luego de que aparece por primera vez hace entradas en el relato hasta el final.

La voz reflexiva aparece con mayor fuerza hacia el final del relato, habiendo aparecido solo en algunos momentos desde la mitad de la entrevista; es incluso la única voz al final de la narrativa, es la voz que concluye, que imagina un futuro y que lleva una esperanza.

5.4 **Discusión y conclusiones**

Comprender la experiencia de José como líder a través de la guía de la escucha ha sido una manera diferente de conectar como investigadora con la persona que narra y con la narración en sí misma; la escucha en varios momentos va dando forma a un diálogo entre quien cuenta la historia y quien la oye, y así va haciendo posible que la relación con el otro esté siempre en el primer plano durante el análisis; si bien esto puede suceder en otros métodos cualitativos, la condición de escuchar implica al investigador con la historia, y lo que oye tiene profunda relación también con lo que se pregunta, con la forma como se dispone para atender a la voz, los silencios, los rodeos, lo que se repite.

Aranguren-Romero (2008) recuerda la necesidad de una escucha en resonancia cuando se enfrentan relatos que exponen situaciones límite, situaciones donde el sufrimiento podría entrar en un terreno de lo inenarrable y lo indecible, pues una escucha así es capaz de reconocer y aceptar los silencios, sin saturarlos con datos provenientes del investigador; en consecuencia, recuerda la necesidad de una ética de la escucha frente al testimonio de quienes han vivido la violencia.

Cuando yo le anuncié a José que este capítulo será sobre su historia, en caso de él autorizarlo, su respuesta confirma el potencial de esta relación de solidaridad de la que habla la autora; para José es motivo de alegría y una forma de reconocimiento que le da valor a su resistencia, a sus esfuerzos por llevar la voz de quienes no la tienen, y para mí, un compromiso ético no solo con él, sino con los muchos líderes en Colombia a quienes se les ha silenciado la vida: “La ética de la investigación se convierte en una ética de las relaciones (...) el desafío ético es el desafío de la relación: Cómo mantenerse conectado tanto con uno mismo como con los demás” (Gilligan, 2015, p. 73).

De este modo la relación de investigación es transformadora en ambos sentidos. Para José, en la medida que “alzando” nuevamente la voz rompe una vez más el silencio impuesto por los relatos dominantes que ponen límites frente a lo que puede decirse y lo que no (Butler, 2014), y que en el caso colombiano tiene que ver con los relatos promovidos por algunos partidos políticos que tienden a estigmatizar las voces resistentes y la movilización social en general, y en el momento actual, y tras la firma del acuerdo de paz en 2016, con algunos poderes locales que se oponen a la erradicación de los cultivos ilegales y a la distribución justa de la tierra, abriendo un horizonte de comprensión alternativo desde ese quehacer cotidiano. Y para mí, como investigadora, al permitirme ser parte de esta memoria subalterna (Das, 2008), interrogar los propios estereotipos, incomodar mi modo seguro de vida y mi existencia para recordarme la responsabilidad social con su voz y con las voces que él representa, en el sentido de un reconocimiento continuo a su vida y a su invaluable contribución a la reconciliación social y a la democracia en este país quebrantado por el pobre respeto a las diferencias.

Al romper este silencio, la voz de José dignifica la voz de los líderes sociales y de todos aquellos que como él defienden la vida, los territorios y las comunidades; romper el silencio mediante la palabra “es un acto personalizado y pleno de sentido” (Bubnova, 2006, p. 102), que se abre al diálogo con otros para ser asimilado y transformado.

Las voces de José permiten comprender, ampliando lo que ya informan las estadísticas, lo que significan los líderes sociales para los opositores de la implementación del acuerdo de paz; si como José, otros líderes *cuestionan el orden impuesto* por algunos poderes locales y nacionales, si además tienen la fuerza para *no dejarse doblegar* y denunciar, y también la capacidad de hacerse escuchar y *buscar el reconocimiento* de los derechos de sus localidades, así como la fuerte conexión con la gente, se comprende mejor por qué estos líderes son, para algunos que cooptan el orden de los territorios a beneficio propio, una piedra en el zapato (Guevara y Sánchez, 2018).

¡Que la voz de José se mantenga siempre viva!

Referencias

- Aranguren-Romero, J. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Nómadas*, 29(1), 20-33.
- Brown, L., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girl's Development*. Harvard University Press.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27, 97-114.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder, el duelo y la violencia*. Paidós.
- Comisión Colombiana de Juristas (CCJ). (2018). *¿Cuales son los patrones? Asesinatos de líderes sociales en el postacuerdo*. Ascamcat, CINEP/PPP, Comisión Colombiana de Juristas (CCJ), Confederación Acción Comuna, Coordinación Colombia Estados Unidos, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Movimiento Ríos vivos, Somos defensores, Universidad Nacional de Colombia.
- Das, V. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad* (1ª ed.). Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pontificia Javeriana, Instituto Pensar.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grifols i Lucas.

- Gilligan, C. (2015). The Listening Guide Method of Psychological Inquiry. *Qualitative Psychology*, 2(1), 69-77. https://www.researchgate.net/publication/273503185_The_Listening_Guide_method_of_psychological_inquiry
- Guevara, C. (2019). *Panorama de las personas defensoras de derechos humanos y líderes sociales en riesgo en Colombia, 2018-2019*. Instituto Colombo-Aleman para la Paz.
- Guevara, E. y Sánchez, M. (2018). *Piedra en el zapato. Informe anual 2017. Sistema de información sobre agresiones contra defensores y defensoras de DDHH en Colombia*. SIADDHH. Programa Somos Defensores. https://somosdefensores.org/wp-content/uploads/2019/05/INFORME-SOMOS-DEFENSORES-2017-ANUAL_ESPAN%CC%83OL.pdf
- Gutiérrez, F., Marín, M., Machuca, D., Prada, M. y Rojas, H. (2020). Paz sin garantías: el asesinato de líderes de restitución y sustitución de cultivos de uso ilícito en Colombia. *Estudios Socio Jurídicos*, 22(2), 1-58. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/9144/8506>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Indepaz, Cumbre Agraria y Marcha Patriótica. (2020). *Informe especial: Registro de líderes y personas defensoras de DDHH asesinadas desde la firma del acuerdo de paz*. Indepaz. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/07/3.-Informe-Especial-Asesinato-lideres-sociales-Nov2016-Jul2020-Indepaz-2.pdf>
- Observatorio Político-Electoral de la Democracia (MOE). (2019). *Informe sobre violencia política desde el inicio del calendario electoral*. MOE, Misión de Observación Electoral.
- Lugo, V. y Gilligan, C. (2018). Narratives of Surviving and Restoration: “Here I Am a Total Llanera Woman”. *Qualitative Inquiry*, 25(9-10), 1091-1100. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800418809125>
- Peñaranda, D. (2012). La organización como expresión de resistencia. En: *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Taurus.
- Pérez, C. (2018). Los “Enemigos del desarrollo”. Sobre los asesinatos de líderes sociales en Colombia. *Revista-red de Estudios Sociales*, 6(11), 84-103. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/354/435>
- Public Conversation Project. (2003). *Conversaciones constructivas sobre tiempos de desafío: Una guía para el diálogo comunitario*. <https://evalparticipativa.files.wordpress.com/2019/05/20.-guc3ada-para-el-dic3a1llo-go-comunitario.pdf>

Salinas A, Y. (2014). *Cauca: Análisis de las conflictividades y construcción de Paz*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-cauca-conflictividades-2015.pdf>

Tattay, P. (2012). Construcción de poder propio en el movimiento indígena del Cauca. En: *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Taurus.

Tobar, J. (2017). Resistencia indígena y conflicto armado en el Municipio de Toribío, Cauca, Colombia. *Trama y Fondo: Revista de Cultura*, (42), 169-180. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6528467.pdf>

Zuluaga-Cometa, H. y Insuasty-Rodríguez, A. (2019). Por la vida ¿Hasta la vida misma? Líderes sociales en riesgo. *El Ágora USB*, 19(2), 313-321. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4386>

CAPÍTULO VI



Aproximación a la relación terapéutica y a la forma de resistencia en las medicinas tradicionales misak y embera¹

Therapeutic relationship and resistance in the traditional misak embera medicine

John H. Arcia G*

Resumen

Se hace una aproximación a la relación terapéutica en las medicinas tradicionales embera y misak. Se realiza con tres médicos, uno de la Parcialidad Embera Karambá (Risaralda), uno del Resguardo San Lorenzo (Caldas) y uno del Resguardo Guambía (Cauca). Se sustenta que en la relación terapéutica las dimensiones de lo espiritual, el espacio-tiempo y las maneras en las que se expresan los sueños y las visiones, contribuyen a que la medicina tradicional sea una forma de resistencia en defensa de la vida en el planeta Tierra.

El interaccionismo conversacional contribuye en el desarrollo del método; los diarios de campo y los mapas mentales fueron instrumentos básicos al caminar por el territorio con las comunidades. Entre los resultados se encuentran aportes a los estudios en psicologías ancestrales, psicologías desde los pueblos latinoamericanos y estudios realizados con las comunidades en perspectiva territorial sobre salud propia. También se describen las prácticas a través de las cuales la medicina tradicional es una forma de resistencia frente a las agítadas vidas contemporáneas y con exceso de positividad.

Palabras clave

Relación terapéutica; Medicina tradicional; Espiritual; Tiempo-espacio; Sueños; Visiones; Forma de resistencia.

¹ Este capítulo se deriva del proyecto de investigación: "Relación Terapéutica en la Medicina Tradicional en tres pueblos indígenas de Colombia: Misak, Embera Chami y Embera Karambá", financiado por la Universidad Católica Luis Amigó. El proyecto finalizó en julio de 2019.

* Candidato a doctor Formación en Diversidad, Universidad de Manizales. Perteneció a la Universidad Católica Luis Amigó - Centro Regional Manizales. Grupo de investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales. Correo electrónico: john.arciagr@amigo.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0689-5541>

Abstract

This research is an approximation to the therapeutic relationship in the Embera traditional medicine. It has been developed with three indigenous doctors, one of them from Embera Karambá (Risaralda) territory, other one from the indigenous reservation San Lorenzo (Caldas), and the third one from Guambia (Cauca). This text raises that in the therapeutic relationship, dimensions as the spiritual, the space – time, and the ways in which dreams and views are expressed contribute to the traditional medicine as a resistance in defense of life in the earth.

Conversational interactionism contributes to development of method, field notes and mental maps were important instruments walking the territory whit communities. Some of the results are contributions to studies in ancestral psychologies, psychologies from Latin American peoples, and studies carried out with communities about their own health in territorial perspective. It also describes the practices through which traditional medicine is a form of resistance to the hectic contemporary lives and with excess of positivity.

Keywords

Therapeutic relationship; Traditional medicine; Spirituality; Time-space; Dreams; Visions; Form of resistance.

6.1 **Introducción**

Para aproximar la lectura de la categoría relación terapéutica en las medicinas tradicionales de los pueblos embera y misak se despliegan las dimensiones espiritual, tiempo-espacio y sueños-visiones. La categoría medicina tradicional se describe en relación a las prácticas de pervivencia de los pueblos indígenas y a las formas de resistencia en la defensa de la vida en el planeta.

La investigación es cualitativa; el método de investigación se apoyó en el interaccionismo conversacional; las conversaciones se llevaron a cabo en las huertas, en las relaciones terapéuticas con los médicos, caminando el territorio, alrededor del fogón, de manera espontánea, en intercambio de saberes. Los instrumentos de recolección de información fueron el diario de campo y los mapas mentales.

Uno de los mayores retos que emerge en la investigación es el de aprender a cuidar la relación próxima y de confianza tejida con la gente en los pueblos, a mediar entre las lógicas organizacionales de las universidades y el derecho mayor en los territorios indígenas; en los escenarios académicos se expone la inquietud sobre las relaciones entre medicina tradicional y psicología, el carácter científico del estudio y los aportes que la investigación realiza en la formación de psicólogos para la actualidad del país.

Se expone la medicina tradicional como forma de resistencia al sistema mundo capitalista, como alternativa para sanar el exceso de positivo contemporáneo, como posibilidad de descolonizar también la psicología, un sueño que tuvo Ignacio Martín-Baró (1998).

Si queremos que la psicología realice algún aporte significativo de nuestros pueblos, si como psicólogos queremos contribuir al desarrollo social de los países latinoamericanos, necesitamos replantearnos nuestro bagaje teórico y práctico, pero replanteárnoslo desde la vida de nuestros pueblos, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y sus luchas (...). (Martín-Baró, 1998, p. 295)

En 2017, Edgar Barrero-Cuéllar publica *La psicología como engaño*, libro en el que hace una lectura histórica crítica de la psicología en Colombia y del bajo compromiso político de la disciplina por descolonizarse en un país “pluriétnico y multicultural”.

No se puede pensar una descolonización intelectual en la Psicología sin plantearse el problema de la producción de conocimientos y saberes desde nuestras propias realidades y problemáticas. Lo mismo sucede con el problema de la praxis en tanto no se logre superar la barrera entre discurso y acción política comprometida. (Barrero-Cuéllar, 2017, p. 110)

Barrero-Cuéllar (2017) propone que los estudios de historia de la psicología en Colombia y las prácticas de las psicologías populares en los pueblos deben leerse desde cinco cuerpos: “físico, mental, inconsciente, mágico y espiritual” (p. 119). Esta lectura aporta al cuerpo espiritual mediante los estudios de las voces de los ancestros en la medicina tradicional y la multiplicidad de seres, incluyendo al médico tradicional, que actúan y se relacionan en el arte de curar.

Siguiendo estas referencias, la finalidad de este estudio es describir la manera en que se dan las relaciones terapéuticas en las medicinas tradicionales de los pueblos embera chamí, los embera Karambá y los misak, y aportar a los estudios en psicología ancestral para pensar la psicología desde los pueblos latinoamericanos.

Desde el análisis de antecedentes, la medicina tradicional se expone con tres tendencias conceptuales. La primera la presenta como una oportunidad de *trascendencia y desapego a lo material*; entre los médicos tradicionales hay unos que cobran y otros que no cobran por sus servicios “debido a que lo hacen sirviendo a la humanidad” (Diario de Campo embera karambá, 21-3-2018). La pervivencia de algunas prácticas en la medicina tradicional, no son susceptibles de intercambio monetario.

La segunda tendencia coloca a la medicina tradicional en perspectiva de la medicina propia, ese conjunto de prácticas para el *cuidado de la salud* que está descentrado del médico tradicional y se concibe como la terapéutica del hogar.

La tercera tendencia expone a la medicina tradicional como escenario de *salvaguarda de la sabiduría ancestral* y como forma de resistencia ante el galopante mundo capitalista, como lo sugiere Gonzáles (2017) acerca del proceso terapéutico de la medicina tradicional mexicana:

(...) los saberes de la Medicina Tradicional son parte de una estrategia de sobrevivencia para afrontar la inequidad subyacente, sobre todo entre los sectores que habitan en zonas rurales y/o que migran a las periferias urbanas, es decir, en conjuntos sociales subalternos, de baja escolaridad, que han sido marginados en mayor o menor medida de la modernidad y del proceso de occidentalización y globalización del mundo. También es entre estos sectores donde los saberes médicos de orden tradicional nacen y se recrean cotidianamente a partir de un mundo en contacto directo con la experiencia, siendo precisamente esta conexión privilegiada con el mundo de la experiencia o espacios de experiencia, como los denomina Koselleck (1993: 338), lo que se transmite de generación en generación por la tradición oral y las prácticas de vida cotidiana. (pp. 11-12)

Respecto a la relación terapéutica en la medicina tradicional se distinguen, en el análisis de los antecedentes, tendencias conceptuales que la presentan como un contacto directo con la experiencia y la naturaleza del acontecimiento. La describen en el conjunto de ritos, usos y costumbres para armonizar la vida en colectivo. También describen la influencia espiritual en la relación terapéutica y el despliegue de capacidades no humanas en el médico tradicional. A la fecha no se han encontrado estudios que orienten la relación terapéutica con la intuición arquetípica de lo infinito, en la perspectiva de Carl Gustav Jung, y que sitúen el lenguaje de las plantas como práctica de resistencia.

Para fundamentar este estudio, se hace necesario abordar la pregunta de investigación ¿cómo se configuran las relaciones terapéuticas en las medicinas tradicionales embera chamí, embera karambá y el pueblo misak? desde dos categorías que lo constituyen: las relaciones terapéuticas y la medicina tradicional, indagando por la relación que se da entre ellas.

La categoría *relaciones terapéuticas* se construye en perspectiva de la propuesta teórica de Carl Gustav Jung (2006) y sus reflexiones sobre la práctica de la psicoterapia. Los estudios del antropólogo Luis Guillermo Vasco (s.f.) aportan en la descripción de la vida cotidiana, el contexto de acción del médico tradicional y el arte de curar misak y embera.

Escribir es sembrar al caminar la palabra con la gente en los territorios y los intereses de investigación se integran al compromiso político con modos de vida que perviven con determinación ante formas de gobierno estatales que aún se empeñan en borrar la memoria de los pueblos originarios atacando la lengua, el territorio, los usos y costumbres, las voces de los seres de la naturaleza, entre otros, que expresan la diversidad cultural del país. *Caminar la palabra* es tejer relaciones con las personas en los pueblos, es una manera de “entretener” la conversación al ir hacia cualquier lugar y compartir en minga de saberes. Es el método que entreteje la investigación, porque las relaciones en el territorio privilegian encuentros espontáneos, acompañados de labores tales como desyerbar la huerta, organizar la leña, organizar las papas, atizar el fogón.

La reflexión de la segunda categoría está orientada por la perspectiva crítica en Pinzón y Suárez (1988) sobre medicina tradicional y atención en salud en América Latina. Esta perspectiva es pertinente al desarrollo de la investigación porque sugiere la introducción formal de la medicina tradicional al sistema de la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde los años 70 del siglo XX, como un proceso que se despliega a través de la lógica del mercado para ofertar productos que posibilitan los modos de vida “naturistas” en las actuales sociedades globalizadas, y como práctica de resistencia ante los continuos ataques de los proyectos civilizatorios.

Ahora, en cuanto a la relación entre ambas categorías, relación terapéutica y medicina tradicional, es necesario estudiar la relación terapéutica, en perspectiva de Jung, pues conduce a reconocer que el médico tradicional es un medio para la acción curativa, su don proviene originalmente de los seres de la naturaleza y no es el centro de la cura, como ocurre en muchas prácticas occidentalizadas.

6.2 Método

El enfoque es cualitativo y la metodología está inspirada en el interaccionismo conversacional. La investigación inicia su estudio de las cosmovisiones de los pueblos embera y misak haciendo uso de la conversación colaborativa, que descentra el papel del investigador como protagonista de las preguntas. El encuentro con las personas está transversalizado por la interrogación de las relaciones terapéuticas en la medicina tradicional y no condiciona la interacción humana ni el poder transformador al caminar la palabra en los territorios.

En las investigaciones colaborativas con pueblos originarios son diferentes los tiempos que se designan para que exista trabajo con compromiso ético y político. Esta labor corresponde a todo compromiso comunitario, donde se reconoce que trabajar la confianza con las personas toma tiempo, y luego de que las relaciones de confianza están dadas, es difícil asumir solo el rol de investigador. La conversación colaborativa convierte el proceso de investigación en una manera de interrogar la actualidad de un tema desde las voces de los actores, por ello se da preponderancia a las maneras cómo dice la gente que es.

En la perspectiva de Quijano (2016), la conversación colaborativa sugiere la ampliación de los márgenes del canon científico-metodológico y la desacralización de los protocolos de la metodolatría. A través de ella se interrogan contenidos, lugares, actores, formas, interlocución e interpelación en la conversación, escenario que posibilita el aprendizaje colaborativo de la complejidad histórica y la vida de los sujetos, permitiendo que los investigadores se adapten a las condiciones de los territorios y las dinámicas colectivas. En el trabajo con grupos étnicos, caminar el territorio mientras se conversa es un acto de circulación de las vidas y de los pensamientos.

Quijano (2016) considera que la conversación es el medio por el cual los proyectos se comprometen políticamente con las comunidades, porque hace posible el establecimiento de la colaboración y la solidaridad desde las necesidades y problemas del contexto. Este método promueve la empatía entre las personas y el respeto por sus diversas condiciones, conlleva la flexibilidad en el uso de instrumentos y el desarrollo de capacidades como la memoria conversacional, que adquiere sentido al caminar los territorios:

La conversación hace parte de procesos abiertos a afectaciones y transformaciones sustantivas de nuestras vidas. Por consiguiente, tiene efectos no solo ontológicos, sino políticos y epistémicos en la medida en que otras percepciones, valoraciones, visiones, voces y lenguajes empiezan a habitar nuestro mundo (...). (p. 42)

Los encuentros con los pueblos embera y misak, para el caso de este estudio, se transforman en conversaciones, allí los diarios de campo y los mapas mentales se convierten en medios a través de los cuales registrar. Una de las estrategias que se utiliza en el semillero de investigación “Psicología y Diversidades” de la Universidad Católica Luis Amigó (Centro Regional Manizales), en las salidas a territorio, es diseñar mapas mentales *in situ*, a partir del interés investigativo de los integrantes, de las conversaciones con las personas y de los

registros realizados durante el tiempo que permanecemos allí. Se toma el interés investigativo como el eje que articula las intervenciones de las personas, las explicaciones de los documentos revisados y las observaciones descritas. Posteriormente, cada participante del semillero conversa en relación al mapa mental dibujado; esto ayuda a tejer sentidos colectivos en el proceso de investigación y de aprendizaje colaborativos.

El proceso de análisis de la información estuvo orientado en tres de sus dimensiones por la investigación histórico filosófica de Foucault (2007), mientras que la cuarta emerge en las relaciones con los pueblos embera y misak. La primera dimensión consiste en la organización, clasificación y bosquejo de los saberes integrados a la relación terapéutica en la medicina tradicional; la segunda está enfocada en las prácticas que se expresan en la relación terapéutica de la medicina tradicional y consiste en:

Extraer las condiciones de aceptabilidad de un sistema y seguir las líneas de ruptura que marcan su emergencia son dos operaciones correlativas (...) la detección de la aceptabilidad de un sistema es indisoluble de la detección de lo que lo hacía difícil de aceptar: su arbitrariedad en términos de conocimiento, su violencia en términos de poder, en suma, su energía. (Foucault, 2007, p. 29)

La tercera dimensión consiste en la aproximación a las relaciones terapéuticas en la medicina tradicional, las relaciones y tensiones entre la medicina tradicional y la perspectiva actual en salud; la cuarta consiste en las pesquisas sobre la "intuición arquetípica de lo infinito", que en los pueblos originarios contribuye a comprender el valor de la naturaleza, las voces de los ancestros, los espíritus y el territorio.

En la revisión y el análisis de los antecedentes, no se identifica alguno que problematice el antropocentrismo en la relación terapéutica y que reconozca la autonomía psíquica de las voces de los ancestros como lenguaje natural.

6.3 Resultados

En el proceso de investigación, las relaciones terapéuticas se leen en las dimensiones de lo espiritual, espacio-tiempo y sueños-visiones. Lo *espiritual* está vinculado a la vida de la naturaleza, siendo la naturaleza también las voces de los ancestros desde las que se tejen el Derecho Mayor (2014), las bases para la educación propia, la fuente de acción del médico tradicional y las sabidurías que vienen de los espíritus. Integrar en la dimensión espiritual a la naturaleza, la sabiduría ancestral y las vidas situadas, conlleva la descolonización de ideas que sostienen que lo espiritual solo es posible en la persona humana, que la naturaleza está desprovista de sabiduría, que las vidas humanas contemporáneas están completamente desarraigadas y que el pensamiento racional es el único conductor universal de los pueblos.

Se dice multiplicidad de seres porque en el trabajo del médico actúan con plena autonomía las voces de los ancestros e influyen en la relación terapéutica, como ocurre con el canto del “jai” en los pueblos embera, un canto de los antiguos que entona el jaibaná y viene con la sabiduría ancestral y el arte de curar. Luis Guillermo Vasco (1985) describe una escena del canto del jai, mediada por el jaibaná Clemente:

La cara pintada con lápiz labial rojo “como gatico”, Clemente se sienta en el banco bajo dos de los adornos que se desprenden del techo, recoge una hoja de biao y comienza a cantar: a-a-a-a-a... Su voz mantiene el sonido durante un tiempo, a veces se levanta, fuerte, otras desciende hasta hacerse apenas audible en la noche y el silencio. Comienza el “canto de la noche” que llama a los jais “que vengan para acá, que necesito para enfermo”. Se interrumpe, comienza otra vez: a-a-a-a-a..., una mujer se sienta a la derecha de Clemente, en el suelo, sosteniendo en sus brazos al niño enfermo. (p. 14)

La sabiduría ancestral está hecha de palabras de origen que actúan en la vida de la gente con cierta autonomía, aunque la persona sea quien toma la decisión de aprender de dichas palabras, estas ocurren con ocasión y a pesar de la persona, su influencia desborda el entendimiento de la conciencia egoíca; sin embargo, en la relación terapéutica de la medicina tradicional ayudan a aprender. Como lo expresa el taita Kamëntsá Camilo Jamioy, quien comparte un relato con la palabra de origen *tabanok*: “recuerdo a los abuelos cuando, alrededor de la tulpa, ayudaban a comprender que para aprender a hablar, hay que aprender a escuchar. Es un sonido que viene de la sabiduría ancestral y evoca el regreso al lugar de origen” (Diario de campo pueblos originarios, 14-2-2019), una labor esencial en la educación propia y en la medicina tradicional que se realiza en tres tiempos: entender, practicar y enseñar. Entender significa llevar todo el afuera hacia el corazón, aprendiendo a escuchar a los abuelos alrededor del fogón; practicar es el medio por el cual se da forma a la vida que aprende a escuchar; enseñar es ayudar a entender. Entender, practicar y enseñar habilitan el aprendizaje en tres tiempos: hablar aprendiendo a escuchar, y en el camino, descubrir el mensaje ancestral para auscultar los orígenes.

Estas palabras de origen hablan de la pluralidad de relaciones en la medicina tradicional y de la importancia de descentrar la mirada para comprender que, en los pueblos originarios, los seres de la naturaleza como las plantas, también actúan terapéuticamente. En las reflexiones que realiza Jung (2001), *ser espiritual* corresponde “en primer lugar, un principio de movimiento y acción espontánea, en segundo lugar, la facultad de producir imágenes más allá de las percepciones y de los sentidos, y por último el manejo soberano y autónomo de esas imágenes” (p. 18).

La autonomía de la sabiduría ancestral se expresa en “cosmo-vivencias”, retomando la expresión de Patricio Guerrero (2018, p. 23) donde se aprenden saberes de los seres de la naturaleza y no solo de los humanos; esto es, las epistemes en las familias misak y embera conciben entramados de saberes que también son producto de las leyes de la naturaleza, tan importantes como el conocimiento producido por los seres humanos.

Esta reflexión es coherente con la consideración de que la vida espiritual es autónoma en el manejo y producción de imágenes, más allá de los sentidos y las percepciones; como las pinturas que expone el taita Juan Bautista Ussa, citado por el antropólogo Luis Guillermo Vasco (s.f.) al hablar y pintar sobre aprendizajes

con la “piedra de rayo”, “Esa piedra es como la enseñanza, el consejo, ella ha sido mi maestra. Yo le consulto cualquier problema, el que sea, y ella me habla” (p. 9). La voz de la piedra de rayo en el presente relato expresa su autonomía y se desplaza entre el mundo de los espíritus, la autoridad del médico y el territorio.

El movimiento autónomo de la voz en la piedra de rayo, a través de los mundos que constituyen la cosmo-vivencia misak, también es descrito por Jung como uno de los principios del “ser espiritual”, el principio de movimiento, que trae consigo el reto de aprender a contemplar en la investigación una “idea” en movimiento; pues al definir los conceptos, estos se inmovilizan y desconectan de la vida. En el estudio con pueblos originarios es preponderante no achatar sus “vidas espirituales”, sino colocar-nos en la labor cognitiva de trabajar de maneras “otras” en contextos donde la tradición oral es fuente de sabiduría, tal como lo sugiere Walter Ong (2009):

Debe advertirse que la memoria oral difiere significativamente de la memoria textual en el sentido de que la memoria oral tiene un gran componente somático (...) La palabra oral, como hemos notado, nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal, como sucede con la palabra escrita. Las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve el cuerpo. La actividad corporal, más allá de la simple articulación vocal, no es gratuita ni ideada por medio de la comunicación oral, sino natural e incluso inevitable. (p. 71)

El principio de movimiento espiritual que se expresa en las voces de los seres de la naturaleza y en el lenguaje corporal de los humanos contribuye a mediar entre la primera y la segunda dimensión de la categoría relación terapéutica: el espacio-tiempo. Esta dimensión adquiere sentido cuando se descubre que en las cosmo-vivencias embera y misak, las vidas cotidianas están transversalizadas por la presencia infinita de seres de la naturaleza, como los “jai” y el “pishimisak”, respectivamente. Esta presencia infinita que interviene en la configuración de la vida integra una perspectiva de mundo, el fugaz tránsito finito de la gente con la idea eterna de los espíritus.

Maria-Louise von Franz (1996) estudia la idea eterna de lo espiritual en perspectiva de la “intuición arquetípica de lo infinito”, estado anímico situado en la vida finita en el cosmos, en las relaciones con el territorio y en la actitud ante la consciencia de la infinita presencia ancestral (pp. 9-10), intuición que puede relacionarse con el corazonar de los pueblos latinoamericanos. Patricio Guerrero (2018) lo llama el entramado de acciones orientadas a la “sanación del ser”, con estrategias como la descolonización del ser, del saber, del poder y de la naturaleza (p. 19). Corazonar también es el rizoma de prácticas que conducen a la “sanación de la vida” y que se entretajan en las formas de gobierno espirituales orientadas por las voces de los ancestros que potencian la inquietud por los orígenes y despiertan el asombro por las “señas” de lo eterno en el presente fugaz de la vida:

Si el corazonar pretende la revitalización de estas fuerzas primordiales, entonces se hace necesario comprender el lugar que estos poderes tienen en las cosmo-vivencias, en los mundos de vida, en los horizontes del luchar y del vivir, en las propuestas de los diversos actores y actoras con los que hemos conversado y compartido sus procesos. (p. 24)

Walter Otto (2007) considera al mito una de las expresiones de la intuición arquetípica de lo infinito, cuando afirma que es un fenómeno primordial y primario —no se debe confundir con anterior y pasado— que viene con los seres de la naturaleza y está presente en lugares de espiritualidad, en usos y costumbres que armonizan en la lengua nativa y en las palabras de origen. Esta propuesta es coherente con los estudios de Vasco (1985) sobre el jaibaná en los embera:

El mito no se ubica en el pasado. Si es originario, primordial, no es por haber ocurrido en el tiempo primero, sino por representar la esencia de la cual los fenómenos y acontecimientos de la vida diaria derivan, siendo sus manifestaciones históricas y concretas, sus formas.

Por eso, cada Jaibaná y sus actividades no son otra cosa que manifestaciones fenoménicas, históricas, del Jaibaná, del Jaibaná del mito, de la esencia de ser Jaibaná, la misma siempre. La sucesión de todos los jaibanás concretos y de sus acciones constituye la historia concreta del Jaibaná-esencia, de aquel del mito. Y cada uno de ellos, en cada momento, encarna a todos los que han sido y a aquellos que serán. Por eso, además de su concreción en el momento, participa a la vez de la esencia misma del jaibanismo y de su “intemporalidad”. (p. 117)

Por su parte, la segunda dimensión en la categoría relación terapéutica, el *espacio-tiempo* embera, es el tejido entre la intuición arquetípica de lo infinito y la conciencia de la fugaz existencia personal situada en un territorio específico, puesto que una de las causas eficientes del mito es que los tiempos pasado y futuro están enraizados y hacen sentido en el referente de realidad por excelencia de los pueblos originarios: el territorio. En los misak no hay, según la mama Bárbara Muelas (2018), un verbo que indique “vivir o estar” de modo general, hay cinco verbos cuyo uso está condicionado por la posición en el territorio y la acción:

lincha es la “relación del universo entre el espacio y el tiempo”, *wentøsrø* es el “espacio atrás y el tiempo no pasado” y *metrapsrø* es el “espacio adelante y tiempo ya pasado” (...) estos dos últimos se articulan en el *møysrø*, “el gran presente”, corto en espacio y tiempo. Esta relación se extiende hasta el *kansrø*, “el espacio de los muertos y tiempo más allá”, y al *munanasrø* y *mananasrø*, “espacio y tiempo infinitos”. (p. 20)

Joana Alexandra Peña (2009) muestra la importancia de la dimensión espacio-temporal en las prácticas de la medicina ancestral en el territorio guambía y argumenta que el tiempo no es algo distinto a la acción en los Misak: “el tiempo existe cuando alguien está haciendo algo” (p. 365). En relación a la investigación psicológica, es necesario reconocer las redes espacio-temporales que entretejen las prácticas del médico tradicional, como lo expone en las conversaciones el médico del pueblo embera karambá “el espíritu todo el tiempo está trabajando, el alma es la labor del médico, el cuidado del cuerpo es una regla de vida y la consciencia de que no es la primera vez que estamos acá” (Diario de campo embera karambá, 15-9-2018). Así muestra las intersecciones del tiempo espiritual, de la vida personal, de la corporeidad y de la consciencia de la vida que trasciende al ego.

En las relaciones terapéuticas de las medicinas tradicionales embera chamí, embera karambá y misak hay pluralidad de referentes espacio-temporales que se integran en el presente con el espacio-tiempo espiritual o el espacio-tiempo eterno e infinito. La intuición arquetípica del tiempo infinito es semilla con la que cada cultura configura prácticas espirituales, al ritmo que se enraíza en el territorio a través de las vidas compartidas y la educación propia.

La intuición arquetípica del tiempo se expresa al enraizar el ombligo al territorio que une las voces de los ancestros a la circulación de las vidas. Para los misak, enterrar el ombligo y la placenta en el fogón es práctica de iniciación en la vida del presente finito. Dicen en guambía: “viene *Nu Misak*”, gente grande, porque en el camino de la espiral de vida, “andábamos en el mundo de los espíritus *kansrø*, y ahora venimos al *møysrø* al presente corto en espacio-tiempo” (Muelas, 2018, p. 20). Los misak consideran a los recién nacidos gente grande porque “vienen” con la sabiduría ancestral al cosmos; el don es no olvidar dicha sabiduría y aprender a cultivarla en el consejo con mayores y mayores.

En el caso de los embera, Vasco (1985), citando a Urbina, cuenta que la ombligada no es práctica común en los jaibaná actualmente, pero la requieren para poder “ver en la oscuridad”, tal como Karagabí, uno de los espíritus originarios en esta familia indígena, lo hace con sus hijos para que puedan ver los mitos de origen (pp. 77-78). La ombligada se interpreta como práctica de iniciación que habilita a los médicos tradicionales embera y misak para ver los tejidos que se configuran entre el pensamiento inspirado por las sabidurías ancestrales y el don que tiene el médico para aprender de los sueños y las visiones.

Esta reflexión conduce hacia la tercera dimensión en la categoría relación terapéutica: *sueños-visiones*. En la medicina tradicional los sueños son fuente de sabiduría por ser las voces de los ancestros que susurran a las personas mientras duermen. Estas voces hablan a las personas en las labores diarias y los médicos tradicionales aprendieron a observarlas: aprendieron que las voces de los ancestros se expresan mientras duermen, a través de los sueños y mientras están despiertos se expresan en visiones. Amodio y Juncosa (1991) describen estos aprendizajes en jaibanás del Alto Baudó, Chocó:

Los jai pueden revelarse por posesión expresada en notable alteración de la conducta, por la advertencia de señales sensoriales como ruidos o visiones, a través de los sueños, o por medio de un jaibaná el cual “ve” y comunica al candidato potencial sus aptitudes; en ocasiones se presentan varias de estas señales simultáneamente reforzando la opción de la iniciación. (p. 102)

Juan José Hoyos (2018), en conversaciones con un amigo del pueblo embera que le apodaban Karagabí, aprende la importancia del canto del jai en la curación y el poder de los espíritus en el habla, lo que amplía la descripción de la dimensión categorial sueños-visiones, con la narración de una escena de curación con el canto del jai:

El jaibaná canta la lengua embera, pero si usted lo escucha, muchas veces no lo entiende. Si usted no ha practicado el canto, no lo entiende. El espíritu sí escucha (...) Así es el espíritu: habla, habla, habla, y si lo conquistan ya no pelea, se deja llevar, como persona borracha, se deja llevar a dormir (...) Una tarde Karagabí se puso pensativo: el niño seguía enfermo. A las nueve de la noche todavía estaba llorando. Entonces, al amanecer, le dijeron en sueños que le hiciera un baño. Estaba oscuro, nublado. Él salió a la selva, cortó la hoja de una planta que también vio en el sueño, y lo bañó en la madrugada. A las siete, el niño estaba sudando y ya casi no tosía. Y al rato vio a su niño ya aliviado. (pp. 37-39)

La escena muestra a un joven jaibaná sorprendido por las orientaciones que los sueños le dan para sanar a su hijo, además observa la importancia que tiene en la medicina tradicional “aprender a escuchar lo espiritual” en el canto de los jais.

En la investigación se identifican dos maneras de comunicar lo espiritual: una, a través de los sueños, y la otra, en el canto del jaibaná. Estas dos maneras de comunicar lo espiritual también las expone el *mørøpik* Manuel Julio Tumiñá, en Michámbe:

(...) desde ahí unos dicen que el don le da. Si va a hacer con un maestro de actividades que van a llevar el joven o la jovencita, es por medio del sueño; sueño por la noche, a veces, visión por el día. Entonces con eso es que yo tengo que hacer, ¡tengo que hacer!, un misak, un médico, un constructor, un artesano (...) espiritualmente ya se clarifica que yo sea así (...) Y entonces los mayores ya comienzan a decir con la medicina: usted ya recibió el don de “qué es que va ser (...)” y esta medicina es para... y eso va a ser para siempre que lleve ese sueño.

El sueño no es solamente pensar, sino que ya le da la visión de llevar en el cuerpo, o en la mente, o ya está grabado. Por eso cuando ya está grabado, por eso le decíamos que cuando nace un misak es gente grande –*Nu Misak*—, no es un niño, no es un bebé, es gente grande. Cuando ya es gente grande, ¡llegó el sabio! No nació, sino que llegó hacia la tierra (...). (Diario de campo misak, 2-11-2018)

El *mørøpik* habla de “sueño en la noche” y “visión en el día” porque sabe que los espíritus del páramo laguna están ahí, en la vida cotidiana de los hijos del agua “todo el tiempo”. Estas descripciones conducen a una dimensión categorial que comporta dos acciones comunicativas y sincrónicas: una que deviene en la vida de la naturaleza y otra que está condicionada por la vida finita de las personas implicadas en esta relación. Jung, en sus estudios de psicología analítica identificó dos formas de lenguaje relacionadas con dos formas de pensamiento, que se expresan entrelazadas en el estado onírico y en la vigilia durante el curso de vida, y cuya aparición está condicionada por los referentes culturales.

Siguiendo a este autor (Jung, 1982), se interpreta que todas las personas participan de la interacción permanente entre dos formas de pensamiento, una que es constitutiva de la naturaleza psíquica y la otra que está condicionada por la atención, el contexto y las acciones conscientemente orientadas:

El pensamiento dirigido y el sueño o fantaseo. El primero sirve para que nos comuniquemos mediante elementos lingüísticos; es laborioso y agotador. El segundo, en cambio, funciona sin esfuerzo, como si dijéramos espontáneamente, con contenidos inventados, y es dirigido por motivos inconscientes. El primero adquiere, adapta la realidad y procura obrar sobre ella. El segundo, por el contrario, se aparta de la realidad, libera tendencias subjetivas y es improductivo, refractario a toda adaptación. (p. 45)

El trabajo que la medicina tradicional realiza desde el “pensamiento no dirigido” muestra que la vida psíquica inconsciente es una fuente insondable de sabiduría ancestral en las culturas, donde lo formativo, lo ético y lo político están conducidos no solo por el “pensamiento dirigido”, sino también por el “sueño o fantaseo”. En las culturas donde el pensamiento no dirigido no tiene mayor importancia en la formulación de programas de gobierno, se corre el riesgo de que las neurosis traigan consigo cansancios crónicos y sentimientos recurrentes de falta de sentido de vida. Jung (2009) lo describe como la falta de trabajo de la vida simbólica a causa del progresivo exceso de positivismo. Estas cosas nos afectan profundamente, y no es sorprendente que la gente se vuelva neurótica; la vida es demasiado racional, no hay una existencia simbólica en la que yo sea algo más, en la que yo represente mi papel como uno de los actores del drama divino de la vida (p. 627).

En la medicina tradicional, la “vida simbólica” es la mayor fuente de sabiduría en el arte de curar y voz en las prácticas de gobierno propio; lo narra la gobernadora del pueblo embera karambá (Quinchía-Risaralda), Edith Taborda: el médico tradicional es clave en el gobierno de la comunidad porque la base de la organización es la espiritualidad; si el espíritu está bien, el gobierno está bien (Diario de campo embera karambá, 15-9-2018). También se observa la “vida simbólica” de la medicina tradicional en escenarios de diálogos institucionales; se da apertura al encuentro con la “armonización” a cargo del médico tradicional, para que en la conversación fluya la sabiduría de la naturaleza y ayude a tomar decisiones pertinentes para el cuidado de la vida y las relaciones armónicas con el territorio.

La importancia del pensamiento no dirigido en formas de gobierno indígenas se expone en el Derecho Mayor (2014), a propósito de la reflexión sobre la “autonomía y la autoridad”:

Nosotros los misak afirmamos que la autoridad nace de la naturaleza que nos creó, porque es ella y sus leyes quienes son el principio original de las cosas. Se parte primero de las leyes de la vida y luego vienen las costumbres que han construido nuestros antepasados y nos han legado los mayores. Por eso afirmamos que el nuestro es saber natural, que es de origen, y nadie nos puede negar que la naturaleza es el primer y principal ordenador de todo cuanto en ella existe, y que regula el actuar de todos en cada territorio. (pp. 43-44)

El saber natural o pensamiento no dirigido, o pensamiento ancestral, proviene de la naturaleza y determina las formas de gobierno en los pueblos indígenas. En este caso, la relación terapéutica en la medicina tradicional es una relación política porque interviene en las estrategias mediante las que se conducen las vidas compartidas en contextos situados; vidas compartidas en cuya cosmo-vivencia la intuición arquetípica de lo infinito se

expresa en relaciones cordiales con el territorio y el planeta como ser viviente. Las relaciones terapéuticas en la medicina embera y misak están comprometidas políticamente con el gobierno espiritual. Un arte de curar donde el foco de atención es el “buen vivir” en la multiplicidad de relaciones e hilos de vida colectivos.

El arte de curar en estos pueblos indígenas no solo es la base de la medicina propia, también es una alternativa para descolonizar el pensamiento que define la salud y la enfermedad descontextualizadas de las interacciones y el ambiente, problematiza las estrategias que se enfocan solo en la atención a la enfermedad y cuestionan la individualización de las patologías y el desconocimiento del papel que cumple la sabiduría ancestral en la madurez psicológica de los pueblos.

Las dimensiones con que se describe la relación terapéutica no son las únicas posibles y tampoco están desarrolladas en su totalidad; lo allí propuesto contribuye a identificar que en la relación terapéutica de las medicinas tradicionales misak y embera emergen actualmente prácticas de pervivencia “de origen” y de su memoria ancestral.

6.3.1 Medicina tradicional como forma de resistencia

La medicina tradicional se toma en relación al papel que ha cumplido en los procesos de lucha y de resistencia ante dispositivos de control de sociedades que quieren imponer sus modos de vida como ideales universales. En la relación terapéutica emergen prácticas que potencian la pervivencia de los pueblos y su estudio contribuye a ampliar las miradas sobre la atención en salud comunitaria. En Pinzón y Suárez (1988), la medicina tradicional consigue un lugar estratégico en el proceso de globalización occidental a través de la República Popular de China, cuando este país ingresa a las Naciones Unidas en 1970 y enseña al mundo que uno de los países más poblados logra en aproximadamente 20 años resolver la mayoría de problemas de atención médica y sanitaria (p. 270).

La atención, entonces, se centra en la medicina ancestral que por más de cinco mil años ha utilizado la cultura china. El nombre está relacionado con el proceso histórico de salvaguarda del arte de curar que viene de los antiguos, con las luchas contra las culturas que imponen sistemas de salud universales y con el conjunto de prácticas para el cuidado y la armonización de la vida en el territorio. Este tipo de medicina llamó la atención de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en esa década, la incorporó en sus proyectos y apoyó publicaciones, entre otras, de medicina indígena. Pinzón y Suárez (1988) sostienen que:

Casi simultáneamente, en el resto del mundo, se acuñaron términos ‘equivalentes’ que deseaban amortiguar el impacto, modificar su dirección o hacer visible el mosaico de culturas que habrían de adquirir carta de naturalización en ese espacio político que había abierto la Medicina Tradicional a casi todos los países de un ‘Tercer Mundo’ que bautizó esa misma década. (pp. 270-271)

Las medicinas tradicionales de los países “del tercer mundo”, entre 1975 y 1976, consiguen situar sus discursos en la cultura médica propia y la atención primaria en salud. Es el caso de la diáspora africana que ve en las medicinas tradicionales de su continente la oportunidad de agenciar la identidad política y cultural. En 1976, en una reunión de la OMS, las medicinas tradicionales de África son reconocidas como buenas prácticas de atención primaria en salud. La OMS recurrió a las experiencias en el entrenamiento de parteras empíricas en África y a la promoción de la medicina tradicional “tamizada” a través de los programas de atención primaria en salud. Esta faceta tuvo como mensaje político la lucha por la liberación africana de los restos atávicos de colonialismo europeo y la reivindicación de la identidad cultural de numerosos contingentes nacionales-tribales del África negra (Pinzón y Suárez, 1988).

Las medicinas tradicionales son prácticas comunitarias al alcance de todos y con menores costos en comparación a los sistemas estatales de salud; más aún, en ellas se tejen relaciones orientadas al cuidado de la vida a partir de los saberes populares generados en relación con los seres del territorio. Según Lozoya, la integración de las medicinas tradicionales en los procesos de globalización contribuye a salvaguardarlas, pero también se transforma en oportunidad de negocio para los que promocionan las demandas del “naturismo” y el “retorno a la naturaleza”: los centros urbanos acogieron como tendencia de la moda la vida saludable, acompañada de plantas medicinales y prácticas inspiradas en las filosofías orientales, para contrarrestar las agitadas y contaminadas vidas en las grandes ciudades.

Actualmente, las vidas humanas se agitan a nivel global, olas de positividad inundan a los sujetos en virtud del rendimiento y la competitividad; así lo expone Byung-Chul Han (2012):

El sujeto de rendimiento se encuentra en guerra consigo mismo y el depresivo es el inválido en esta guerra interiorizada. La depresión es la enfermedad de una sociedad que sufre bajo el exceso de positividad. Refleja aquella humanidad que dirige la guerra contra sí misma. (pp. 19-20)

Byung-Chul Han (2014) sostiene que el exceso de positividad trae consigo el achatamiento de la existencia humana, el exceso de positividad produce psicologías pobres en vidas simbólicas y funciona como “dopaje cerebral” (p. 45), para que los sujetos actúen según la forma eficiente de subjetivación y sometimiento. El yo como proyecto, que cree haberse liberado de las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización.

Las prácticas terapéuticas inspiradas en la medicina tradicional e incorporadas en los centros urbanos facilitan escenarios de interacción persona-vida simbólica; independientemente de que estas prácticas sean conducidas o no por bases científicas, gestionan relaciones donde la gente aprende que puede ser “alguien más” de lo que es aquí y ahora.

Actualmente, la medicina tradicional es una de las alternativas que los sujetos de rendimiento encuentran para buscar equilibrio en el acelerado ritmo de vida; vida diseñada para que las personas sean “productivas” la mayor parte del tiempo y con “determinación” para prohibirse cualquier conducta desviada de la figura del sujeto exitoso.

En el proceso de investigación se considera que la medicina tradicional, cuando se integra al sistema mundo capitalista como producto del mercado y como forma de vida que está a la altura de las tendencias de la moda, es dispositivo de control y se despliega a través del consumo, también es potencia de las plantas para tejer sentidos colectivos de vida en las relaciones terapéuticas que, aun siendo usadas en la dinámica del mercado como “materia prima”, consiguen comunicar las voces de la naturaleza, mientras calman la agitada existencia contemporánea.

La OMS (2002) publica la *Estrategia sobre medicina tradicional 2002-2005* que pretende contribuir a la promoción de la medicina tradicional como complementaria y alternativa, como oportunidad para mejorar la atención primaria en salud y facilitar relaciones terapéuticas más próximas a las personas. La *Estrategia* consta de cuatro objetivos. El primero relacionado con la integración de las medicinas tradicionales a las políticas nacionales para reconocer a las primeras dentro de las políticas públicas en salud y al componente de protección y preservación del conocimiento indígena sobre salud (p. 49).

Para los pueblos indígenas, en la medicina tradicional está la determinación para transformar modos actuales de gobierno y un sistema de salud que valore las múltiples conexiones vitales entre las personas en la relación terapéutica. Una de las principales críticas que los pueblos originarios misak y embera hacen al sistema de salud y a la medicina es que obran con la separación cuerpo y mente que han construido y soportado en sus epistemologías; también es explícita la crítica al bajo compromiso político. La medicina no puede ser un negocio al servicio del mercado, esto condiciona su actuar político en el bienestar comunitario. Es así como los países latinoamericanos pueden contribuir significativamente a salvaguardar las artes tradicionales de curar, pues los indígenas no están solicitando ser incluidos en el sistema de gobierno actual y tampoco en el sistema de salud vigente en Colombia, sino que están demandando la pervivencia de la sabiduría ancestral.

El segundo objetivo de la *Estrategia* de la OMS está basado en la “seguridad, eficacia y calidad: [Busca] fomentar la seguridad, la eficacia y la calidad de la MT/MCA ampliando la base de conocimientos sobre MT/MCA y proporcionando directrices sobre pautas, normativas y controles de calidad” (p. 50). Al respecto se debe tener en cuenta conversar en solidaridad epistémica con lo espiritual, aprendiendo a tejer diálogos en espacio-temporalidades y comprendiendo el valor que tiene la sabiduría ancestral en el arte de curar indígena. Es necesario, asimismo, tener presente que en la relación terapéutica las plantas no solo proveen materiales químicos para la sanación, también son maestras de las voces de los ancestros y contribuyen a la descentralización del antropocentrismo. Estos puntos son relevantes en el momento de concertar con autoridades indígenas lo que se entiende por “control de calidad”, pautas y normativas en la medicina tradicional.

La revisión de los dos objetivos de la *Estrategia* de la OMS (2002) es una aproximación a la lectura crítica en perspectiva de la categoría relación terapéutica que tiene continuidad en la *Estrategia 2014-2023* sobre medicina tradicional, donde reconocen que aún no se resuelven problemas de integración entre esta medicina y el Sistema de Atención Primaria en Salud, pues faltan canales de negociación para acordar metodologías participativas y criterios justos para evaluar la eficacia de las prácticas en contextos de diversidad cultural, entre otras cuestiones.

En la publicación (OMS, 2013) se sugieren tres “sectores estratégicos” de trabajo para la superación de dichos problemas. La investigación se focaliza en la “construcción de la base de conocimientos que permitirá gestionar activamente la MTC por medio de políticas nacionales apropiadas que tengan en cuenta y reconozcan el papel y las posibilidades de la MTC” (p. 12). Esta estrategia es relevante cuando se construye desde las personas y en sus territorios; los saberes emergentes en medicina tradicional colocan en tensión el sistema de salud al descubrir que en los territorios originarios embera chamí, embera karambá y misak, la medicina que viene de los ancestros armoniza espiritualmente las formas de gobierno.

En la categoría relación terapéutica se sustenta la autonomía de los seres de la naturaleza en el arte de curar, autonomía para conducir las acciones de las personas conforme al Derecho Mayor. En estos tres pueblos hay formas de gobierno espirituales donde la sabiduría de la naturaleza es la base para el relacionamiento y la convivencia con la naturaleza. En conversación con el mayor Javier Calambás, del pueblo misak, sobre gobierno espiritual dice que “comenzamos por una política espiritual desde la familia... tenemos creencias de los antepasados, de los espíritus de la naturaleza” (Diario de campo misak, 5-11-2017). Es importante resaltar que los pueblos originarios demandan, como propone de Catherine Walsh (2010), pluralismo jurídico, que los mandatos de origen tengan igual importancia que la jurisdicción ordinaria, lo que se consigue desde el trabajo colaborativo con diversos pueblos para garantizar las relaciones interculturales críticas.

Construir con la gente, como lo sugiere la OMS, implica caminar con los pueblos y darse cuenta de que el compromiso con el territorio y con la naturaleza se convierte en una lucha política; en la medicina tradicional la lucha política se expresa en acciones como las que narra el mayor Mauricio Gañán, del Resguardo San Lorenzo (Ríosucio):

Los médicos trabajamos para limpiar esto que históricamente comienza desde la conquista (...) En conexión con las plantas sagradas aprendimos que de la naturaleza viene todo. Las lenguas vienen del espíritu y por eso este no se pelea en esas diferencias. Por ello para nosotros no es limitante que seamos Embera y hablemos castellano. La madre en esto es fundamental porque por ella se conserva el canto, el tejido, la indumentaria, la educación en el hogar. (Diario de campo embera chamí, 21-2-2019)

Las leyes de origen que conducen las acciones colectivas de los indígenas no están subordinadas a sistemas de gobierno explotadores y destructores de la naturaleza, por eso la relación terapéutica en la medicina tradicional es escenario de resistencia y de lucha ante estos sistemas de gobierno, porque al armonizar espiritualmente la comunidad, la despiertan del estado de ansiedad colectivo de la economía global, desvelan las prácticas destructoras de la naturaleza y dan testimonio de la importancia que tiene el cuidado de la vida para el planeta.

6.4 **Discusión y conclusiones**

La sugerencia estratégica de la OMS es pertinente para comenzar a problematizar el sistema de salud en Colombia. Si se camina y se trabaja con los pueblos en solidaridad epistémica, se encuentran en las relaciones terapéuticas de la medicina tradicional las bases para construir los Planes de Acción en Atención Primaria en Salud desde la participación de la gente en los territorios.

La Política Nacional de Salud Mental en Colombia (2018) está orientada desde cinco enfoques, entre ellos el enfoque diferencial poblacional-territorial, descrito en el numeral “4.4. visibiliza la importancia de las particularidades de los sujetos individuales y colectivos, considerando su situación y su contexto con las variables sociales, políticas y culturales que le son inherentes”, mientras que el numeral 8.1.3.4. describe el fortalecimiento de la cultura propia como factor protector de la salud. Aplicar con rigor metódico estas dos orientaciones, es la oportunidad para que el sistema de salud transforme sus directrices. El reto es trabajar con este rigor en estas dos orientaciones y que la Política Nacional de Salud Mental a nivel departamental y municipal sea también construida con los pueblos originarios, trabajo que traería aportes al sistema de salud y a la elaboración de planes de acción con mayor pertinencia social.

La investigación de la cual deriva el presente capítulo es una aproximación a los estudios sobre la relación terapéutica en las medicinas tradicionales de los pueblos embera chamí —en el Resguardo San Lorenzo (Caldas)—, embera karambá —en la Parcialidad embera karambá (Risaralda)— y misak —en el Resguardo de Guambía (Cauca)—. Hace aportes a los estudios psicológicos con pueblos originarios y a la comprensión sobre las diversas psicologías que se agencian en los territorios del país. En cuanto a la relación terapéutica, se centra en aspectos comunes a las medicinas tradicionales de los tres pueblos que contribuyen a cuidar las relaciones interculturales y a construir escenarios de solidaridad epistémica; la relación terapéutica también ayuda a educar la mirada investigativa de la psicología en un país pluriétnico y multicultural y a pensar el sistema de salud en Colombia en relación al enfoque diferencial poblacional-territorial.

Como vimos a lo largo de este capítulo, lo espiritual en estas medicinas tradicionales alude al movimiento inacabado de la sabiduría ancestral, la intuición de lo “eterno e infinito”, íntimamente ligado a la “madre tierra” y al “padre sol”; posee autonomía y no tiene ningún obstáculo para orientar las conductas de las personas; está en los seres de la naturaleza (agua, rocas, nubes, árboles, animales.), en el territorio y en la palabra del médico tradicional; habla a los embera y a los misak en los sueños y en las visiones; se expresa en espíritus como el *Pishimisak* con los misak, y los *jai* con los embera.

En este sentido, la vida psíquica en los pueblos indígenas está integrada por diversos seres pensantes incluyendo a los seres humanos, que actúan conforme a las voces de los ancestros y enseñan a los embera y a los misak la convivencia y la vivencia armónica, que Arturo Escobar (2018) denomina “ontologías relacionales”. Las ontologías relacionales confrontan las maneras occidentalizadas de vivir, donde cada quien obra por su

vida para ser competitivo y las sociedades se encargan de conducir la multiplicidad de vidas fragmentadas organizándolas en colectivos. En las ontologías relacionales la vida tiene sentido en la conversación, en el diálogo alrededor del fogón o en el canto del jai; no se concibe la vida propia, individual y separada de los demás, y mucho menos del territorio. Estas relaciones terapéuticas son ontologías relacionales en las que no hay terapéutica ancestral desligada de los lugares donde se enraízan las prácticas y de los seres de la naturaleza que enseñan al médico tradicional a obrar en relación a las plantas, las aves, los ríos, las montañas y el ambiente en general.

Así, pues, la relación terapéutica en estos pueblos está entretejida en espacio-temporalidades otras, en las que el origen y su búsqueda espiritual están situadas en el presente fugaz de los mortales. El espacio-tiempo es afectado por la oralidad y por las maneras de organizar el pasado y el futuro que devienen del origen. La fuente de la memoria sobre el origen está en el territorio, donde se forman las relaciones en la circulación de la vida comunitaria y los propósitos de gobierno que tienen como principio el cuidado de la tierra. En el territorio, el indígena cultiva el coraje de pervivir y la capacidad de re-existencia que se fortalece en la relación terapéutica, es por ello que la medicina tradicional es una forma de resistencia.

En la relación terapéutica se armoniza el gobierno para facilitar la convivencia, y a las personas que consultan les ayuda a “pensar bonito”, como dicen los embera, o a “estar fresco”, como dicen los misak. La armonización genera alternativas espirituales y políticas; es precisamente el corazonar la potencia de la medicina como forma de resistencia, porque la lucha está motivada por la íntima relación con la tierra y el amor a la vida en la naturaleza.

La medicina tradicional es una forma de resistencia, y una de las estrategias de insumisión con más impacto es la relación terapéutica. De ella se derivan prácticas del cuidado de sí en las sociedades globales, relacionadas con modos naturistas de vida y consumo de la medicina tradicional complementaria y alternativa que ofrece el mercado. También emergen modos de vida comunitarios, donde se generan formas de gobierno en cuyas cosmovisiones es imperativo saber habitar un planeta vivo.

En la relación terapéutica de las medicinas tradicionales embera chamí, embera karambá y misak, se sugieren alternativas para revitalizar el pensamiento crítico de la psicología social comunitaria, siendo la defensa de la vida una de las reglas básicas que, según Escobar (2018):

Nos recuerda a quienes vivimos en los más densos mundos urbano-liberales que también nosotros vivimos en un mundo vivo. La reflexión sobre la racionalidad reposiciona lo humano en el cauce constante de la vida, en el cual todo está inmerso; nos permite vernos nuevamente como parte del curso de la vida. (p. 115)

Reposicionar lo humano en el curso de la vida planetaria es una de las labores en la relación terapéutica de la medicina tradicional. Las prácticas de resistencia consisten en recordar a la humanidad que también es posible construir formas de gobierno donde la vida sea algo más que un recurso a explotar, donde las personas sean algo más que indicadores y donde el respeto a todas las formas vivas en el planeta sea la cuota inicial

para sanar la “autoexplotación total”. Como lo menciona Byung-Chul Han (2014), “autoexplotación total” es la técnica de autocontrol que el sistema mundo capitalista impone a cada uno de los sujetos de rendimiento y eficacia al límite: “el régimen neoliberal introduce la época del agotamiento. Ahora se explota a la psique. De ahí que enfermedades como la depresión y el síndrome de *Bournout* acompañen a esta nueva época” (p. 27).

Finalmente, la medicina tradicional es una forma de resistencia ante los sistemas de gobierno que explotan las vidas de las personas y sostienen cosmovisiones donde la naturaleza aún se mira como recurso renovable. Es forma de resistencia porque ofrece alternativas para repositionar la vida y nuevas oportunidades para actualizar la pregunta ¿cómo no ser gobernado de ese modo y a ese precio?

Referencias

Amodio, E. y Juncosa, J. (Comps.) (1991). *Los espíritus aliados*. Ediciones Abya-Yala.

Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.

Barrero-Cuéllar, E. (2017). *La psicología como engaño*. Cátedra Libre.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza Editorial.

Derecho Mayor. (2014). Plan salvaguarda. Autoridad, autonomía Nu Nachak. Antiguo, preexistente y vigente de los Misak. Guambia, Cauca.

Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya-Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.

Foucault, M. (2007). *Sobre la ilustración*. Tecnos.

González, C. (2017). El proceso terapéutico en la medicina tradicional mexicana. Algunas claves para su interpretación. *Nueva Antropología*, 30(86), 9-34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362017000100009

Guerrero, P. (2018). *La chacana del corazón*. Ediciones Abya-Yala.

Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B-Ch. (2014). *Psicopolítica*. Herder.

- Hoyos, J. (2018). *El método salvaje. El encuentro con el Otro en el pensamiento narrativo*. Ediciones Desde Abajo.
- Jung, C. G. (1982). *Símbolos de transformación*. Paidós.
- Jung, C. G. (2001). *Simbología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Jung, C. G. (2006). *La práctica de la psicoterapia*. Trotta.
- Jung, C. G. (2009). *La vida simbólica*. Trotta.
- Muelas, B. (2018). *Nuisuik: Temporalidad espacial, medición y conteo entre los Misak*. Gente Nueva.
- Pinzón, C. y Suárez, R. (Coords.). (1988). *Otra América en construcción*. Colcultura.
- Quijano, O. (2016). La conversación o el 'interaccionismo conversacional'. Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle14*, 11(20), 34-53. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/download/11864/12503/>
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Estrategias de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005*. Organización Mundial de la Salud (OMS). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67314/WHO_EDM_TRM_2002.1_spa.pdf?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Estrategias de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023*. Organización Mundial de la Salud (OMS). http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/95008/1/9789243506098_spa.pdf?ua=1
- Peña, J. (2009). En las voces del Pishimisak: apuntes etnográficos sobre el tiempo misak. *Maguaré*, 23, 243-269. <https://doi.org/10.15446/mag.v0n23.15054>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Política Nacional de Salud Mental. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%204886%20de%202018.pdf
- Otto, W. (2007). *Teofanía: el espíritu de la antigua religión griega*. Sexto Piso.
- Vasco, L. (s.f.). Juan Bautista Ussa: Moropik y gran pintor guambiano, 1-44. <http://luguiva.net/cartillas/subIndice.aspx?id=9>
- Vasco, L. (1985). *Jaibanás. Los verdaderos hombres*. Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.

Von Franz, M. (1996). *Misterios del tiempo*. Debate.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico. Universidad Andina Simón Bolívar. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6205/1/Walsh%2C%20C.-CON-002-Interculturalidad.pdf>

Registros

(DCM). Diario de campo misak.

(DCEC). Diario de campo embera chamí.

(DCEK). Diario de campo embera karambá.

(DCPO). Diario de campo pueblos originarios. Cátedra de Interculturalidad. Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales.

Conversaciones con médicos tradicionales y autoridades de los pueblos originarios misak, embera chamí y embera karambá

Mauricio Gañán. Médico tradicional embera chamí. San Lorenzo–Ríosucio (Caldas).

Manuel Julio Tumiñá. Médico tradicional o *mørøpik* misak. Michámbe–Silvia (Cauca).

José Fernando Bermúdez Guevara. Médico tradicional del pueblo embera karambá. Quinchía (Risaralda).

Javier Calambás. Autoridad del pueblo misak.

Edith Taborda. Gobernadora embera karambá. Quinchía (Risaralda).

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación de los diferentes fenómenos psicosociales que se presentan en este texto, aunque con aportes temáticos y metodológicos diversos, deja ver un común denominador respecto a la concepción de ser humano como agente activo y en construcción a través de la relación con los demás; esto ha sido evidente en cada uno de los estudios, dado que se han enfocado en visibilizar voces a las cuales tradicionalmente no se les ha otorgado el espacio suficiente para la expresión, y solo recientemente se empieza a identificar la importancia de circular sus narrativas, imaginarios, prácticas, formas de vida, y todo aquello que nos permita comprender su posición en relación al contexto, y con ello a los fenómenos que se presentan y que no son independientes de los sujetos, sino configurados a partir de ellos.

El sujeto como agente activo es una noción independiente del ciclo de vida en que se encuentran los participantes; por ejemplo, se entiende a los niños y niñas como constructores de paz, no en un marco jurídico, sino desde los escenarios colectivos, comunitarios y relacionales que habitan; con ello se superan las concepciones de niñez asociadas a la vulnerabilidad, la victimización, la indefensión, para situarse desde un lugar que entiende a los niños y niñas como constructores de paz, así como ellos mismos se reconocen en acciones cotidianas y con los otros.

En cuanto a los jóvenes universitarios, que han sido la población de dos de las investigaciones, puede decirse que con el objetivo de comprender sus propósitos frente al consumo de sustancias —un fenómeno que es preocupación mundial, pero que al mismo tiempo representa señalamientos morales que llegan a establecer a esta población como en contra de los valores—, se centra la atención en las intenciones que dan pie al consumo en un marco interaccional estructurante de prácticas sociales; de esta forma, el joven universitario se entiende como un agente que incorpora actos en el curso de una actividad de relación con el mundo y esto lo hace un agente dinámico de sus propios procesos.

De otro lado, al interrogar los imaginarios y las representaciones sociales de jóvenes universitarios, se asume al sujeto como un agente capaz de imaginar su existencia social, de crear concepciones acerca de su lugar en el contexto, es decir, de su historia en relación con otras personas; en este sentido, el sujeto es un constructor de pensamiento práctico orientado a la comunicación y el dominio del entorno social; en el caso específico de los estudiantes universitarios, estos deciden continuar o no con sus carreras, y esta decisión tiene que ver con los imaginarios y representaciones.

Es posible identificar una perspectiva ontológica de sujeto activo en construcción a través de la relación con los demás, en el capítulo sobre las prácticas de sobrevivencia de personas afectadas por el conflicto armado, pues el estudio se centra no en las consecuencias individuales como rasgos que enuncian el fracaso de las personas para tramitar su sufrimiento, sino que se aleja de las posturas que clasifican a las víctimas en estigmatizaciones psicológicas y se centra en la potencialidad que expresa el seguir existiendo a pesar del dolor causado por los hechos victimizantes y en poder re construir la vida en escenarios ajenos.

La noción de sujeto activo también se evidencia en los estudios realizados con indígenas; el capítulo que presenta las múltiples voces de un líder social de la comunidad nasa, representa un intento por reivindicar el mensaje de una población que hoy en día ha sido silenciada de manera violenta en Colombia; así, entonces, el ejercicio académico se convierte en un dispositivo para comprender la configuración identitaria, siempre en construcción y relación con el contexto, evidenciando la importancia de un líder como persona que defiende los territorios y las comunidades, que cuestiona imposiciones del orden local y nacional, que se resiste a las dinámicas de poder y busca, con ello, su agenciamiento.

De otro lado, el estudio sobre la relación terapéutica en pueblos originarios plantea la ontología relacional, en la cual la vida tiene sentido en colectividad y no solo de manera individual; en este sentido, el ser humano en intersubjetividad no solo con otros individuos, sino con los seres de la naturaleza, hace parte de una red de interdependencia en la que participa de manera intencionada.

Estas perspectivas sobre el sujeto tienen consecuencias en la dimensión epistemológica de los estudios aquí presentados, es decir, la manera como se entiende al otro sugiere las formas de construcción de conocimiento, desde las cuales el investigador no es ajeno a la realidad que conoce, no se separa ni asume la neutralidad desde las márgenes, sino que, por el contrario, establece relación y posición.

Teniendo en cuenta lo anterior, los investigadores evidencian el propósito de acercarse a las realidades estudiadas para comprenderlas desde adentro, para reflexionar en los fenómenos desde los saberes y dinámicas del contexto social que los enmarca; por esta razón los estudios han implicado en sus procedimientos el traslado de los investigadores a las zonas rurales en el caso del km41, de las comunidades embera y misak, y de San José Caldas; esto ha representado para los investigadores un análisis de contexto que enriquece las comprensiones, ya sea en estudios que implicaron el reconocimiento comunitario de lógicas urbanas, como las de Bosques del Norte, donde se dio el estudio de víctimas del conflicto armado, o bien en contextos institucionales que también implican aspectos de comprensión de un contexto fijado por normas y lógicas, como es el caso de las universidades.

Las investigaciones presentadas en este texto han sido realizadas desde la comprensión de que siempre hay marcos socio políticos y culturales que dan lugar y sentido a la constitución del sujeto; por esa razón no hay nociones individualistas en el texto, sino, por el contrario, discusiones y reflexiones que contemplan amplitud, es decir, que no solo miran al sujeto sino a su red de interdependencia, su entorno. Los fenómenos psicosociales aquí

considerados no se leen solo desde la carencia y el déficit que debe ser solucionado, son fenómenos que pueden implicar problemáticas o no, y que en sí mismos encierran alternativas, en lo colectivo, en las prácticas, en los significados, en todas aquellas luchas y maneras de vivir que muestran a los sujetos agentes, activos, vivientes, con voz.

Estas dimensiones ontológicas y epistemológicas descansan, pues, en lo metodológico y resaltan la coherencia como criterio de validez en la investigación social; así, entonces, los estudios realizados se basaron en procedimientos que no aspiran al establecimiento de verdades absolutas basadas en la generalización, sino que pretendieron inmersión en los contextos de interacción y construcción conjunta de los datos, es decir, más allá de la recolección de información, las investigaciones aquí presentadas establecieron sus trabajos de campo como acciones relacionales con el otro, de implicación mutua.

Las técnicas cualitativas utilizadas para la construcción de los datos corresponden a observaciones participantes en los contextos, entrevistas individuales, grupos de discusión, relatos autobiográficos, conversaciones colaborativas, encuentros narrativos, historias de vida, talleres lúdico pedagógicos, entre otros, que permiten al investigador una experiencia interaccional que se constituye en elemento de la problematización de los fenómenos abordados. En cuanto a las técnicas cuantitativas de los estudios mixtos, se hizo exploración estructurada de estudio epidemiológico y caracterizaciones socio demográficas.

El estudio mixto evidencia que las mediciones se leen con más profundidad cuando se tiene la posibilidad de desplegar simultáneamente técnicas que implican interacción; de manera que en el aspecto metodológico las investigaciones presentadas evidencian una orientación a la generación de escenarios de interacción como base de la construcción de conocimiento.

Finalmente, las investigaciones evidencian posturas ético políticas en las que el científico social asume la opción por el otro, es decir, la producción de conocimiento tiene sentido solo en el proceso de reflexionar soluciones para abordar los fenómenos que se considera afectan a la población. La proposición de comprender a los niños y niñas como constructores de paz en un contexto social cotidiano invita a desmarcar la paz como proceso jurídico en el que participan los actores armados, y más bien asumirla como responsabilidad de la ciudadanía en pleno.

En otro sentido, la conversación con los estudiantes universitarios sobre el consumo de sustancias, o bien sobre sus procesos educativos, les confiere protagonismo en espacios institucionales en los cuales es común el congelamiento de unas voces con suerte de verdad.

Con respecto a las víctimas del conflicto armado, desenfocarse del dolor y del sufrimiento como narrativa dominante para sugerir la sobrevivencia como centro del relato es una forma de resistencia en la construcción del conocimiento sobre la carencia, es una propuesta centrada en la generatividad, lo que implica una postura política con consecuencias en el acompañamiento. Así mismo sucede con la investigación en la cual se exalta la voz de un líder social indígena afectado por el conflicto armado, en un momento socio político caracterizado

por el silenciamiento sistemático, la publicación de las múltiples voces que configuran su expresión no solo es una contribución al conocimiento científico, sino también a la contextualización política y una manera de reivindicar su rol.

Finalmente, poner en conversación la relación terapéutica en el marco de la medicina ancestral en dos pueblos originarios es un acto político pues entiende la existencia de múltiples formas de vida soportadas en diferentes creencias, con las cuales es posible establecer puentes de articulación y ampliar perspectivas propias, es un ejercicio de ensanchamiento de voces que han sido desoídas, y, en este sentido, una forma de democratización de la investigación en ciencias sociales.

A partir de las reflexiones anteriores se concluye que los capítulos de este libro se inscriben en una perspectiva psicosocial para comprender los fenómenos abordados, ya que comparten el tratamiento de las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y ético política, sugeridas por Villa (2012) en el entendimiento de lo psicosocial; de otro lado, las investigaciones presentadas cumplen el propósito de la desestabilización del orden dado, pues muestran formas alternativas de comprensión de los fenómenos, la población y la investigación.

Los estudios aquí presentados responden a la invitación que ha sido hecha a las ciencias sociales en términos de dejar su marginalidad en cuanto a dar respuesta a las necesidades y problemáticas, pues la discusión científica debe tener propósito y acción en el mundo; así, entonces, los ejercicios presentados buscan no solo discutir temáticamente, sino también plantear insumos, claves, alternativas para acompañar a personas, grupos y comunidades, y lograr que las discusiones adquieran sentido en contextos particulares.

Referencias

Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contexto sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Agora USB*, 12(2), 349 – 365. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4550239>

INFORMACIÓN DE LOS AUTORES

Paola Andrea Carmona Toro

Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Especialista en Gerencia Educativa con énfasis en Gestión de Proyectos, Universidad Católica de Manizales. Especialista en Farmacodependencia, Universidad Católica Luis Amigó. Magister en Filosofía, Universidad de Caldas. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Alianza CINDE–Universidad de Manizales. Docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de Investigación Educación, Infancias y Lenguas Extranjeras. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0164-6535>. Correo institucional: paola.carmonato@amigo.edu.co

María Camila Ospina Alvarado

Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Magister en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico Javeriano). Candidata a doctor en Estudios de Medios y Comunicación TAOS, Institute-Free University of Brussels. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE–Universidad de Manizales. Co-directora Línea de Investigación “Socialización política, subjetividades, memorias y construcción de las paces”. Docente Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE–Universidad de Manizales. Coordinadora del Programa Convidarte para la Paz. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO “Juventudes e Infancias: Prácticas Políticas y Culturales, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo”. Coordinadora del Campo de Investigación y Producción de Conocimiento, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7271-151X>. Correo institucional: mospina@cinde.org.co

Luz Amparo Montoya Arroyave

Maestra en Artes Plásticas, Universidad de Caldas. Magíster en Diseño y Creación Interactiva, Universidad de Caldas. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Alianza CINDE–Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa Rural Giovanni Montini. Grupo de Investigación Jóvenes, Culturas y Poderes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0539-4777>. Correo institucional: inergiom@yahoo.com

Gretel Espinosa Herrera

Socióloga, Universidad de la Habana. Magíster en Estudios de Familia y Desarrollo, Universidad de Caldas. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE–Universidad de Manizales. Actualmente jefa de posgrados en la Universidad de Caldas. Grupo de investigación Comunicación, Cultura y Sociedad. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1589-1304>. Correo institucional: gretel.espinosa@ucaldas.edu.co

Carolina Valdés Henao

Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Educación con énfasis en desarrollo humano, Universidad Externado de Colombia. Profesora de la Universidad Católica Luis Amigó en las áreas de docencia e investigación del programa de Psicología. Se encuentra vinculada al Grupo de Investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales, y lidera el semillero de investigación Fenómenos Psicológicos en Educación. Su experiencia profesional ha estado centrada en el área de la psicología clínica, de la salud y de la educación, así como en los procesos de formación universitaria a partir de la docencia y la investigación. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6137-3888>. Correo institucional: carolina.valdeshe@amigo.edu.co

Laura Andrea Bustamante

Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Diplomada en Constructivismo y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciada en Publicidad, Universidad Siglo 21. Docente investigadora en la Universidad Siglo 21. Docente de posgrado en la Facultad de Psicología y en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2065-9729>. Correo institucional: laura.bustamante@ues21.edu.ar

Paula Vanessa Sánchez Agudelo

Psicóloga. Magíster en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales. Doctora en Psicología, Universidad Libre de Bruselas. Docente investigadora del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Vinculada al Grupo de Investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6624-7087>. Correo institucional: paula.sanchezag@amigo.edu.co

Victoria Lugo Agudelo

Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Salud Pública, Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Tilburg. Docente del Departamento de Desarrollo Humano, Universidad de Caldas. Vinculada al Grupo de investigación Cedat. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4105> Correo institucional: victoria.lugo@ucaldas.edu.co

Nathalia Aguirre Álvarez

Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Vinculada al Grupo de Investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8560-9856>. Correo institucional: nathalia.aguirreal@amigo.edu.co

John Harvy Arcia Grajales

Psicólogo. Magíster en Educación. Estudiante del Doctorado en Formación en diversidad, Universidad de Manizales. Docente investigador del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Vinculado al Grupo de Investigación de Fenómenos Psicosociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0689-5541>. Correo institucional: john.arciagr@amigo.edu.co

El libro *Investigación de fenómenos psicosociales. Una aproximación para el encuentro con el otro* es una iniciativa de algunos investigadores del programa de Psicología del Centro Regional Manizales de la Universidad Católica Luis Amigó, en virtud del crecimiento exponencial de la investigación en fenómenos que configuran la realidad social de nuestro contexto y el interés de problematizar la investigación como una opción de encuentro con personas y comunidades, replanteando nociones tradicionales y extractivistas en la construcción de conocimiento. Con esta iniciativa se evidencia que los procesos de investigación realizados a través de los años de existencia del programa de Psicología, se han visto interlocutados, acompañados y retroalimentados por agentes académicos de otras instituciones, lo que ha nutrido significativamente las discusiones. Además, la producción presenta un común denominador, y es la investigación cualitativa, como diseño recurrente en los diferentes estudios, convirtiéndose en un dispositivo para la problematización del texto.