



ifp

INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA

REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342
NÚMERO 12 AÑO 6
JULIO - DICIEMBRE 2020



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 6 N° 12
julio – diciembre 2020

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

DOAJ

Latindex

ROAD

BASE

Redib

Actualidad Iberoamericana

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

MIAR

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Cevallos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Nelly Balda
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
José Alberto Cristancho
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)
Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Michel Nieto Bermúdez
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (Chile)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Nhora Esperanza Sayago Ortiz
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)

Investigación y Formación Pedagógica

Revista del CIEGC

www.ciegc.org.ve

<http://ciegc.org.ve/2015/investigacion-y-formacion-pedagogica/>

Depósito Legal: ppi201502TA4700

ISSN:2477-9342

Traducción: Diego Morales Vivas

Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma

daiv@ciegc.org.ve

Editor

El año 2020 fue particularmente difícil para nuestro trabajo editorial, consolidar el presente número de nuestra revista fue un reto en medio de las circunstancias por todos conocidas. Fue necesario adaptar la dinámica de trabajo editorial y así como nosotros nos vimos afectados el trabajo de muchos investigadores dentro y fuera de Venezuela sufrió considerables retrasos en su ejecución y por ende divulgación.

A pesar de lo anterior continuamos la labor que comenzamos hace ya seis años cuando desde el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón asumimos la importancia de contar con una publicación como parte del servicio que le ofrecemos al colectivo profesional en nuestro país y más allá de nuestras fronteras.

En esta oportunidad ofrecemos trabajos provenientes de Venezuela (Universidad Pedagógica Experimental Libertador), Colombia (Universidad de Pamplona) y Chile (Centro Latinoamericano de Educación Inclusiva). Estos documentos tratan diversidad de problemas y temáticas orientados a la formación docente, estrategias de afrontamiento, minorías y educación inclusiva, abordados desde marcos disciplinares específicos o incluso trascendiéndolos.

De la Universidad de Pamplona (Colombia) se incluyen los trabajos de Oscar Albeiro Villamizar Piña referido al afrontamiento de los conflictos interpersonales (familiares, de pareja y laborales). El autor estudio la forma como un grupo de docentes reacciona frente a un diagnóstico de cáncer y propone un plan de intervención psicoeducativo dirigido a los pacientes oncológicos.

De la misma institución Hugo Alexander Vega Riaño y Belsy Janeth Carabali Meza ofrecen su trabajo de investigación sobre el auto reconocimiento en el ámbito social y político de los integrantes de un colectivo afro del área metropolitana de Cúcuta (Colombia). Llama la atención la estructura del trabajo que presenta una abundante base conceptual y finalmente arriba a los resultados y expone la metodología.

El artículo de María Fernanda Calzadilla Muñoz de nuestra Universidad Pedagógica Experimental Libertador reflexiona en torno al ser y quehacer docente como práctica filosófica. La autora a partir del concepto de *Ethos* y apoyándose en diversos autores llama la atención sobre la crisis de la educación y como esta revela las deficiencias de la relación humana que debe promover el maestro.

Finalmente Aldo Ocampo González profundiza en el tema que constituye su línea de investigación: la educación inclusiva. El autor destaca el carácter de resistencia de la educación inclusiva, su condición de campo en construcción que trasciende lo disciplinar y asume la lógica del rizoma. Destacar que el doctor Ocampo dirige el primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y paradisciplinar.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Afrontamiento de los conflictos interpersonales: estudios de caso desde la Psicooncología, una visión propositiva

Facing interpersonal conflicts: case studies from Psychooncology, a propositional vision

Oscar Albeiro Villamizar Peña
oscar.3@unipamplona.edu.co

Universidad de Pamplona. Asesorado por la Ph.D Diana Villamizar Carrillo

Recibido 16 de septiembre de 2020 / aprobado 16 de noviembre de 2020

Palabras clave

Docentes,
conflictos
interpersonales,
estrategias de
afrontamiento,
perspectiva
evolutiva,
Psicooncología

Resumen

La investigación que se presenta en este artículo tuvo como objetivo general Explorar las estrategias de afrontamiento empleadas por pacientes (Docentes) de género femenino diagnosticadas de Cáncer y la relación con los conflictos interpersonales (familiares, de pareja y laborales). Su metodología es mixta de preponderancia cualitativa, diseño descriptivo y propositivo. La muestra de carácter intencional, voluntaria; se llevó a cabo la triangulación poblacional (pacientes oncológicos, familiares y profesionales). Este estudio pudo resaltar desde la perspectiva evolutiva (antes, durante y futuro) del diagnóstico de cáncer, que el afrontamiento de los conflictos en las docentes es más funcional a través del tiempo. Desde allí se propuso un plan de intervención Psicoeducativo dirigido a la población oncológica en el acompañamiento y enseñanza para los procesos de resolución de los conflictos existentes.

Keywords

Teachers,
interpersonal
conflicts, coping
strategies,
evolutionary
perspective,
psychooncology

Abstract

The research presented in this article had as its general objective to explore the coping strategies employed by female teachers diagnosed with Cancer and the relationship with interpersonal conflicts (family, couple and work), its methodology is mixed with qualitative preponderance, descriptive design and proposition. The intentional, voluntary sample; population triangulation (cancer, family and professional patients) was carried out. This study was able to highlight from the evolutionary perspective (before, during and future) the diagnosis of cancer, that the coping of conflicts in teachers is more functional over time. From there a Psychoeducational intervention plan was proposed aimed at the oncology population in the accompaniment and teaching for the processes of resolution of existing conflicts.



Introducción

La investigación abordó las estrategias de afrontamiento empleadas por pacientes (de profesión docente) de género femenino diagnosticadas de cáncer y la relación de estas con el afrontamiento de los conflictos interpersonales (familiares, laborales y de pareja). Se entienden las estrategias de afrontamiento como los esfuerzos físicos, cognitivos, emocionales y conductuales que realiza una persona al estar expuesta ante eventos que le generen cierto malestar o reacciones estresantes. Dentro de estas se pueden encontrar las funcionales o adaptativas y las no funcionales o desadaptativas, por ejemplo: confrontación, planificación, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, re-evaluación positiva, autocontrol y distanciamiento y huida evitación (Lazarus y Folkman, citado en Macías, Mandariaga, Valle y Zambrano 2013).

Al hacer una interpretación de las estrategias de afrontamiento planteadas se infiere que las adaptativas hacen referencia a aquellas que apuntan al afrontamiento positivo y por ende a la resolución de los conflictos, como la planificación, la cual hace referencia a los esfuerzos que realiza el sujeto para evaluar, analizar y solucionar el problema. La re-evaluación positiva indica la percepción de los aspectos positivos que puede contener una situación estresante o conflictiva, asimismo la búsqueda de apoyo social connota los esfuerzos que realizan las personas para resguardarse o acudir a terceras personas con el propósito de obtener cierta información, ayuda, apoyo u orientación para enfrentar situaciones específicas. Entre las estrategias de afrontamiento positivas también se hace referencia al autocontrol el cual indica los esfuerzos que se desarrollan para controlar los aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales. La aceptación de la responsabilidad está incluida dentro de estas dimensiones la cual se relaciona con el reconocimiento del rol que tiene la paciente oncológica frente a los conflictos interpersonales para poder hacerse cargo de los mismos.

En la contextualización de las estrategias de afrontamiento es pertinente mencionar las que se pueden considerar como no funcionales, dentro de estas aparece la confrontación que connota los esfuerzos que se realizan para alterar las situaciones problemáticas o conflictivas. En la misma dirección se encuentra el distanciamiento, esta estrategia implica los esfuerzos

que se realizan frecuentemente por alejarse de los problemas o situaciones conflictivas. La explicación de las estrategias de afrontamiento cierra con los esfuerzos físicos, conductuales, cognitivos y emocionales que se realizan para desconocer la situación problema o evitar el proceso de afrontamiento de los conflictos interpersonales (familiares, de pareja y laborales), estos aspectos comprenden la estrategia de afrontamiento escape o evitación (Lazarus y Folkman, citados en Alcoser, 2012).

Con el desarrollo investigativo se precisa que las estrategias de afrontamiento mencionadas anteriormente han sido empleadas por las Docentes diagnosticadas de cáncer en el proceso de afrontamiento de los conflictos interpersonales en los cuales han estado inmersas (familiares, de pareja y laborales).

En este sentido Galtung (citado en Calderón, 2009) plantea que el conflicto es sinónimo de crisis y oportunidad, es decir que los conflictos generan procesos de malestar o afecciones significativas en el ser humano, pero a su vez se transforman en oportunidades para generar cambios en las percepciones o conductas del ser humano las cuales estén encaminadas en el mejoramiento de las condiciones de vida.

Esta investigación parte del principio que los conflictos son inherentes en el ser humano, que por el hecho de ser seres sociales por naturaleza siempre van a estar expuestos ante estos, ya que en diferentes situaciones se tendrán percepciones e intereses diferentes; por lo tanto, es necesario generar procesos de aprendizaje en cuanto al afrontamiento, resolución o gestión de los mismos.

Basado en los resultados obtenidos en el estudio investigativo se plantea una propuesta de intervención psicoeducativa dirigida al acompañamiento de los conflictos interpersonales y su afrontamiento desde las diversas estrategias para la resolución de los mismos, y en la potencialización de habilidades y capacidades humanas. Estas estrategias están relacionadas con el fortalecimiento de las redes de apoyo, autocontrol (regulación emocional y conductual) y la comunicación asertiva, están centradas en aspectos netamente psicológicos, lo cual pretende influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el abordaje de los conflictos manifiestos.

Contextualización /problema

Los seres humanos como seres adaptativos enfrentan evolutivamente las adversidades de la vida cotidiana de múltiples formas que pueden ser categorizadas como funcionales o desadaptativas. Dentro de ellas existen las enfermedades y las manifestaciones de estas en los componentes físicos, psicológicos y sociales que hacen parte de la sobrevivencia o no en los diversos contextos en el cual está inmerso.

Los informes generales del observatorio global de cáncer (citado en Consultorsalud, 2018, párrafo 1), estiman para 2018 un aumento en la incidencia de 18.078.957 casos en el mundo. En Colombia el Observatorio Nacional de Cáncer (2018), estima el diagnóstico de 101.993 casos, de los cuales 47.876 son hombres y 54.017 mujeres. La tasa de mortalidad por esta enfermedad en el país es de 46.057 anual, siendo la segunda causa de muerte por enfermedad que más prevalece.

De acuerdo a los datos estadísticos relacionados con el diagnóstico de nuevos casos de cáncer, es preocupante la situación, partiendo que dicha enfermedad no altera únicamente el estado físico y la condición médica del paciente, sino que permea sus componentes psicológicos, generando alteraciones y cambios en los contextos en los cuales el sujeto está inmerso, por ende se considera importante tratar de comprender la evolución en el afrontamiento de los conflictos en los pacientes oncológicos que se dedican al ejercicio profesional de la Docencia.

Los cambios que genera el diagnóstico en los pacientes, son muy drásticos, especialmente si se habla de un diagnóstico de cáncer terminal; según Baider (2003) del Instituto Sharett de Oncología y Radioterapia, Hospital Universitario Hadassah en Israel: “El cáncer como enfermedad crónica impone estrictas e inmediatas demandas en la totalidad del sistema familiar y social. La naturaleza exacta de estas demandas varía básicamente dependiendo del tipo de diagnóstico y del pronóstico de calidad de vida” (pág. 507).

A partir de lo anteriormente expuesto se puede deducir que en el momento que una persona es diagnosticada de cáncer se generan diversos cambios en el contexto familiar de pareja y laboral, dichos cambios pueden ser generadores de conflictos y de malestar tanto para el paciente como para quienes hacen parte de su contexto, esto conlleva al paciente aprender

a instaurar o modificar las estrategias de afrontamiento como herramienta para la resolución o gestión de los conflictos.

En este orden de ideas se plantea la *Psicooncología* como herramienta fundamental para abordar y generar procesos de enseñanza en cuanto al afrontamiento adecuado de los conflictos, lo cual generara aspectos significativos en el mejoramiento de la dinámica familiar, de pareja y laboral de las docentes.

Esbozo teórico

La investigación realizada contó con una amplia gama de aspectos teóricos dentro de los cuales se destacaron concepciones relacionadas con los conflictos, las estrategias de afrontamiento y el cáncer. A continuación se presenta una breve contextualización de dichos apartados, esto se precisa con el fin ayudar en la comprensión del fenómeno investigado.

Conflictos

Los conflictos son denominados como crisis y oportunidades, son hechos naturales, estructurales y permanentes en el ser humano, se caracterizan por ser situaciones generadas por objetivos incompatibles o por diferencias de poder; por lo tanto, no se deben solucionar, se deben transformar en nuevas oportunidades ya que estos implican experiencias vitales generales (Galtung citado por Calderón 2009, pág. 4).

Del planteamiento teórico de Galtung se infiere que los conflictos funcionan como estímulos generadores de cambios en el ser humano, es decir que las eventualidades que traen consigo pueden generar oportunidades para transformar hábitos, pensamientos actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos en el ser humano lo cual representara aspectos positivos en el desarrollo integral del ser humano y en los procesos de convivencia; en este sentido los conflictos se caracterizan por ser inherentes en la especie humana por lo tanto siempre se va a estar expuestos a vivenciar o enfrentar ciertos conflictos donde el ser humano debe tener los mecanismos adecuados para gestionarlo o transformarlo ya que estos no se solucionan.

Los conflictos pueden obedecer a diferentes causas, pero básicamente están influenciados por la incompatibilidad de objetivos entre dos o más personas y a su vez por situaciones

relacionadas con el poder o el deseo de adquirirlo o ejercerlo sobre otras personas o determinados contextos sociales.

Galtung (citado en Calderón, 2009) manifiesta que “una teoría de conflictos, no sólo debe reconocer si los conflictos son buenos o malos; esta deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos, así como metodologías (creatividad, empatía y no violencia) para transformarlos”. (Pág. 4)

Por lo tanto no es suficiente con categorizar las situaciones conflictivas como buenas o malas, se requieren de ciertas herramientas, estrategias o mecanismos para comprenderlos en su totalidad y por ende lograr identificar las causas y los efectos y por consiguiente poder transformarlos o abordarlos de manera funcional, donde el afrontamiento se desarrolle de acuerdo con conductas adecuadas, basadas en la normalidad, y por consiguiente tener un autocontrol emocional y no recurran a los repertorios conductuales violentos; para lograr esto los conflictos deben ser abordados de manera interdisciplinar generando procesos educativos y de aprendizaje.

Estrategias de afrontamiento

Lazarus y Folkman (citado en Veloso, Caqueo, Caqueo, Muñoz y Villegas 2010) señalan “el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Pág. 24).

De acuerdo con este planteamiento teórico el individuo está expuesto a constantes cambios de orden conductual y cognitivo los cuales corresponden a los eventos o situaciones en las que estén inmersos, estos cambios se relacionan directamente con las características ambientales, sociales, personales del individuo y de su familia. El individuo debe caracterizarse por tener o crear repertorios o estrategias para sobrellevar las situaciones estresantes en las que esté expuesto.

Los pacientes diagnosticados con cáncer están sujetos a la constante modificación de sus estrategias de afrontamiento. Según Watson y Greer (citados en Soriano 2002) en el caso del cáncer:

El afrontamiento se refiere a las respuestas cognitivas y conductuales de los pacientes ante el cáncer, comprendiendo la valoración (significado del cáncer para el sujeto) y las reacciones subsiguientes (lo que el individuo piensa y hace para reducir la amenaza que supone el cáncer) (p.75).

Es decir que de acuerdo con la interpretación que el individuo diagnosticado con cáncer tenga respecto a la enfermedad lo conlleva a aprender y emplear estrategias para disminuir la diversa sintomatología correspondiente a la patología.

Cáncer

Perales (2008), con respecto al cáncer señala:

Una enfermedad que implica la transformación de células regulares en células malignas acompañada de la proliferación incontrolada, infiltración a tejidos circundantes y producción de metástasis regionales o a distancia; en algunas ocasiones se relaciona con factores de riesgos nutricionales, ambientales, genéticos y ocupacionales; pero no siempre existe un factor de riesgo directo que lo ocasione. Incluye varias fases de evolución de la enfermedad: iniciación, promoción, conversión y progresión (Pág.20).

Resumiendo, el planteamiento del autor citado, se precisa que el cáncer no tiene una única causa o ya que esta enfermedad puede ser resultado de diversos factores internos, biológicos o genéticos y externos, alimentación y hábitos de vida. Independientemente a las causas el cáncer tiene la particularidad de la reproducción de células malignas lo cual afecta el funcionamiento biológico del ser humano.

Otra definición planteada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), “el cáncer es un proceso de crecimiento y diseminación incontrolados de células. Puede aparecer prácticamente en cualquier lugar del cuerpo. El tumor suele invadir el tejido circundante y puede provocar metástasis en puntos distantes del organismo”. Es decir que las células malignas se instalan en diversos órganos del cuerpo humano generando afecciones significativas en el funcionamiento del mismo, ya que estas células tienen una gran capacidad invasora y más aún si no son diagnosticadas e intervenidas en el tiempo oportuno.

Proceso metodológico

Esta investigación se formuló en el año 2020, bajo la perspectiva de un enfoque mixto con preponderancia cualitativa y diseño descriptivo; tal como lo explica Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos,

empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Pág. 534).

Población objeto

Tres Docentes de género femenino diagnosticadas con cáncer de estómago o de mama residentes en el Municipio de Silos, Norte de Santander, Colombia; tres familiares de las pacientes oncológicas diagnosticadas de cáncer y tres profesionales en Psicología con profundización en clínica y de la salud y/o *Psicooncología*. La muestra de este estudio investigativo se caracterizó por ser intencional y voluntaria.

Técnicas

Desde el enfoque cuantitativo se aplicó la escala de *Modos de afrontamiento* de los autores Lazarus y Folkman la cual cuenta con los criterios de validación, confiabilidad y el respectivo Alfa de Cronbach. En el enfoque cualitativo se aplicó entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron revisadas y validadas según el criterio o juicio de expertos, estas entrevistas fueron diseñadas de acuerdo a la población a quienes se les aplicó, es decir Modelo A dirigidos a las docentes diagnosticadas de cáncer, Modelo B para los familiares de la paciente oncológica (docente) y el Modelo C orientado a profesionales de la Psicología.

Resultados

A continuación, se presenta la gráfica general de la escala de Modos de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (Alcoser 2012) y el respectivo análisis, para esto se tiene en cuenta las estrategias de afrontamiento Confrontación, Distanciamiento, Autocontrol, Búsqueda de apoyo social, Aceptación de la responsabilidad, Huida-evitación, Planificación y Reevaluación Positiva. Asimismo, en la presentación de resultados se plantea la relación encontrada entre las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.

La escala de afrontamiento se puntúa de acuerdo a tres niveles, bajo, medio o alto; estos niveles designan el grado en que las docentes diagnosticadas de cáncer emplean las estrategias en relación al afrontamiento de los conflictos interpersonales (familiares, de pareja y laborales), por consiguiente, se presenta el análisis general de las puntuaciones obtenidas en cada una de las estrategias de afrontamiento

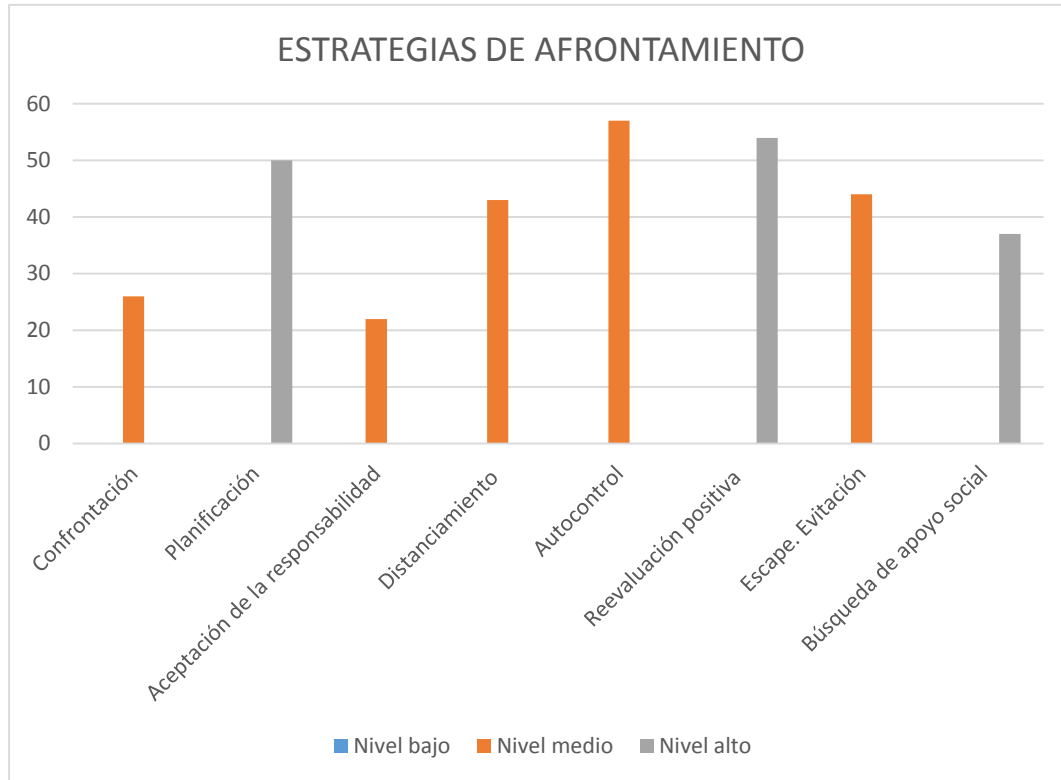


Gráfico 1. Estrategias de afrontamiento

El gráfico ilustra la puntuación referente a la categoría de confrontación, de lo cual se infiere que las docentes o pacientes oncológicas emplean esta estrategia en cuanto al proceso de resolución de los conflictos en una medida de 26 puntos, es decir en un nivel medio, lo cual indica cierta relación con los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada, se deduce que en la fase de tratamiento ya han empezado a realizar esfuerzos cognitivos, físicos y comportamentales para abordar y enfrentar los conflictos interpersonales de manera adecuada, empleando diversos mecanismos para la confrontación y resolución de los mismos.

En la puntuación global de la categoría “planificación” se obtuvo un total de 50 puntos, lo cual indica que actualmente las docentes o pacientes oncológicas emplean la estrategia en un nivel alto, dicha puntuación coincide con la información obtenida a través de la entrevista, por tanto, es válido afirmar que, en cuanto a los conflictos de orden familiar, de pareja y

laborales realizan esfuerzos significativos (cognitivos, emocionales o conductuales) para la resolución o gestión de los mismos.

De la gráfica anteriormente presentada se infiere que la puntuación global en la categoría de “aceptación de la responsabilidad” es de 22 puntos. La estrategia de afrontamiento es empleada por las pacientes en un nivel medio, por ende, las docentes ante los conflictos de orden interpersonal reconocen en cierta medida el rol o el papel que tienen en relación con estos (Lazarus y Folkman citado en Alcoser 2012). Los datos cuantitativos ilustrados con el gráfico se relacionan con la información cualitativa obtenida y analizada, por consiguiente, se determina que dicha estrategia o categoría es tenida en cuenta en el proceso de resolución de los conflictos interpersonales en los cuales están inmersas las docentes diagnosticadas con cáncer.

La gráfica muestra que la utilización de la estrategia “Distanciamiento” se da en un nivel medio con un resultado de 43 puntos, lo cual representa que ante los conflictos interpersonales las docentes diagnosticadas de cáncer tienden a presentar algunas conductas o ejercer ciertos esfuerzos cognitivos para alejarse de la situación y por consiguiente mitigar las afecciones. La información difiere un poco de los análisis cualitativos ya que en estos se determinó que no realizan esfuerzos para distanciarse de los eventos conflictivos.

Lo observado en la gráfica general de “auto control” indica una puntuación total de 57, lo cual implica un nivel medio, se deduce que las docentes o pacientes oncológicas realizan ciertos intentos para regular las emociones, conductas, sentimientos y pensamientos en el momento de estar expuesto a algún conflicto familiar, de pareja o laboral, más sin embargo pueden llegar a presentar ciertas alteraciones que afectan el desempeño en los diversos contextos a los cuales están expuestos.

Los datos representados mediante el gráfico manifiestan que en cuanto a la “re-evaluación positiva” la estrategia es empleada en un alto nivel con una puntuación de 54 puntos, siendo esta una de las más empleadas por las docentes en cuanto al manejo de los conflictos. La información obtenida con la aplicación de la escala de modos de afrontamiento coincide con la de la entrevista semiestructurada, por tanto, se concluye que la re-evaluación positiva es

tenida en cuenta por las docentes en relación con los conflictos interpersonales ya que los perciben de una manera positiva y como aspectos generadores de cambios.

El gráfico representa que la puntuación global de la categoría “escape-evitación” es de 44 puntos lo cual refleja que la implementación de la estrategia se da en un nivel medio, interpretado que las docentes diagnosticadas de cáncer presentan algún tipo de conductas inadecuadas en el momento de enfrentarse ante un conflicto interpersonal, asimismo pueden tener pensamientos y emociones negativas.

La “búsqueda de apoyo social” tiene una puntuación de 37, indica un nivel medio de utilización de la estrategia de afrontamiento como base para la resolución de los conflictos de pareja, familiares y laborales en las pacientes oncológicas que participaron en el estudio. Los resultados cuantitativos son consecuentes con la información y análisis cualitativo, se infiere que en los procesos de resolución o gestión de conflicto emplean las redes de apoyo como estrategia fundamental, en la cual conciben el apoyo familiar, de la pareja del grupo social cercano y de profesionales para el abordaje de los conflictos.

De esta manera finaliza el análisis general de resultados. La información revela la importancia de realizar o proponer estrategias Psicoeducativas la cuales generen procesos de aprendizaje para el afrontamiento, manejo adecuado de los conflictos, lo cual tendrá repercusión directa en la resolución de los conflictos familiares, de pareja y laborales a los cuales se enfrenten las personas que reciben un diagnóstico de cáncer.

Siguiendo el hilo conductor, se exponen los resultados y análisis correspondientes a las entrevistas semiestructuradas aplicadas en el estudio investigativo. Es importante tener en cuenta que se realizó una triangulación poblacional para el análisis de datos, esto se llevó a cabo dentro de la metodología cualitativa con su complejidad, en este sentido se abordaron cada de una de las categorías planteadas en el proceso investigativo (confrontación, búsqueda de apoyo social, planificación, re evaluación positiva, distanciamiento, huida evitación, aceptación de la responsabilidad y autocontrol), se hace la interpretación de la información suministrada por la población participante del estudio investigativo (docentes diagnosticadas de cáncer, familiares de las docentes y profesionales en Psicología).

Se determinó que las pacientes oncológicas están expuestas a vivenciar diferentes conflictos interpersonales, siendo los familiares, de pareja y laborales los más frecuentes, dichos conflictos deben ser abordados o afrontados de manera asertiva, funcional y de esa manera lograr mitigar los efectos negativos.

Las pacientes deben recibir orientación que les permita aprender a modificar, instaurar y emplear estrategias de afrontamiento las cuales podrán repercutir en el proceso de resolución o gestión de los mismos. Recordando que las estrategias de afrontamiento según los precursores Lazarus y Folkman (citados en Veloso et al., 2010) son cambiantes, su transformación se da de acuerdo con factores internos y externos como las situaciones en las cuales este inmerso el ser humano.

En cuanto a los esfuerzos físicos y psicológicos relacionados con el afrontamiento de los conflictos se encontró que los aspectos emocionales, personales, conductuales, cognitivos que se empleaban para afrontar o gestionar los conflictos no eran funcionales, es decir que las pacientes evitaban los procesos de resolución de conflictos, partiendo de una percepción negativa frente a ellos, por consiguiente los procesos emocionales se veían afectados llegando a presentar alteraciones conductuales o conductas inadecuadas, evasión, no aceptación de la responsabilidad o del rol frente a el conflicto manifiesto sin importar el contexto en el que se presentara, lo cual no permitía la búsqueda de terceras personas en cuanto al apoyo, asesoramiento u acompañamiento en relación al afrontamiento de los conflictos. (Lazarus y Folkman, citados en Alcóser 2012)

Por consiguiente, es pertinente manifestar que las estrategias de afrontamiento re-evaluación positiva, planificación, búsqueda de apoyo social, autocontrol, aceptación de la responsabilidad no eran empleadas frecuentemente por las pacientes oncológicas, lo cual limitaba el proceso de resolución de los conflictos interpersonales (familiares, de pareja y laborales).

Se describe que en la fase de tratamiento de la enfermedad oncológica las docentes adquieren cierto aprendizaje y generan diversos cambios en el componente cognitivo lo cual lleva a percibir los conflictos de manera diferente y no de manera negativa o catastrófica, optando por diversas estrategias de afrontamiento o mecanismos para la resolución de los

conflictos familiares, de pareja y laborales que se les presenten, empleando un afrontamiento funcional y positivo de los mismos, es decir que en la fase de tratamiento buscan redes de apoyo en el momento de enfrentarse ante un conflicto sumado, con el apoyo psicológico recibido, por ende se evidencian cambios en las manifestaciones conductuales y en la búsqueda de solución del conflicto o en la planificación de la solución del mismo, llevándolo a tener repertorios conductuales adaptativos.

Lo concerniente con la Prospectiva (luego del evento) los mecanismos o estrategias que posiblemente emplearían las pacientes en cuanto al afrontamiento de los conflictos interpersonales estarían sujetos a elementos como el aprendizaje que están obteniendo y la experiencia vivenciada, señalan que los aspectos cognitivos, pensamientos, emociones y conductas frente a los conflictos interpersonales no serán los mismos luego de terminado el tratamiento de la enfermedad. Optarían por repertorios funcionales como posible estrategia para la resolución de dichos conflictos.

De lo anterior se deduce que ante los conflictos de orden interpersonal las docentes diagnosticadas con cáncer emplearían las estrategias de afrontamiento funcionales, generando procesos de autocontrol y autorregulación emocional, planificación, re evaluación positiva, aceptación y búsqueda de apoyo social lo cual repercutiría de manera significativa en las formas de resolución.

Un elemento fundamental dentro de los resultados, de acuerdo uno de los objetivos específicos y como proceso de innovación educativa se proponen ciertas estrategias Psicoeducativas dirigidas a la enseñanza del afrontamiento adecuado de los conflictos, es decir que mediante ciertos talleres educativos basados en los componentes psicológicos se eduque en el autocontrol conductual y emocional, fortalecimiento de las redes de apoyo y la comunicación asertiva lo cual influirá de manera directa en los procesos de afrontamiento adecuado y resolución de los conflictos interpersonales a los cuales se enfrenten las docentes con diagnóstico de cáncer.

Las estrategias planteadas para este proceso educativo tienen como objetivos específicos:

(a) Educar a las pacientes oncológicas en la importancia de la comunicación asertiva como estrategia para el afrontamiento adecuado de los conflictos familiares, de pareja y laborales mediante estrategias psicoeducativas,

(b) Fortalecer las redes de apoyo familiar y social como estrategia fundamental para el afrontamiento de los conflictos familiares, personales y laborales mediante estrategias psicoeducativas.

(c) Entrenar a cada uno de los participantes, en la aplicación de estrategias para disminuir los estados emocionales negativos, que se busque constantemente realizar estrategias encaminadas en que cada una de las personas sea capaz de controlar cualquier evento exaltado que pueda acarrearle problemáticas más profundas.

(d) Fomentar la comunicación asertiva en las pacientes oncológicas y familiares por medio de un mapa mental el cual permita el desarrollo de habilidades verbales y no verbales.

(e) Favorecer un ambiente adecuado para la expresión de las emociones negativas y positivas pacientes oncológicas de género femenino y sus familiares, posibilitando la canalización adecuada de los estados emocionales negativos.

El proceso educativo correspondiente a cada uno de los objetivos expuestos anteriormente cuenta con una explicación teórica, una estructura metodológica la cual está fraccionada en actividad inicial, actividad intermedia, actividad final y retroalimentación, recursos físicos, humanos y tecnológicos. Cada uno de estos talleres educativos está sujeto actividades prácticas, lúdicas, lo cual facilitará el proceso de apropiación de las temáticas de aprendizaje de las mismas y la posterior puesta en práctica por parte de los posibles participantes de la experiencia.

Conclusiones

De acuerdo al desarrollo metodológico del estudio investigativo se logra identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por las Docentes diagnosticadas de cáncer. Se encontró que las estrategias funcionales las emplean con mayor frecuencia y en un nivel medio y alto.

Se concluye que ante la enfermedad las participantes del estudio han generado diversos procesos de aprendizaje y cambios conductuales, los cuales han permeado la percepción frente a los conflictos familiares, de pareja y laborales, por ende al estar expuestas ante un conflicto en cualquiera de estos aspectos las conductas no son disfuncionales o inadecuadas ya que estas obedecen a los pensamientos y emociones positivas que se tienen frente a dicha situación lo cual repercute de manera directa en el proceso de gestión o resolución de los conflictos, y en como los afrontarían en la prospectiva, teniendo claro que estos elementos antes del diagnóstico de la enfermedad no se presentaban de esta manera.

De acuerdo con los resultados obtenidos y al análisis correspondiente, se concluye que antes del evento (antes del diagnóstico de la enfermedad) las estrategias de afrontamiento ante los conflictos de orden familiares, de pareja y laborales eran las menos indicadas. Las docentes declararon emplear con mayor frecuencia las estrategias no funcionales o no adaptativas como el distanciamiento, huida – evitación y confrontación, lo cual repercutía en que ante los conflictos interpersonales no se hiciera planificación, ni se reevaluara la situación, no se aceptara la responsabilidad frente a ellos y no se contemplara la búsqueda de apoyo social para llevar a cabo el proceso de resolución de conflictos, todo esto origina que se presenten conductas inadecuadas, disruptivas, pensamientos negativos o irracionales y emociones negativas ante los conflictos de este orden.

Durante el evento (actualmente), se evidencia que las estrategias de afrontamiento empleadas ante los conflictos interpersonales (familiares, pareja y laborales) son más funcionales y adaptativas, es decir que ante los conflictos las docentes contemplan la búsqueda de alternativas para la resolución de los conflictos, la búsqueda de apoyo social en donde las pacientes al ser diagnosticadas de cáncer fortalecen los vínculos familiares, sociales y contemplan el asesoramiento profesional o apoyo moral en cuanto a los conflictos.

Siguiendo el hilo conductor y teniendo en cuenta la prospectiva se precisa que luego del evento o de superada la enfermedad ante los conflictos familiares, personales y laborales se emplearían estrategias de afrontamiento adaptativas como la planificación, reevaluación positiva, el autocontrol, búsqueda de apoyo social y aceptación de la responsabilidad, por ende, la resolución de conflictos se puede dar de manera adecuada y asertiva.

Finalmente se concluye que es pertinente la aplicación o ejecución de la propuesta de intervención Psicoactiva diseñada como resultado de innovación educativa de la investigación, ya que esto generará procesos de aprendizaje en el afrontamiento adecuado de los conflictos interpersonales (familiares, de pareja y laborales).

Referencias

- Alcoser, V. (2012). *Estrategias de Afrontamiento en Adolescentes de 12 a 15 Años con Embarazos No Planificados, Usuarias del Centro de Atención Integral del adolescente del Área 17 del Cantón Durán*. (Tesis de especialización). Recuperado de https://www.academia.edu/30137043/TESIS_DE_GRADO
- Baider, L. (2003). Cáncer y familia: aspectos teóricos y terapéuticos. *Revista International Journal of Clinical and Health*, 3 (3), 504-520. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730306.pdf>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflicto de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 1-14. Recuperado de https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432/478#_ednref19
- Consultorsalud. (2018). *Estadísticas del cáncer a nivel global año 2018*. Recuperado de <https://consultorsalud.com/en-2018-se-han-registrado-101-893-casos-de-cancer-en-colombia/>
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (6). (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F, México: Mc-Graw Hill Education.
- Macías, M. A., Mandariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología Desde El Caribe*, 30 (1), 123-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Observatorio Nacional de Cáncer. (2018). *Guía metodológica*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/guia-ross-cancer.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Cáncer. Región de las Américas*. Recuperado de <https://www.who.int/topics/cancer/es/#:~:text=El%20c%C3%A1ncer%20es%20un%20proceso,en%20puntos%20distantes%20del%20organismo.>
- Perales, V. (2008). *Calidad de Vida en Pacientes Sobrevivientes con Cáncer de Seno*. (Tesis de especialización). Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/enfermeria/tesis27.pdf>

- Soriano, J. (2002). Reflexiones sobre el concepto de afrontamiento en Psicooncología. *Boletín de Psicología*, (75), 73-85. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N75-4.pdf>
- Veloso, C., Caqueo, W., Caqueo, A., Muñoz, Z y Villegas, A. (2010). Estrategias De Afrontamiento en Adolescentes. *Revista de Psicología*, 22 (1), 24-34 Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100003



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Auto reconocimiento en el ámbito social y político de los integrantes de un colectivo afro del área metropolitana de Cúcuta (Colombia)

Self-recognition in the social and political sphere of the members of an Afro community in the metropolitan area of Cúcuta (Colombia)

Hugo Alexander Vega Riaño y Belsy Janeth Carabali Meza
havega@unipamplona.edu.co

Universidad de Pamplona - Colombia.

Recibido 23 de abril de 2020 / aprobado 17 de septiembre de 2020

Palabras clave

auto
reconocimiento,
colectivo afro,
cultura de paz,
soberanía
intelectual.

Resumen

Las comunidades Afro en la ciudad de Cúcuta han persistido a través del tiempo a diversas transformaciones en el plano sociocultural y político, haciendo un intercambio sobrevenido por los desvanes económicos que en ocasiones han limitado el establecimiento de una cultura de paz. El auto reconocimiento en el ámbito social y político ha dejado entrelazar las manifestaciones culturales conforme al irracional planteamiento de la sociedad, evolución e incluso involución generan fenómenos de retraimiento y menosprecio en la sociedad. Por tanto, el auto reconocimiento encierra la fortaleza de hacerse parte de la historia, idiosincrasia, política y cultura de la sociedad, asumiendo una postura de confrontación que puede contribuir a apropiarse y conformar parte en aspectos territoriales y étnicos en la ciudad de Cúcuta. Este estudio desvela la necesidad de generar espacios dentro de los colectivos afro para asumir las fortalezas propias llevando a generar mayores niveles de participación en lo político y social.

Keywords

Self-recognition,
afro collective,
culture of peace,
intellectual
sovereignty

Abstract

The Afro communities in the city of Cúcuta have persisted through time to various transformations in the sociocultural and political level, making an exchange that has occurred due to the economic attics that have sometimes limited the establishment of a culture of peace. Self-recognition in the social and political sphere has allowed cultural manifestations to intertwine according to the irrational approach of society; evolution and even involution generate phenomena of withdrawal and contempt in society. Therefore, self-recognition contains the strength of becoming part of the history; idiosyncrasies, politics and culture of society, assuming a confrontational position that can contribute to appropriating and forming part of territorial and ethnic aspects in the city of Cúcuta. This study reveals the need to create spaces within Afro groups to assume their own strengths, leading to higher levels of political and social participation.



Colectivo Afro descendientes

La pluralidad en los seres humanos está determinada por las diferencias específicas de cada grupo en el cual se desarrollan características afines que permiten mantenerse como parte de una comunidad o colectivo. En este sentido, un colectivo según la visión específica de Gómez (2013) está determinado por: “El grupo humano asociado a través de unas características definitorias que le permiten adentrarse en la convivencia para establecer una forma de vida común” (p.32). En otras palabras, un colectivo determina la agrupación de individuos cuyas características sean afín, ubicándolos de manera concreta como un conjunto con particularidades en las que se expresa un mismo sentir e ideología (en algunos casos).

En efecto, este es el caso de los afro descendientes, quienes han sido establecidos como un colectivo, hacen parte como grupo étnico cuyas raíces históricas permiten delimitar como aborígenes o primarios por la riqueza de las manifestaciones culturales y ancestrales que han mantenido durante siglos. Para Flórez (2014) “Los afro descendientes han sido categorizados por el tono del color de la piel, sin embargo existen elementos definitorios más claros como la idiosincrasia y su valor cultural” (p.34). Por tanto, representa un sector cuyos rasgos elementales no siempre deben estar estigmatizados por el color de la piel como se ha mantenido a través del tiempo, sino que parte de la esencia humana.

Al respecto de lo anterior Ramírez menciona (2012) “Ser afrodescendiente implica también revertir esa imagen negativa y simplista del ser negros como cosas comerciables. Ser afrodescendientes hace positiva la identidad negra de matriz africana- americana” (p.34). Esto indica, por tanto, que las falsas apreciaciones a una cultura por siglos vilipendiada y enmudecida, deben ser derogadas por completas, asumiendo el valor de la colectividad para la formación de un valor histórico nutrido, de la interesante validez de la calidad humana, gentil y servil de estos grupos.

Por otra parte, manifiesta Gómez (2013) “Los colectivos afro descendientes están establecidos como un grupo de alto valor étnico, cuyas raíces históricas fortalecen las bases de la ciudadanía actual” (p.31). En efecto este colectivo, representa un grupo con virtudes culturales que le llevan a representar un sector influyente en la formación de la idiosincrasia

de una nación, además de advertir en la proliferación de prácticas ancestrales que denotan su singularidad con amplias riquezas culturales e ideológicas.

De tal manera, el colectivo afro descendiente es una historia viviente de las complejas luchas que ha establecido el hombre para el alcance de la libertad. En tal sentido, Ramírez (2012) considera: “Afro descendientes nos autodefinimos, nos identificamos quienes somos parte de un colectivo con una historia en común, con experiencias compartidas, con un acervo cultural propio, haciendo uso de un derecho que nos fue arrebatado: el derecho a la identidad”. (p.25). Hoy en día, se encuentra en una batalla por construir y consolidar el acento histórico que le permita empoderarse del sistema social que ha sido hegemónico en los hombres de piel clara, frente a esta situación la presencia en los sistemas sociales les hace un factor determinante desde el punto de vista histórico y social, sin desestimar la necesidad del abordaje desde el aspecto emocional y psicológico. Por esta razón, este colectivo debe ser caracterizado como un grupo con valores humanos cuya representatividad social y política puede verse vulnerado por la carencia de auto reconocimiento.

Asprilla (2009) asume que, al decirse afro, se permite, acaso, el posicionamiento y el análisis que surgen de la mirada a los procesos históricos, identitarios, políticos, de la población “negra”, en variadas latitudes, regional, nacional y mundialmente, en poblaciones mestizas, con el derrotero legal a que conduce la declaración de los derechos humanos y, aún, al punto de las demandas liberales, con la prerrogativa y preocupación por los derechos civiles y políticos, a mediados del siglo XX, en este lado del mundo, que se conoce como Occidente (Palacios, 2014)

Reconocimiento de la historia

La marcada complementariedad de la historia para comprender el valor real de las comunidades afro descendientes, además del papel que ha desempeñado en la actualidad para el desarrollo social y comunitario, exige la comprensión del recorrido desde tiempos remotos. Sin embargo, en este apartado la intencionalidad no está en reconocer cual es la historia del colectivo afro descendiente, sino comprender cuál es el nivel de reconocimiento que mantienen los individuos en función de la misma. Por esta razón, Méndez (2014) hace mención: “Las comunidades autóctonas y los afro, siempre deben valorar sus raíces, el

recorrido histórico para forjar con valentía el reconocimiento de su fortaleza” (p.78). Entonces el reconocimiento de la historia por parte de los integrantes del colectivo debe ser una prioridad profundizada desde el seno familiar.

La historia afrodescendiente es rica y virtuosa, reseña cualidades infalibles de hombre heroicos que lucharon por su libertad y derechos (Palacios, 2014). Esta significatividad histórica de los colectivos afro, permite que dentro de los mismos se ejerza un impulso denotado en las capacidades específicas, de su sentido de comunidad y los niveles de participación, así como de empoderamiento que pueden llegar a desarrollar para mantener los principios y valores arraigados.

De esta manera, se determina que las comunidades afro suelen mantener arraigada la pertinencia con las vivencias ancestrales, dejando siempre en claro la afinidad de las prácticas realizadas por sus raíces y la influencia que han mantenido a través del tiempo para la construcción de la democracia y el sentido social. Partiendo de lo anterior, Martínez (2012) comenta: “La historia de los pueblos afro es muy rica y variada, es constantemente la búsqueda del reconocimiento social por la lucha contra las injusticias de clases predominantes durante toda su vida” (p.21). Por tanto, el valor de la historia de los colectivos afros descendientes está delimitada por la capacidad de los miembros para hacer referencia a la misma en otros contextos ajenos, avocándose a apreciar el fortalecimiento de su cultura a través del tiempo.

Abordando estos aspectos, es importante señalar que la expresión afrodescendiente ha ejercido influencia en el rescate de los derechos humanos propiamente. Este contexto conlleva cierta tensión entre sus dos reivindicaciones principales: por un lado, el respeto de una especificidad ecológica, económica y cultural, y por el otro, el derecho de acceso, en igualdad de oportunidades, a los distintos mercados (vivienda, educación, trabajo, consumo, etc.). En el estado actual, la Ley privilegia claramente el primero de estos dos derechos (Urrea, 2012). De tal manera, que bajo estas dos reivindicaciones se ha reconocido el valor histórico del colectivo, aunque no ha existido en un nivel favorable de divulgación e incluso el tiempo de espera ha sido superior a lo necesario.

Sin embargo, en muchos contextos, el reconocimiento de la riqueza histórica del afro descendiente, se encuentra vulnerado el reconocimiento principalmente por algunos grupos que no valoran la convivencia en un contexto social. En función de estos planteamientos, Márquez (2012) manifiesta: “La historia de los afro descendientes se encuentra desvirtuada, principalmente porque en un inicio fueron asumidos e incorporados bajo la premisa campesinos negando el reconocimiento de su lucha” (p.41).

Auto reconocimiento

En los colectivos afro descendientes, el auto reconocimiento debe ser pieza fundamental que abrace sus propias iniciativas de vida, fortalezca su participación en los ámbitos social y político, pero además que permita desde la individualidad conocer la influencia en el desarrollo armónico de la sociedad. Para Mercado (2014). “El auto reconocimiento permite el comprenderse como parte fundamental de un conglomerado, avocándose a manifestar sus propias características y cualidades” (p.65). Esto implica, por tanto, apreciar las realidades de cada uno para valorar la noción de sus particularidades partiendo de la premisa de ser parte del todo.

El auto reconocimiento exige la reflexión minuciosa de los elementos que conforman el ser (Pérez, 2014). Por tanto, para los colectivos afro descendientes, el auto reconocimiento debe partir de considerar sus valores fundamentales como parte de la historia y sociedad, contribuyendo a mejorar la incorporación efectiva en las estructuras sociales y políticas que prevalezcan en la comunidad. Entonces, el auto reconocimiento es un elemento importante para la construcción de la identidad individual y colectiva, por cuanto favorece la dinámica de integración de los miembros del colectivo afro descendiente.

En el caso no solo de los colectivos afro descendientes, sino de todo ser humano el conflicto está dado por la poca capacidad para ser consecuentes entre el ser en lo individual y actuar o proyectar la imagen externa. Este conflicto delimita la existencia, menospreciando los valores naturales de cada individuo y disminuyendo la apreciación particular de la colectividad, en otras palabras los colectivos afro suelen no auto reconocer sus valores internos, exteriorizando otras características para ser aceptados en entornos inmediatos. Para Ramírez (2012) “Siempre estamos escondiendo, resguardando o simplemente fingiendo algo

que no es nuestra verdadera naturaleza, olvidamos quienes somos y nos vemos obligados a poner caretas o mascarar distintas de acuerdo a la situación o escenario en el que nos encontremos” (p.21).

En tal sentido, el desarrollo del auto reconocimiento implica comprender la esencia, la razón intrínseca de los conglomerados partiendo de la individualidad, acobijando la naturaleza para exteriorizar las conductas (Urrea, 2012). En consecuencia, el auto reconocimiento está fundamentado en el conocerse, establecer las líneas que describen su sentir, pensar y la forma en la cual actuar frente a una determinada situación. Visto de esta manera, auto reconocerse necesariamente implica fortalecer el conocimiento de lo propio para llegar a formar parte de otro contexto, cuyas características tal vez difieran de las que definen a los individuos.

Desde la perspectiva del colectivo afro, la experiencia en las relaciones y la integración en los contextos pueden generar la aproximación a una manifestación dinámica de la expresión viva del auto reconocimiento, entonces, los individuos pueden llegar a mejorar la forma de percibirse como parte del contexto (Restrepo y Rojas, 2008). De tal manera, que el auto reconocimiento posee bondades representadas en la concepción de la dinámica de aproximación del colectivo a otros ámbitos como el caso del político y social para adquirir mayores destrezas y oportunidades. Para comprender el auto reconocimiento se requiere abordar la autonomía, la soberanía intelectual y los aspectos emocionales (Cáceres, 2012).

Cultura de Paz

En atención a la importancia de contrastar la cultura de paz en los colectivos afro descendientes, surge la atención priorizada de enaltecer el valor de la paz dentro de las relaciones humanas para mejorar las capacidades y dinámicas de interacción entre los miembros, además de permitir afianzar procedimientos de inclusión en los ámbitos político y social. Por esta razón, Mendez (2014) manifiesta: “La cultura de paz surge como la necesidad de afianzar mejores relaciones, estimulando la práctica de la armonía en pro del desarrollo emocional e integral de la sociedad” (p.4). Entonces, la cultura de paz se relaciona directamente con las capacidades humanas para la interacción con los demás individuos afrontando las dificultades para hacer un entorno de mayores capacidades de desarrollo.

Por otra parte, la cultura de paz surge como un complemento de apoyo en los cuales se determina la solidaridad como una búsqueda consensuada hacia la construcción de la convivencia pacífica, para asumir las diferencias individuales y afrontarlas, llevando a niveles de consideración, disminuyendo la tensión que pueda existir frente a otros conglomerados con características distintivas (Querales, 2012. p.24). Por tanto, la cultura de paz resulta un determinante y condicionante de las condiciones negativas o enfrentamientos, de allí la importancia de generar espacios para la reflexión y el adecuado aprendizaje basado en la experiencia individual, que conlleve a nutrir la relación dinámica afianzando el respeto.

De igual manera, la cultura de paz, representa una forma de vida que condiciona las determinaciones negativas de falta de convivencia de los conglomerados. En este sentido, Márquez (2012) supone: “La cultura de paz enfatiza en la cualidad de unificar los criterios sin alterar la visión individual, sin condicionar las formas de vida y menospreciar el valor de las determinaciones en los miembros” (p.31). Esto implica por tanto comprender que la cultura de paz arroja un enfoque experimental que subyace de la iniciativa de calificar las relaciones para enfocar mayor avance y fortalecimiento de las capacidades comunicativas para apreciar las problemáticas y corregirlas en colectivo.

Para Galtung (1969) la cultura de paz representa en la actualidad una necesidad inminente, se requiere de la sociedad con principios y valores que construya, genere mejores oportunidades para el fortalecimiento de la convivencia pacífica y oportuna, así como el respeto por los derechos humanos. Según Gómez (2013) “Se trata de enaltecer la paz entre diversos grupos sociales, favoreciendo la sana convivencia, valorando la comprensión de las diferencias y haciendo posible la construcción de la igualdad en la promoción de derechos” (p.34). Esta afirmación permite generar una visión centrada en la concreción de la paz mediante el enaltecimiento de los valores, las prácticas humanas y la predilección de los valores para construir el sentido social, el respeto a las diferencias y la exaltación de la calidad de humana independiente de la condición social o del color de la piel.

Evolución e involución

En las comunidades afro descendientes suelen apreciarse sentido de pertinencia en las relaciones armónicas desarrolladas entre los miembros y con ajenos que pertenezcan al

contexto próximo, aunque en algunas ocasiones puede suceder lo contrario, lo que supone la involución en la construcción de la conciencia de paz para aproximarse a una cultura. Para Dante (2013) “La evolución hacia la cultura de paz está concentrada en la forma en que las comunidades observan el panorama social y político, decidiendo mejorar el contacto y disminuyendo efectos colaterales de la guerra o conflicto” (p.21). Esto implica abarcar la calidad humana para sensibilizar el contacto entre los miembros del colectivo afro descendiente, generar la evolución hacia la concreción de una cultura de paz, arraigada en el respeto, armonía y elevación de los valores comunes (Gómez, 2013).

Por el contrario, Linares (2015) nos indica que pueden establecerse comunidades afro descendientes que no contemplen la posibilidad de abarcar la cultura de paz y centrarse en manejar conceptos equívocos que concreten la expresión del resentimiento, conllevando con la misma a involucionar la generación de la cultura de paz. Por tanto, Méndez (2014) estima: “Los colectivos afro descendientes en algunos casos suelen ser herméticos, además pueden no adoptar cambios” (p.32). Esta característica no siempre es condicionante de todos los colectivos, algunos pueden comprender la necesidad de establecer la cultura de paz como principio necesario para la convivencia entre sus miembros y entre otros individuos de otros grupos.

Transculturización

La cultura es un elemento fundamental para conservar la idiosincrasia de los individuos y cada contexto social posee un sentido cultural que difiere de los demás o que contrasta en algunos casos. Sin embargo, Marrufo (2012) menciona que las comunidades afro descendientes han debido presentar cambios de sus modelos y características culturales debido a la compenetración con otros contextos o la intervención de terceros, condicionando los sentidos críticos que mantienen originalmente. Ahora bien, la transculturización suele considerarse como el traspaso de la sabiduría popular de una comunidad a otra, llevando incluso a manejar nuevas formas de vida debilitando o mejorando las costumbres y tradiciones actuales (Querales, 2012).

Para Lampis (2006) en algunos casos los colectivos afro descendientes pueden afectar los procesos de adaptación y convivencia ciudadana y el desarrollo de las tradiciones por cuanto

se aproximan nuevos modelos y tendencias sociales adquiridas en el contacto e interacción entre los individuos, haciendo provocar un cambio en las formas de vida. Es decir, el contacto directo con otras culturas puede llevar a expresarse de manera distinta, asumir otras tradiciones y cambiar el sentido de pertinencia con la cultura original.

Según Hurtado (2015) para muchas comunidades afro la compenetración con otras costumbres y tradiciones. Además, la influencia de la educación ha traído consigo que se desvirtúen las capacidades particulares de la colectividad afro (Ramírez, 2012). Esto supone por tanto que la transculturización como fenómeno ha hecho que muchos de los valores autóctonos se hayan desvirtuado en las comunidades afro, generando nuevas tradiciones y costumbres y disminuyendo su capacidad de mantenerlas conforme el tiempo.

Situación actual de la población afrocolombiana negra y Derechos Humanos

Para Herdenes (2014) la población afrocolombiana se ha delimitado a lo largo de la investigación por su valor transcendental para el desarrollo cultural y etnográfico de la comunidad. Sin embargo, su valor no ha sido ampliamente definido, incluso autores como Gómez (2013) señalan: “Las comunidades afrocolombianas no han tenido un avance fructífero en la conquista del respeto y autoridad frente a otros grupos privilegiados” (p.31). Esto equivale a que la población afrocolombiana negra ha debido afrontar el rechazo, la vulnerabilidad de sus derechos y el poco acercamiento a los ámbitos políticos y sociales de la localidad.

González (2014) realiza un acercamiento a la realidad en cuanto a los derechos individuales y colectivos de las comunidades, además de atender otros derechos universales que deberían estar reseñados y ampliamente insertos en la sociedad política de la nación como lo son el derecho a la igualdad y a la no discriminación y el derecho al desarrollo, partiendo de las observaciones preliminares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos tras la visita del Relator sobre los Derechos de los Afro descendientes y contra la discriminación racial en la República de Colombia (Gómez, 2013), todo esto con la intención firme de delimitar las acciones particulares que pueden condicionar el nivel de auto reconocimiento de los colectivos frente a los ámbitos político y social.

En efecto, como se ha comentado la población afro descendiente en Colombia se encuentra marcada por una historia de invisibilidad, exclusión y desventajas sociales y económicas que afectan el goce de sus derechos fundamentales. Para la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, la población afrocolombiana compone en un alto porcentaje las clases más pobres del país, evidenciando indicadores socioeconómicos más bajos, con menor acceso a servicios básicos, como la educación y salud, y menor acceso a empleos redituables y participación en la vida pública (De la Torre 2016).

Otra reflexión de valor, según Melgarejo (2013) es que las regiones del país mayoritariamente habitadas por esta población se ven afectadas por la crisis humanitaria derivada del conflicto armado interno que se perpetúa en Colombia desde hace varias décadas. Los actores armados han afectado a la población que se enfrenta a una vida en condiciones de pobreza extrema, y por lo tanto la población afrodescendiente se ha visto sujeta a actos de violencia individual y colectiva, desplazamiento forzado y usurpación de tierras. Ahora bien, a pesar de la vigencia de normas que prohíben la discriminación racial y del reconocimiento legal del derecho de las comunidades afrodescendientes que habitan en la costa Pacífica a la titulación colectiva de la tierra, persisten en Colombia situaciones que reflejan la subsistencia de un cuadro de discriminación estructural que afecta a los afrocolombianos (Domínguez, 2013).

Compromiso del Gobierno Nacional frente al ejercicio de los derechos de la población negra Afrocolombiana

Con respecto al compromiso asumido en la actualidad por el Gobierno Nacional, se encuentra la continuidad del desarrollo y cumplimiento del marco legal. En primer lugar, se trata de mantener lo dispuesto en el artículo 55 de la Constitución Política de 1991 donde se estableció los mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad. Sin embargo, el 80% de la población afrocolombiana tiene necesidades básicas insatisfechas, vive en condiciones de extrema pobreza y el conflicto armado interno los ha forzado al desplazamiento o al confinamiento en sus territorios. Esto ha agravado la ya precaria situación de sus derechos (Ferre, 2015).

Entre las normas más importantes de legislación colombiana se destaca la Ley 70 de 1993 la cual tiene por objeto reconocer y establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades afrocolombiana como grupo étnico. También se encuentran las normas que promueven la etnoeducación, las normas referida a los procesos para garantizar los derechos territoriales, la norma que prevé dos curules en la Cámara para los afrocolombianos y la que declara el 21 de mayo como Día Nacional de la Afrocolombianidad. Sin embargo, no han sido importantes los avances en esta materia, por lo cual se considera que el nivel de compromiso con los afrocolombianos ha sido muy bajo y deficiente, en relación a la compleja realidad que afrontan los colectivos (Flórez, 2014).

Proceso Metodológico

Este estudio se fundamentó desde el enfoque cualitativo, se buscó abordar el auto reconocimiento en el ámbito social y político de los integrantes de un colectivo afro del área metropolitana de Cúcuta (Hurtado, 2008).

Se abordó cuatro fases específicas, de acuerdo a Martínez (2012): la fase preparatoria en la cual se reflexionó el diseño del proyecto de investigación destacando la formulación de la problemática y determinando los alcances y objetos de estudio. También en esta etapa se delimitó los informantes y se estableció el protocolo necesario para la elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de información. Fase de trabajo de campo: Mediante esta fase se produjo el acercamiento al campo, es decir se llegó al colectivo afro a fin de recoger la información necesaria que permitiera establecer y comprender el auto reconocimiento en el ámbito social y político de los integrantes del colectivo afro. Fase Analítica: dentro de esta fase se generaron los resultados a través de la reducción de los datos suministrados por los informantes o aquellas características que partieron del proceso de observación y acercamiento al contexto. Y, por último, la fase Informativa: con la cual se formuló y presentó el informe de investigación a partir de la experiencia

Conclusiones

Con el Auto reconocimiento en el ámbito social y político de los integrantes de un Colectivo Afro del Área Metropolitana de Cúcuta se buscó analizar el proceso, identificar costumbres, tradiciones y el reconocimiento de la historia, además de indagar la autonomía, soberanía

intelectual, aspectos emocionales y conductuales de los miembros para luego revisar los principales aportes de la armonía y la convivencia ciudadana en la construcción de la cultura de Paz. Atendiendo el recorrido metodológico de la investigación para comprender la situación objeto de estudio, además de determinar las bases teóricas que permiten evidenciar un proceso de categorización que facilitará la formación de los instrumentos y los protocolos establecidos para su aplicación, se gestaron los principales hallazgos:

Respecto a las costumbres, tradiciones y el reconocimiento de la historia, se logró evidenciar la práctica de festividades, rituales, la incorporación de rasgos gastronómicos y musicales que le definen como colectivo. Entre las principales festividades se encuentra el día de la afro colombianidad, el día de San José y la Batalla de Cúcuta; por su parte los rituales son manifestaciones determinadas por cantos ancestrales; la gastronomía se fundamenta en el mote y el pastel de garbanzo; como música prefieren la cumbia y los tambores.

La identidad afirmada o percibida por estos grupos Afro en la ciudad de Cúcuta varía en función del contexto social, se llama negociación situacional de la identidad social, es este caso depende de la situación, el mismo hombre o mujer puede declarar: “soy el padre/madre de familia”, “soy trabajador”, “soy afro y vivo en Cúcuta”, “soy su vecino/a”. En los encuentros cara a cara que se mantuvo con estos sujetos otras personas claramente nos identificaban; o bien, quién percibían ellos quienes éramos. Por tanto, se presenta la estigmatización sociocultural (estereotípicas) con base en su percepción de nuestra identidad (por ejemplo, mujer cucuteña). Aunque no sabemos en qué aspecto de nuestra identidad se enfocan los demás (por ejemplo, la etnia, el género, la edad o la filiación política), es difícil pasar desapercibido o anónimamente, o bien intentar ser alguien totalmente distinto cuando se está frente a alguien más. Para ello existen las máscaras, los vestuarios, los disfraces que aún sigue siendo costumbres ancestrales.

El Auto reconocimiento en el ámbito social y político de los sujetos de varias comunidades Afro en la ciudad capital norte santandereana comparten ciertas creencias, valores, hábitos, costumbres y normas debido a sus antecedentes comunes. Importante resaltar: se definen a ellos mismos como diferentes y especiales debido a características culturales. Esta distinción puede surgir del idioma, la religión, la experiencia histórica, la ubicación geográfica, el parentesco o la “raza”.

Se determinó la fractura de la idiosincrasia, haciendo alusión a las principales causas que hayan servido o dificultado en la comprensión de sus características particulares como colectivo, entre las que destaca el apoyo de terceros para ofrecer mejores oportunidades, la unidad del colectivo que muestra cohesión ante la adversidad y la incorporación educativa de varios miembros del colectivo a niveles profesionales. Sin embargo, algunas causas negativas han sido el desplazamiento forzado, la pérdida de la identidad en cuanto a algunas costumbres y tradiciones. En este sentido, el reconocimiento de la historia por parte de los miembros ha estado influenciado por la compra de conciencia de los electores, quienes olvidan el daño moral que pueden ofrecer ciertos grupos, pero que apoyan en un evento electoral para recibir un incentivo; aunado a ello, la discriminación es un elemento que denigra la calidad histórica de los colectivos.

Importante a resaltar en este estudio la situación política y cultural, un problema obvio con tales etiquetas raciales de estos grupos Afro en la ciudad cucuteña no describen con precisión el color de la piel, esto es muy normal en una ciudad donde su saber *doxo* es un lenguaje en el común de las calles de esta ciudad, por ejemplo, la gente “blanca” es más bien rosada, apiñonada o bronceada. La gente “negra” presenta varios tonos de café, y la gente “amarilla” es bronceada o morena. Por tanto, al referirse a esos términos se han utilizado otros como caucásico, negroide, que en realidad no tienen más base científica que los de blanco, negro y amarillo, respectivamente en los cucuteños.

Por otro lado, se presenta una influencia en el imaginario del común, el predominio del pensamiento por una elite, considerando que demarca la forma de apreciar la realidad de los miembros del colectivo, además de abordar los eventos y conflictos sociales a los que han sido sometidos desde décadas atrás. Por tanto, la influencia marca pensamientos positivos como el aporte de conocimientos y experiencias que enriquecen el sentido de convivencia, aunado a las continuas luchas educativas por mantener y preservar la identidad étnica. En el caso de los pensamientos negativos, ha existido la proliferación de gobiernos corruptos que han delimitado el sentido humano y la cobertura de oportunidades, las cuales terminan siendo coartadas.

Al indagar la autonomía, soberanía intelectual, así como aspectos emocionales y conductuales, se concluye que los miembros del colectivo han sido vulnerados por factores

externos que les han arrebatado la libertad y la vida, considerando la limitación para incorporarlos al trabajo, esto conlleva a la falta de equidad, justicia en el cumplimiento de los derechos. Por otra parte, los miembros del colectivo han logrado incorporarse a actividades comunitarias en las cuales el liderazgo está enfocado en la defensa de los derechos e identidad étnica, mediante actitudes resilientes para mejorar la percepción de externos frente a sus puntos de vista.

En los aspectos emocionales, las emociones positivas prevalecen, por tanto, en el colectivo es habitual encontrar sus miembros felices, alegres, además entre ellos existen relaciones basadas en el respeto y la tolerancia. La confluencia de las conductas favorables entre vecinos está denotada por la convivencia sana, unión, colaboración y sentido de solidaridad. Estos elementos tanto emocionales como conductuales permiten concluir que los colectivos afro mantienen una visión armónica de la realidad y se enfocan en asumir de manera coherente acciones encaminadas al bienestar común, a pesar de las dificultades cotidianas y en algunos casos de las condiciones precarias en las que puedan encontrarse.

En cuanto a los principales aportes de la armonía y la convivencia ciudadana en la construcción de la cultura de paz, se concluye: los miembros del colectivo han mantenido un proceso de evolución satisfactorio el cual ha estado condicionado básicamente por los diálogos, el reconocimiento de los valores y la auto conciencia de paz desarrollada en la comunidad. Sin embargo, el proceso de transculturización ha marcado de manera negativa el deterioro de algunas costumbres y tradiciones, pero a su vez permite que los miembros construyan a su vez una forma de reconocerse atendiendo la necesaria construcción de paz.

La cultura de paz ha gestado en los miembros el deseo de superación y la búsqueda constante de ambientes pacíficos donde no exista espacio para la violencia generalizada, por tanto, desde la comunidad se afianza el interés por propiciar escuelas de formación que logren incorporar a los individuos a nuevos escenarios y alternativas de vida, conllevando a formular relaciones reciprocas donde la calidez y sentido común sean piezas clave para la articulación e incorporación en eventos comunitarios.

Respecto a los derechos económicos, los miembros del colectivo deben enfrentarse a distintos cambios radicales en la forma de vida, considerando que las zonas de donde

provenían eran rurales y contaban con mayores oportunidades, así como experiencia en el área agrícola y artesanal. Aspectos como la salud y la educación tienen tendencia parcial de inclusión, lo cual en ocasiones les ha hecho sentirse excluidos y vulnerados. Desde esta perspectiva, han disminuido luego del desplazamiento sus oportunidades económicas, debido a que la precariedad en las condiciones de nuevo alojamiento, sin trabajo e incluso desconociendo el contexto, disminuyeron sus intereses de superación personal y profesional.

Ahora bien, los relatos y manifestaciones de los miembros aluden a la capacidad de afrontar las distintas situaciones fortuitas a las que fueron sometidos. La actitud siempre se mostró favorable, abarcando expresiones de humor para disminuir la tensión, el desagrado e incluso los recuerdos de las situaciones y vivencias anteriores. Este nivel de afrontamiento permitió mantener una capacidad de integración continua, lo cual influyó en el desenvolvimiento en grupos sociales. Por último, el racismo forma parte de la vida en los colectivos, aun han podido sobrevivir a la tortura permanente de personas ajenas que por condiciones sociales y económicas quieren discriminar y violentar los derechos de los grupos. La influencia de estas situaciones motiva a muchos miembros a querer regresar a su lugar de origen, a fin de retomar su vida pasada.

Referencias

- Asprilla, J. (2009). *Hogares afrocolombianos: un análisis indicativo de la pobreza y la vulnerabilidad social a partir de la Encuesta de Calidad de Vida 2003*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cáceres, C. (2012). *Territorios de la violencia en Colombia, el agro y la cuestión social*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Constitución Política de la República de Colombia (1991).
- Dante, Y. (2013). *Afro descendientes: vida, costumbres y tradiciones*. Caracas: Trillas.
- De la Torre, J. (2016). *Empoderamiento y participación política de las mujeres afrodescendientes de Colombia, en los últimos 20 años*. Universidad Complutense de España.
- Domínguez, J. (2013). *Para sembrar la paz hay que aflorar la tierra*. Bogotá: IDEA.
- Ferre, H. (2015). *Educación rural y espacio agrícola, la realidad de las sociedades en medio del conflicto*. Ecuador: Lasalle.
- Flórez, D. (2014). *Fronteras y educación*. Colombia: Pirámide.

- Galtung, J. (1969). *Tratado de la paz*. España: Espasa.
- Gómez, G. (2013). *Urbanización para el desarrollo humano. Políticas para un mundo de ciudades*. Bogotá: ONU-Hábitat.
- González, C. (2014). *Valores morales de la colectividad afro*. Perú: Fuentes.
- Herdenes, V. (2014). *Cultura dentro de los espacios rurales*. Ecuador: Salle.
- Hurtado, T. (2008). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Hurtado, C. (2015). *Caracterización de las comunidades negras, afrocolombiana, raizales y palanqueras, para la formulación de políticas del deporte*. Colombia: Universidad Distrital de Francisco José de Caldas.
- Lampis, C. (2006). *Enfoque igualitario para comunidades afro*. España: Dinastía.
- Linares, P. (2015). *Índice de Desarrollo Humano: Visión generalizada de las realidades mundiales*. España: Madrileña.
- Marrufo, R. (2012). *Surgimiento y proliferación del sentido pertinencia local en las comunidades afro descendientes*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Martínez, G. (2012). *Conflicto armado en Colombia, visión compleja de una realidad latente*. Colombia: Quetzal.
- Martínez, J (2012). *Metodología de la investigación científica*. España: Limite.
- Márquez, Y. (2012). *Las negritudes: una visión integral de la sociedad afro*. España: Escolar.
- Melgarejo, V. (2013). *Conflictos emocionales impuestos por la discriminación racial*. Caracas: Dimensiones.
- Méndez, P. (2014). *Afro descendientes: retóricas*. México: Limites.
- Palacios, V. (2014). *Influencia de elites en las comunidades afro*. Perú: Ediciones Torre.
- Pérez, Y. (2014). *Realidades humanas de las sociedades afro. Visión holística de su convivencia*. España: Humanes.
- Querales, Y. (2012). *Colombia: Realidad frente al conflicto armado*. España: Elite.
- Ramírez, Z. (2012). *Historia de los afro descendientes*. Chile: Huertas.
- Restrepo, C. Rojas, F. (2008). *Manifestaciones culturales de los afro descendientes*. Ecuador: Elite.
- Urrea, T. (2012). *Afro descendientes: visión integral de la realidad social*. Caracas: UCV.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



ENSAYO

La educación como *ethos*. Del ser y quehacer docente como práctica filosófica

Education as *ethos*. Of being and doing teaching as a philosophical practice

María Fernanda Calzadilla Muñoz
mfcalza@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido 30 de marzo de 2020 / aprobado 21 de noviembre de 2020

Palabras clave

Ethos.
Búsqueda de
sentido,
Autoridad,
Educabilidad,
Relación
docente/alumno,
Subjetivación.

Resumen

La búsqueda de sentido de la labor educativa conlleva a una interpelación del modo de vida del docente, aspirando hallar en su "*ethos*" evidencias de una praxis creadora y transformadora de su entorno, congruentes con el ideal de vida que socialmente está llamado a vivenciar como formador. Son estos requisitos indispensables del rol de liderazgo socio-político intrínseco a su vocación de servicio. Se asume el filosofar como búsqueda de sentido en la construcción de un estilo de vida (*ethos*), que transforma y crea nuevas relaciones (con uno mismo, con los otros y con el contexto), impregnadas de confianza mutua como signo inequívoco de una *auctoritas* moral que se afianza en el diálogo y el respeto a la libertad personal. La crisis de la educación delata las deficiencias en la relación humana que ha de promover el docente, como capacidad de subjetivación emancipadora, crucial en el proceso de educabilidad de persona.

Keywords

Ethos,
Search for
meaning,
Authority,
Educability,
Teacher / student
relationship,
Subjectification.

Abstract

The search for meaning of educational work leads to an interpellation of the teacher's way of life, aspiring to find in its "*ethos*" evidence of critical thinking, a creative and transforming practice of its environment, congruent with the ideal of life that socially He is called to experience as a trainer. These indispensable requisites are the role of socio-political leadership intrinsic to their vocation of service. Philosophy is assumed as a search for meaning in the construction of a lifestyle (*ethos*), which transforms and creates new relationships (with oneself, with others and with the context), imbued with mutual trust as an unequivocal sign of a moral *auctoritas* that takes root in the dialogue and respect for personal freedom. The education crisis betrays the deficiencies of the human relationship that the teacher has to promote, as a capacity for emancipatory subjectivation, crucial in the process of educability of the person.



Introducción: ¿Qué entendemos por Ethos?

De acuerdo a lo que señala Aristóteles (1970 y 1998) hablar de “*Ethos*” esconde una doble referencia (*êthos* y *éthos*) al origen de la palabra ética. La primera remite a “*Êthos*”, vocablo griego cuyo sentido originario refiere al “*lugar acostumbrado, patria o morada dónde se habita*”. Su sentido predominante es el de “carácter” o “modo de ser”, entendido como “lugar interior”, o morada que el ser humano porta en sí mismo y de la cual se apropia a través de la educación y de su experiencia de vida. La segunda referencia es el vocablo griego “*Éthos*”, puede traducirse como costumbre o hábito, nombre a partir del cual podría haberse formado el primero. Araos (2003) señala que esta vinculación lingüística es signo de la relación de causalidad existente entre el carácter y la costumbre, ya que éste se forma a partir de aquella.

Por su parte, Weber (1995) destaca la dimensión actitudinal, experiencial, creencial y al mismo tiempo práctica del *ethos*. Lo define como un género o “estilo de vida”, como un “ideal de vida” y de “conducta”, como un conjunto de creencias, valores, aspiraciones, en suma, como un “espíritu” que incide sobre las “prácticas”. La impronta ética del *ethos* no remite a una doctrina ni a un dogma férreo, sino al comportamiento, al modo de conducción de la vida, en suma, al alcance práctico de las doctrinas en la vida (*cfr.* Weber, *op.cit.*, p. 149).

Foucault (2010) por su parte habla del *ethos* filosófico refiriéndose a la actitud crítica que le permite a cada sujeto, como ser histórico, diagnosticar su presente para transformarlo. Tal actitud emancipadora se plantea como una relación reflexiva con el presente, una tarea que supone la pregunta de quiénes somos y qué debemos hacer de nosotros mismos, que nos coloca en la frontera de reconocer lo que nos ha llevado a constituirnos como sujetos de lo que pensamos, hacemos y decimos; para poder franquearla.

Montero (2012) desde un punto de vista discursivo, sociológico y político puntualiza que el *ethos* incluye factores sentimentales, así como preferencias, aspiraciones, creencias, entre otros aspectos subjetivos. Esa impronta subjetiva y simbólica es la que autoriza a pensar el *ethos* como un marco de referencia para la acción, una estructura de significado que permite dotar de sentido a la vida. El *ethos* se presenta como una actitud práctica; un conjunto de motivaciones, ordenamientos, valores, creencias y reglas más o menos implícitas, principios de razonabilidad no necesariamente formulados, históricamente contruidos y socialmente

compartidos que articulan las prácticas, orientan la acción de los individuos y les proveen marcos de sentido. (*cfr.* Giorgi, 2009 y Martínez, 2007 citados por Montero (op.cit)).

El *êthos*, como carácter propio o modo de ser, implica la libertad personal de poseerse a sí mismo para expresar lo que se es frente a los otros. Tal libertad, supone una dimensión política como posibilidad de participación a través de la convivencia y toma de decisiones en la vida en común.

El *Ethos* docente como modo de subjetivación

Los trabajos de Foucault (1979, 1991 y 1999) otorgan el sustento necesario para pensar al sujeto, y por ende a la sociedad, como un producto histórico y político, que acontece en un tiempo y espacio determinado a través de instituciones y dispositivos que operan eficazmente procesos heterogéneos que lo configuran y transforman desde diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, a partir de prácticas discursivas (de saber) y no discursivas (de poder) propias. Dichos procesos constituyen lo que este autor denomina *subjetivación*.

Vommaro (2012) expone con amplitud este concepto de Foucault (1991, 1994, 1999 y 2002) y lo complementa con los aportes de Guattari (1995), Deleuze (1995), Murillo (2003) y Cabrera (2010), entre otros. Explica este autor que los procesos de subjetivación están conformados por valores, percepciones, sentimientos, afectos, lenguajes, saberes, deseos, concepciones, prácticas y acciones que se inscriben en el cuerpo producido, vivido y experimentado de los sujetos. Como producción situada en el tiempo, la subjetivación también incluye la memoria, el recuerdo y el olvido.

Entender la educación como *ethos*, significa pensar el hecho educativo como un entramado de relaciones histórico-subjetivas, tomando como eje referencial la estructura ontológica originaria del *dasein* heideggeriano¹. Este carácter histórico supone un constante devenir, desde una postura crítica personal del ser y estar en el mundo, que lleva a cada uno

¹ Como ya hemos señalado, en concordancia con la analítica existencial de Heidegger (1974) se comprende el ser del hombre no como una *esencia*, sino como una *estancia*: es el mundo vivo donde se revela su ser como existencia, ser abierto al ser, ser que sale más allá de su ser. “El ser del hombre se caracteriza por habitar un mundo, por estar siempre familiarizado con su propio contorno vital, en sentido espacial y corporal, pero también simbólico y espiritual” (Linares, 2003, p.18).

a tomar conciencia de su indeterminación: un proceso en el cual la identidad de cada uno está siempre por hacerse mediante su reflexión, sus palabras y sus actos.

Desde esta perspectiva, se comprende que cada acto educativo ha de posibilitar la emergencia de este “*ethos* filosófico” tanto del educador como del educando, procurando además no ser alienante para los demás actores que participan del hecho educativo. Cabe aquí recordar que es en la conciencia de su indeterminación en la que los seres humanos comienzan a construirse relacionamente como personas, en lo singular y lo comunitario, tal y como lo afirmó Freire (2003):

Los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados e inconclusos... Los árboles y los otros animales también son interminados, pero no se saben interminados... Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación (p. 20).

En esta dimensión espacio – temporal concreta y subjetivante, la docencia se interpreta como un modo singular de vida que habita los espacios educativos y la vida cotidiana. Su propósito es llenar de sentido e interpelar críticamente la existencia de quienes se interrelacionan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al entorno comunitario que los circunda; sobreponiendo el valor de la experiencia humana que acontece como producto de esta relación, a la experticia técnica-profesional que requiere el ser docente.

Esto significa que la experiencia será ética y por tanto educativamente valiosa en tanto permita que se gesticule un proceso de maduración humana, tanto en el educando como en el educador; en cualquiera de los ámbitos de su existencia como persona: intelectual, física, moral, espiritual, psicológico- emocional (intrapersonal), social (interpersonal), técnico-profesional, entre otros. La docencia como *êthos* particular, hará de su estancia en el mundo un itinerario de búsqueda como modo de vida y relaciones desde el saber y el poder que otorga el conocimiento, haciendo presente la premisa socio-crítica que postula Freire (2007) en su comprensión emancipadora de la educación: “nadie educa a nadie, y nadie se educa a sí mismo. El hombre se educa mediatizado por la sociedad o el mundo.” (p. 17).

***Ethos* y educabilidad: Una forma de hacernos personas**

Dado el carácter simbólico subjetivante de las relaciones entre los adultos humanos y las jóvenes generaciones², la educación entendida como *ethos* no sólo abarca las acciones deliberadamente realizadas con fines educativos, sino todas las actividades connaturales a la existencia del hombre en tanto individuo y sujeto social; es decir, como persona. En este sentido es conveniente recordar que:

Sujeto no se nace, se hace en la trama de lazos vinculantes que se van tejiendo en la familia, el entorno sociocultural y por supuesto, en la escuela, que tiene una función relevante. Al gestarnos y nacer, nos es dado un cuerpo biológico, que genéticamente tiene potencialidades, que podrán desarrollar o no lo humano y las individualidades particulares de cada sujeto, en cada cultura, en cada familia. (López, 2011 p. 2)

Esta posibilidad de formación del ser humano como persona, se recoge en el principio de educabilidad, principio que desde un punto de vista histórico pedagógico, se remonta a la obra de Johann Friedrich Herbart “*Esbozo de lecciones pedagógicas*”, en la que introduce la expresión alemana *Bildsamkeit*. A juicio de Runge y Garcés (2011) dicha expresión fue traducida de manera equivoca al español por “*educabilidad*” en lugar de “*formabilidad*”, que es como corresponde de acuerdo a su raíz etimológica, para referirse a la “capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas” (p.13), explicitando que el mismo Herbart hablaba, sobre todo, de la “formabilidad de la voluntad para la moralidad” (op.cit, p.17); es decir de la actitud ética³.

Savater (1997) por su parte vincula el término educabilidad a la categoría filogenética de la “neotenia⁴”. Medina (2013) afirma que este aparente retraso evolutivo esconde uno de los

² Rodríguez (2013) al referirse a dicha función la define como aquella “que primariamente ubica al cachorro humano como sujeto y al situarlo allí, lo humaniza, y aporta elementos para las identificaciones que darán lugar a los procesos de conformación de la identidad” (p.491). De esta manera establece las coordenadas para que advenga el sujeto y está en relación con el manejo de lo simbólico y el desarrollo de la creatividad. Resalta su importancia al señalar que sin una suficiente inscripción del entramado simbólico, “el sujeto joven se encuentra sin herramientas para la participación y el intercambio con los otros, ya que no logra percibirlos como semejantes” (p.480)

³ En este sentido Aguirre (2010) expresa que “desde Friedrich Herbart la noción de maleabilidad, llevada al rango de categoría ontológica de educabilidad, se ha considerado basamento de la pedagogía contemporánea y fundamento de toda construcción científica de la pedagogía experimental” (p.121).

⁴ Medina (2013) explica cómo la neotenia incide en la plasticidad de nuestro cerebro y permite el desarrollo de la inteligencia humana; de la cual pende nuestra capacidad de aprendizaje. Se trata de un “salto evolutivo mediante el cual se impone la persistencia en el adulto de rasgos juveniles que parecen quedar “congelados” durante el desarrollo ontogénico” (p.50). Resulta paradójico que nuestra especie, supuestamente la más evolucionada, accede a la vida extrauterina con un retraso evolutivo con respecto a especies inferiores en la escala filogenética. El *tempus* del

mayores logros de los seres vivos, tan importante que les ha permitido desarrollarse hasta el extremo de ser conscientes de sí mismos y de llegar a preguntarse acerca del misterio de su existencia, procedencia o futuro, generando aquello que ha hecho superior a los seres humanos con relación a las otras especies: su capacidad intelectual.

Jaramillo, Mazenett y Murcia (2014) plantean la educabilidad como un proceso de doble influencia y configuración; como constructo social y como potencial psicosomático:

....la educabilidad se asumió como proceso y condición; como proceso se potencia y se expande la totalidad del sujeto en sus múltiples dimensiones siempre en relación al Otro y al mundo; como condición la capacidad de hacerse permanentemente. Estas consideraciones se presentan en el sujeto educable en forma de un magma, donde se articulan como nudo de Borromeo cada una de las dimensiones que lo constituyen; unas devenidas de la historicidad social, otras de la particularidad psicosomática. (p.27)

Como proceso se fundamenta en la condición inacabada del ser; se entiende que éste se va construyendo socialmente a partir de las significaciones imaginarias que las personas y las sociedades tienen. Siendo producto de los acuerdos sociales que los maestros y las instituciones hacen para asumir de una forma y no de otra al sujeto educable, se hace necesario reconocer esta condición y posibilidad en las prácticas sociales, puesto que ello daría las opciones de reflexión y posible reorientación de los procesos educativos hacia racionalidades que sean sensibles a la multidimensionalidad del sujeto educable. (*cfr.* Jaramillo, Mazenett y Murcia (*Op. cit.*)). Esto último es relevante para la consolidación de la personalidad moral del educando, pues más allá de los elementos racionales, se destaca la consideración de los elementos sensibles, valorativos y subjetivos del entorno educativo que afectan al educando.

De allí la necesidad de afianzar el carácter ético de la disposición personal a la formabilidad, de cada sujeto como ser libre. Significa que el ser que se educa está implicado, como protagonista de su existencia, en su propio proceso formativo; que además como miembro de una comunidad, sea familiar, vecinal o escolar, es copartícipe de la formación de otros, como sujeto capaz de intervenir su realidad y transformarla con su presencia a través de su trabajo y su acción (*cfr.* Arendt, 2005). Y que el educador auténtico, como sujeto, artífice

desarrollo de nuestro Sistema Nervioso ha escogido un certero diseño para su desarrollo, aunque envuelto en una aparente estela de retraso y precariedad. Es evidente, pues, que nuestro recién nacido accede a la vida extrauterina con un cerebro inmaduro, un hecho que no parece obedecer a un patrón filogenético, de las especies más cercanas. (*cfr.* p.45-50).

especializado, va desarrollando a lo largo de su existencia y mediante su historia personal, un modo de ser y estar en el mundo que hace posible que establezca relaciones humanizadoras y personalizantes. Tal cualidad dimana de convicciones profundas de su propia dignidad, así como de la dignidad y valor de cada persona, pues sabe que son al igual que él mismo, seres únicos e irrepetibles, con capacidad creadora.

Por esta razón en la valoración de su quehacer profesional como modo de ganarse su subsistencia, debe traducirse la relevancia social del aporte ético humanizador que se espera de su trabajo; el cual es irremplazable, aun cuando se tecnifique. Debe tener en cuenta que la formación de las personas no podrá enfocarla simplemente como mera instrucción o producción de mano de obra cualificada, ni tampoco bajo una óptica mecanicista; como un quehacer instrumental mediante el cual se seleccionan los medios más idóneos y se diseñan estrategias más efectivas para la enseñanza y el aprendizaje. Para el educador todas las actividades propias de su condición humana: labor, trabajo y acción (Arendt, 2005), forman parte de su "*ethos*". Significa esto que mediante cada expresión de su vida, tanto en aquellas actividades que le permiten cubrir sus necesidades básicas y de sustento, como en aquellas que son creadoras y transformadoras de su relación con el entorno; el docente ha de procurar tejer un discurso vital lleno de sentido formativo para sí mismo y para los demás, mediante su modo de ser y hacer en el mundo.

La pregunta por el sentido como articuladora del ser y hacer del docente

No cabe duda que uno de los fines universales de la educación ha de ser el logro de un sólido sistema personal de creencias que permitan a cada cual interpretar y pensar las experiencias de vida, otorgándoles una dirección o sentido. Desde este punto de vista cabe afirmar con Cornejo (2012) que "la educación y el trabajo docente están íntimamente asociados a la búsqueda y producción de sentidos" (p.101).

La búsqueda de sentido no es solo un derecho inalienable de la persona, sino el fundamento básico de su humanidad. Frankl (2004) expone que este sentido se refiere inicialmente al por qué de la vida o de la existencia humana en el mundo. Más que una pregunta por el sentido de la vida, es la vida misma la que le está planteando interrogantes continuamente, interrogantes que se convierten en llamados a la acción y más en un mundo

en ebullición y constante cambio. Este sentido vital puede entenderse, siguiendo a Barus-Michel (2009):

... como lo que, en un momento dado, es experimentado por un sujeto individual o colectivo como la coherencia unificadora de una situación...Tiene que ver con el sentimiento de guardar el dominio del desarrollo de su historia, la capacidad de orientar su trayectoria, de buscar fines (pp. 106-107).

Por su parte, Deleuze (1994) concibe la idea de sentido como creación, reemplazando con ella la noción de esencia, afianzando la comprensión de la realidad como puro devenir. El sentido no es ni origen ni principio, sino producto, donde lo propio del sentido es no tener dirección concreta, específica; pero sí, posible. Holzapfel (1998) señala que lo relevante del aporte de la teoría de Deleuze es su enfoque liberador, en el cual el mundo se entiende como posibilidad de sentido. Depende de cada uno activarlo o no, dejando implícito una carga de responsabilidad como proyectantes de sentido. (cfr. Arriagada, 2015). Esta posibilidad constituye el asidero para el reclamo hacia la autoridad moral del docente en la sociedad contemporánea, la misma que Arendt (1996) entiende como responsabilidad, fundamentada en su concepto del *amor mundi*⁵.

La educación como función social debe proveer de esa posibilidad de sentido, no sólo individual; sino también y sobre todo colectiva, sentando las bases que permitan comprender los diversos significados de la urdimbre cultural históricamente compartida. Toda acción educativa si quiere ser tal, debe apuntar a la formación del sentido social.

Ethos: Sentido y autoridad

El docente como sujeto, portador, articulador e ideador de sentido, es portador de múltiples dimensiones implícitas en su acción pedagógica. Una de estas dimensiones es la social. La institución escolar es un espacio primordial para la construcción de significados comunes y cada docente constituye el mediador social por excelencia para esta construcción de sentidos

⁵ El fundamento de la obra de Hannah Arendt es un interés originario y mayor por el ser humano como ser especial, al cual concibe como un ser de vínculos: como alguien que necesita del mundo y es necesitado, individualmente, por el mundo. El *amor mundi*, especie de celo mezcla de gratitud y responsabilidad por el mundo, es la gran inspiración de su obra intelectual. Palacios (2007) lo considera como la respuesta generosa de la autora a la experiencia de haber presenciado y sido víctima de la destrucción del mundo. Señala que la sensibilidad de este *amor mundi* tiene un lejano antecedente en el interés por el amor al prójimo en “El concepto de amor en San Agustín”, título de su tesis Doctoral.

compartidos, a través relaciones en las cuales los individuos existan y se reconozcan como sujetos.

La intencionalidad de la acción docente es crucial en la labor de mediación (*cfr.* Feuerstein y otros, citado por Cornejo, 2012). La coherencia discursiva entre su hacer, su sentir y su decir, que representa el compromiso ético de su existencia, es el argumento que le confiere al docente una “*auctoritas*”⁶ moral no sólo para cumplir sus funciones en marco de la institución escolar, sino que lo legitima socialmente como referencia.

Mauri y Elton (2017) señalan que “en el seno de las comunidades hay personas que se constituyen en autoridad moral tanto por su situación jerárquica como por haber alcanzado cierto grado de sabiduría moral, reconocida por quienes les obedecen” (p.359). Explican que en la sociedad contemporánea la jerarquía social no es del todo suficiente para el ejercicio de la autoridad, la cual domina, como dice Gadamer (1993), cuando se la reconoce “libremente”, no porque se la obedezca ciegamente:

... la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento; se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada. (Gadamer, op.cit, p.176)

Ya en la retórica latina el *ethos* era la *auctoritas*, una autoridad que se sustentaba en la moral del orador. Aristóteles (1998) señala que el *ethos* “posee un poder de convicción que es, por así decirlo, casi el más eficaz” (Retórica, I, 2, 1356a). La autoridad es reconocida y manda cuando es el resultado de la encarnación de un ideal o *télos* al que se somete quien desea alcanzar el mismo. Rojas (2009), por su parte, puntualiza:

Llamamos autoridad moral a esas actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y

⁶ *Auctoritas* procede de la palabra latina auctor (autor) cuya raíz latina es *augere*. La raíz indoeuropea del verbo *augere* es *aug*, que equivale a aumentar, hacer crecer magnificar. De allí que el sentido original de esta palabra esté vinculado al hacer prosperar y crecer y se considera que la autoridad sea una cualidad creadora de la persona humana, por lo que en sentido moral y psicológico está referida al modo de ser de una persona que suscita seguimiento a los valores que propone. El que tiene autoridad no destruye al otro, sino que desde su experiencia le ayuda a crecer.

por esa vía posibilitan que los/las docentes infundan respeto, sean imitados y se transformen en líderes de sus estudiantes. (p.6).

Tal *auctoritas* va unida indefectiblemente al sentido social y político que por su naturaleza atraviesa al hecho educativo y que en consecuencia se le otorga a la institucionalidad escolar como espacio de poder transformador de la sociedad. De acuerdo a Baeza (2011) dos son las características fundamentales que definen el sentido social. En primer lugar: la persona debe poseer una cualidad moral bien formada y ejercitada, que permita comprender los problemas humanos de manera espontánea. En segundo lugar: la capacidad de ponerse en el lugar y mirada del otro, especialmente cuando su dignidad es atropellada y violada. Se infiere por tanto, que el sentido social puede alcanzarse a través de la formación, ya que si bien puede haber un elemento sensible espontáneo del sujeto, requiere de la formación y ejercicio cognitivo para comprender la realidad social y el hábito afectivo de tomar el lugar del otro e indignarse por su situación de injusticia, para dar el salto indispensable de la sensibilidad a la acción comprometida.

Por su parte, Hurtado, citado por Baeza (*Op. cit.*) explicita que el sentido social está ligado a tres conceptos que lo fundamentan. El primero de ellos es la vinculación de unos seres con otros, sus deberes recíprocos, por lo que el docente debe estar atento a que el alumno comprenda que sus actos repercuten en los demás. En segundo lugar, señala la supremacía del bien común sobre los intereses individuales o colectivos; y tercero, la centralidad de los derechos humanos y la conciencia que se debe lograr sobre los derechos fundamentales de la persona humana a vivir, a educarse, a llevar una vida digna.

La vida escolar como medio de formación social requiere instituirse como una unidad de sentido ético-político de referencia para la convivencia social y construcción del espacio público, y justamente es el educador el que debe encarnar esta conjunción, para revestirse de autoridad moral. Sus acciones, ideas, creencias, usos y prácticas sociales al servicio del bien común han de estar impregnadas del carácter ético y político que le confiere su propio ser y su profesión de educador. (*cfr.* Tueros, 2006)

El educador debe traducir su compromiso ético y político en la especificidad de su acción como profesional de la educación. A través de su asignatura, cualquiera que ella sea, debe encontrar la materia a propósito para hacer ver la vinculación de unos seres con otros, sus

deberes recíprocos, la necesidad de mirar al bien común. Se debe crear un clima de trabajo propicio para todos, y esto depende del educador; de su presencia y acompañamiento. Sin embargo, deberá evitar que el deseo de emulación de la virtud, sea usado disciplinaria e indiscriminadamente, pues tal exceso deforma el sentido social, hunde al individuo en su visión egoísta. Así también lo consideran Aguirre, Cuervo, Sánchez, Carmona y Arcia (2017) quienes señalan:

En la medida en que educar se vea reemplazado por imponer, forzar, cambiar un tipo de comportamiento por otro esperado, la práctica se desgasta. La norma por la norma, desorienta al educador y amenaza con sustituir el compromiso por la obligación. (p. 16).

Es en este sentido que Arendt (1996) considera a la autoridad como un concepto clave al analizar la crisis de la educación, destacando la importancia de situarla en el campo de la legitimidad y el reconocimiento y no en el de la fuerza y la violencia, tal como ha ocurrido muchas veces en el contexto político y educativo de la modernidad. La autora distingue claramente entre la autoridad del educador y la competencia del profesor, al señalar que para que haya autoridad es indispensable un mínimo de competencia, aunque ésta, por muy grande que sea, nunca puede por sí sola dar lugar a la autoridad. Para la autora la autoridad pedagógica radica en la asunción de la responsabilidad para con este mundo. Pero ¿cómo legitima y logra el docente el reconocimiento de su autoridad?

La relación pedagógica como fuente de sentido y autoridad

Noddings, citado por Vázquez y Escámez (2010) considera la profesión de la docencia como una práctica relacional que demanda la responsabilidad dialógica, de acoger, escuchar y conocer al alumnado para actuar a favor de sus necesidades y facilitar el desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad. Lo importante en una docencia ética es que se despierte en el alumnado antes que nada su sentimiento de seguridad personal, que se preste atención a sus talentos y que se les brinde confianza. Este aspecto es primordial en la creación de la autoridad pedagógica como vínculo humano, ya que es allí donde se fragua intuitivamente su legítimo reconocimiento.

Es importante destacar que una gran parte de la construcción del sentido en la educación se anida en el papel y en la relación pedagógica que establece el maestro con los estudiantes. Al respecto Carneiro (2006) estima:

Las estrategias para aumentar la densidad relacional en la escuela pasan imperativamente por la movilización docente, el verdadero motor del capital social y emocional, que constituye la condición sine qua non de modelos escolares inductores de sentidos personales y comunitarios incrementados (p.51).

La confianza entre docentes y alumnos constituye un vínculo fundamental para el sostenimiento de una relación de autoridad, ya que es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor. De acuerdo a Manen (2003) la relación más profunda y verdadera que se establece entre profesor y alumno en una situación educativa, es una relación ética, de apoyo y compromiso. Significa la acogida al otro en su realidad concreta, el reconocimiento y valoración como persona. Esta presencia de alguien con identidad propia exige una respuesta consciente.

Cuando un educador es reconocido como *auctoritas moral* significa que se le identifica como portador de un contenido existencial superior, capaz de transmitir valores, intrínsecamente dirigido a fortalecer el crecimiento interior. Mediante tal autoridad la persona del educador es ejemplo existencial para el alumno, sus valores sirven de referencia al educando.

Desde otro punto de vista, pero que también incide en la horizontalidad de la relación pedagógica, Greco (2012), fundamentada en la obra de Rancière (2003), señala la necesidad de asumir una postura crítica ante la relación de dominación que se fragua cuando el docente ejerce su poder mediante el saber, abriendo espacio para la pregunta y el pensamiento, que permitan recrear formas y relaciones de subjetividad tanto en el que enseña, como en el que aprende. Afirma que sólo desde esta postura es posible configurar una autoridad igualitaria y emancipadora. Se trata de un ejercicio de transmisión, pero no de verdades, sino de procesos; mediante modos de estar con el otro y consigo mismo, que hacen posible la emergencia del sujeto.

La autoridad, tal y como la plantea Greco (op.cit) se enmarca en una transmisión que le da sentido, entendida como diálogo intergeneracional en el cual la experiencia pasada no

muere, sino se hace presente para posibilitar la vida futura, siempre de manera abierta, recreada. Esta relación dialogal tiene un origen cultural común de significaciones del cual la autoridad toma su potencia y asume la tarea de hacer crecer lo nuevo. Esta forma de autoridad requiere del sustento de una confianza instituyente a lo que pueda venir del otro, para dar lugar a desplazamientos en los espacios que habitualmente ocupamos, lo cual permite el desarrollo de procesos de subjetivación emancipatorios, mediante el despliegue del pensamiento entre el docente y sus alumnos.

Conclusión

La educación en cualquiera de sus formas es primero y antes que nada un *ethos*: un modo de enfrentar la vida y el mundo. Todo quehacer educativo contribuye a formar modos de ser y relacionarse de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo. Educar en términos personales comprende esta configuración subjetiva que de manera constante debe acontecer en el ser humano. Educar en términos sociales, sin duda significa construir un *ethos*, entendido como espíritu que permea a un grupo social, como conjunto de actitudes, valores y hábitos arraigados en el grupo que le permite estar en relación personal con los otros. (*cfr.* Guzmán, 2007).

En este contexto se asume que el filosofar como interpelación y búsqueda de sentido de la existencia, conlleva la construcción de un estilo de vida (*ethos*), que se va conformando desde la reflexividad y la crítica de lo que somos y hacemos, procurando transformar y crear nuevas relaciones con uno mismo, con los otros y con el contexto. Se hace necesario formar en el ejercicio del pensamiento como diálogo interior para disponer a cada persona como sujeto de su propia formación.

La educación como función social debe proveer de esa posibilidad de sentido, no sólo individual; sino también y sobre todo colectiva, sentando las bases que permitan comprender los diversos significados de la urdimbre cultural históricamente compartida. La vida escolar como medio de formación del sentido social requiere instituirse como una unidad de sentido ético-político de referencia para la convivencia social y construcción del espacio público, y justamente es el educador el que debe encarnar esta conjunción, para revestirse de autoridad moral.

Por su palabra y su acción, el docente es un agente social fundamental en el modelado de la subjetividad de sus alumnos. Su vida como discurso, está inmersa en el entramado de significación de las prácticas educativas institucionales y sociales. Sin embargo, la relevancia de su significado dependerá siempre de la autoridad moral de su vivir. La coherencia entre su hacer y decir es la simiente generadora de la confianza necesaria, en la cual se puede arraigar un *ethos* colectivo que interpele y reflexione su realidad, haciendo que, en el diálogo y el respeto a la libertad personal, se constituyan modos de subjetivación emancipatoria.

Referencias

- Aguirre, A. (2010). *Primeros y últimos asombros. Filosofía ante la educación, la cultura y la barbarie*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273319320_Primeros_y_ultimos_asombros_Filosofia_ante_la_educacion_la_cultura_y_la_barbarie
- Aguirre, N.; Cuervo, L.; Sánchez, P.; Carmona, D. y Arcia, J. (2017). *Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser*. <https://doi.org/10.21501/9789588943244>
- Araos, J. (2003). La ética de Aristóteles y su relación con la ciencia y la Técnica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 3 (6), 13–38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2095558.pdf>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Arendt, H. (2005). *La Condición Humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid, España: Instituto de Estudios Políticos.
- Aristóteles (1998). *Retórica*. Madrid, España: Alianza.
- Arriagada, D. (2015). *Transformación o conservación del sentido subjetivo docente durante el ejercicio profesional*. (Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Psicología). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela De Psicología. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2718>
- Baeza, J. (2011). La formación del sentido social en la práctica docente según el Padre Hurtado. *Cuadernos de Teología*, 3 (2), 244-255. <https://doi.org/10.22199/S07198175.2011.0002.00005>
- Barus-Michel, J. (2009). Clínica y sentido. En Barus-Michel, J.; Enriquez, E. y Lévy, A. (2009). *Psicosociología: nociones y autores fundamentales*. Santiago, Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cabrera, P. (2010). *Antropología de la subjetividad: un estudio desde las alquimias corporales, la sensibilidad teórica y el habitus*. Buenos Aires, Argentina: FFyL-Posgrado.

- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículos y docentes. *Revista PRELAC "Los sentidos de la educación"*, (2), 40-53. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/revista_prelac_2.pdf
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar. Las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado Programa de Doctorado en Psicología. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del Sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, España: Pre Textos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Trad. J. Varela y F. Alvarez-Urías. 2da ed. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México DF., México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar*. México DF., México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de Poder*. Trad: F. Alvarez-Urías y J. Varela. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2010). *¿Qué es la Ilustración? En Estética, Ética, Hermenéutica*. Obras esenciales, volumen III. Barcelona, España: Paidós.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Agut, A. y Agapito, R. (trad.) Salamanca, España: Sígueme.
- Greco, B. (2012). *Emancipación, educación y Autoridad. Paradojas en el trabajo de formar*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/33>
- Guattari, F. (1995). *Cartografías del deseo*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Guzmán, D. (2007) *Ethos filosófico. Praxis filosófica* (24), 137-146. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882007000100007&lng=en&tlng=es.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y Tiempo*, trad. José Gaos. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica

- Holzapfel, C. (1998). Deleuze y el sin-sentido. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (2), 95-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900210>. [
- Jaramillo, D.; Mazenett, E. y Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283015026_LA_FORMACION_DE_MAESTROS_TRAZOS_DESDE_LAS_FRONTERAS_DE_LO_IMAGINARIO/link/562659d808aeabddac92f3f8/download
- Linares, J. (2003). La concepción heideggeriana de la técnica: Destino y peligro para el ser del hombre. *Signos Filosóficos*, (10), 15-44. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/343/34301002.pdf?origin=publication_detail
- López, L. (2011). *Disponer-nos a la ternura: La función subjetivante del docente*. Testimonios. Recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/nivel_inicial/disponer_nos.pdf
- Manen, V. (2003). *El tono en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Mauri, M. y Elton, M. (2017). Autoridad moral y obediencia. *Tópicos Revista de Filosofía*, 52, 355-374. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3230/323049780012.pdf>
- Medina, J. (2013). Desarrollo perinatal del cerebro. Un paso esencial para el establecimiento de la inteligencia. *Anales de la Real Academia Nacional de Farmacia*, 79 (1), 44-68. Recuperado de: https://analesranf.com/wp-content/uploads/2013/79_01/79_01.pdf
- Montero, A. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2 (2), 223-242. Recuperado de: http://www.revistaretor.org/pdf/retor0202_montero.pdf
- Murillo, S. (coord.). (2003). *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- Palacios, V. (2007). El amor al mundo en tiempos de oscuridad. Un siglo de Hannah Arendt, una pensadora secular. *Thémata Revista de Filosofía*, (38), 77-88. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/themata/38/art5.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Trad. N., Estratch. 1era. ed. Barcelona, España: Laertes.
- Rodríguez, A. (2013). Función subjetivante y construcción del lazo social: de la violencia a la simbolización. *Confluencia* 6 (13), 479-494. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5629/revista-confluencia2012-13-019-rodriguez-yurcic.pdf
- Rojas, A. (2009). Prólogo. En Rojas, A. y Lambercht, N. (2009). Construyendo autoridad moral desde las aulas. *Reflexiones y propuestas para la acción*. (pp. 4-6). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186447s.pdf>

- Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), 13-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>
- San Martín, J. (2016). ¿Conoces el significado de la palabra autoridad? *Boletín Salesiano* (3), 28-29. Recuperado de: http://www.donbosco.es/boletin/documentos/16_03_16/EXPERIENCIAS%20EDUCATIVAS.pdf.
- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. 2da. Ed. Barcelona, España: Ariel.
- Tueros, E. (2006). El educador, sujeto ético político. *Educación*, 15 (29), 35-51. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/2333/2281>
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Vommaro, P. (2012). *Los procesos de subjetivación y la construcción territorial un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires*. En *Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.63-76). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Weber, M. (1995). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, España: Itsmo.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



ENSAYO

La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva

Inclusive education as assembly or the craftsmanship of its cognitive praxis

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)ⁱ - Chile

Recibido 23 de agosto de 2020 / aprobado 16 de diciembre de 2020

Palabras clave

Ensamblaje;
relaciones
exteriores;
trayectorias
rizomáticas;
educación
inclusiva;
territorios
heurísticos.

Keywords

Assembly;
External
relationships;
rhizomatic
trajectories;
inclusive
education;
heuristic
territories.

Resumen

Los territorios heurísticos de la educación inclusiva construyen un singular diálogo experimental entre diversos recursos epistemológicos y políticos articulados mediante el principio de heterogénesis. Al concebir su fuerza en tanto proyecto de conocimiento en resistencia devela una compleja naturaleza de carácter post-disciplinar, no solo produce nuevos conocimientos, sino que, poderosos ángulos de visión que trabajan sobre problemas, no disciplinas. Su orgánica y naturaleza de carácter rizomática fomenta el encuentro de múltiples clases de recursos, intenciona la ruptura de diversos monocentrismos intelectuales, provocando una acción que acontece mediante una singular modalidad de agenciamiento heurístico. Los ensamblajes permiten entender la orgánica de la educación inclusiva en términos de conjuntos de conjuntos, de zonas de contacto y geografías epistémicas entrelazadas por performatividad de lo reartulatorio, articulando sistemas de aleaciones en puntos de análisis específicos. Si bien, la inmensidad de su terreno epistemológico demuestra más separaciones y disputas que interconexiones y ángulos de visión otros.

Abstract

The heuristic territories of inclusive education build a unique experimental dialogue between various epistemological and political resources articulated through the principle of heterogenesis. By conceiving its strength as a knowledge project in resistance, it reveals a complex post-disciplinary nature, not only producing new knowledge, but also powerful angles of vision that work on problems, not disciplines. It is organic and rhizomatic nature encourages the encounter of multiple kinds of resources, intends to break up various intellectual monocentrism, causing an action that occurs through a singular modality of heuristic assemblage. Assemblies allow understanding the organic of inclusive education in terms of sets of sets, contact zones and epistemic geography intertwined by the performativity of the rearticulatory, articulating systems of alloys at specific points of analysis. However, the immensity of its epistemological terrain shows more separations and disputes than interconnections and other angles of vision.



Introducción: la construcción del conocimiento de la educación inclusiva acontece mediante un singular diálogo experimental

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia devela una compleja naturaleza de carácter post-disciplinar, no solo produce nuevos conocimientos, sino que, poderosos ángulos de visión; trabaja sobre problemas, no disciplinas. Su fuerza heurística deslinda y rearticula un *corpus* de prácticas teóricas, metodológicas e investigativas que cristalizan un diálogo experimental entre la filosofía de la diferencia, los estudios postcoloniales, los estudios de la subalternidad, la interseccionalidad, los estudios decoloniales, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios de la mujer, los estudios de interculturalidad crítica, los estudios visuales, los estudios de culturales anglosajones, asiáticos y latinoamericanos, las teorías de la justicia social, las teorías políticas post-fundacionales, los estudios del marxismo, el feminismo, los estudios antirracistas, la ética diferencial, entre otros muchos campos del saber que entran en contacto por acción diaspórica, viajera y nomadista.

La educación inclusiva en tanto territorio heurístico opera mediante múltiples cadenas de intensidad inestables, es un espacio inquieto, inacabado, en permanente movimiento y dislocación de cada uno de sus recursos constructivos, los que, a su vez, se interpenetran, generando pequeños y singulares umbrales de conocimiento que dialogan en algún punto de conexión con otros, conforman una gran constelación analítica. En su arquitectura epistemológica observo la co-presencialidad de diversas hebras teórico-metodológicas y prácticas de investigación que, en su momento fundacional operan a través de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión. Toda su arquitectura heurística queda regulada a través de los principios de diasporismo, nomadismo y heterogénesis. La educación inclusiva construye una estrategia analítica que escucha y enuncia sus fenómenos a través, por fuera y más allá de diversos campos de confluencia, proyectos de conocimiento, compromisos políticos y éticos, etc., los que trabajan a través de cadenas de exterioridad epistemológicas, impulsando un horizonte crítico-político de orden flexible y plástico que difumina las barreras rígidas de los dominios históricos específicos significados en términos de marcos disciplinarios.

La educación inclusiva es un campo de focalización múltiple, acentrado y estructurado bajo el orden de la diversidad –territorio aléctico–. Este punto amerita una advertencia preliminar: no porque su objeto viaje a través de diversos marcos (inter/trans)disciplinarios, proyectos intelectuales, coyunturas políticas, conceptos, territorios, sujetos y compromisos éticos, etc., tomando lo mejor de cada uno, fabrica por acción rearticuladora, crea un objeto y un campo que no le pertenece a nadie. Su acción extra-disciplinar mediante la cual entra en contacto con diversos campos y geografías epistémicas, toma distancia de lo que Thayer (1999), denomina obscenidad de los campos abiertos, más bien, coexisten diversas aproximaciones sociales, políticas, éticas, metodológicas, heurísticas, ideológicas y filosóficas, etc., que piensan, estudian, dialogan, enuncian y escuchan el cuerpo de fenómenos de la educación inclusiva. La metáfora que mejor lo describe es de campo inquieto. Es esto lo que permite afirmar que, una pragmática epistemológica en esta materia no será única, sino que habrá múltiples expresiones y formas de ella para responder a la multiplicidad de problemas y sujetos aglutinados bajo su significante. La educación inclusiva es un terreno contingente y problemático en sí mismo. Todos sus problemas son de orden político, crea un singular diagrama de posiciones contingentes.

Los territorios heurísticos de la educación inclusiva manifiestan la no-presencia y la no-claridad de principios metodológicos en el orden canónico, sino que, asumen que es la propia categoría de inclusión un método en sí mismo (Ocampo, 2020). Es esto, lo que no permite reconocer la presencia de una metodología uniforme. Otro aspecto espinoso observa que la convergencia de diversas clases de preocupaciones y campos de confluencia que entran en contacto por acción extradisciplinar y performatividad de lo rearticulatorio, no siempre comparten un objeto teórico, ni un lenguaje teórico común, confirmando un conjunto de trayectorias de orden multidireccional, lo que exige la aplicación de formas analíticas de traducción y examinación topológicas, con el objeto de crear condiciones de legibilidad coherente con el marco de autenticidad del enfoque: lo post-disciplinar.

La acción diaspórica del campo y su naturaleza multidireccional exige un comentario en torno a las fuerzas de heterogénesis y de rizoma. La heterogénesis en tanto vector de regulación de los ensamblajes heurístico-metodológicos del dominio fomenta una operación de carácter adaptativa, transformativa y vinculante a una diversidad de hebras teóricas,

formas conceptuales, figuraciones políticas y entendimientos metodológicos. Al concebir su orgánica en términos de acción rizomática fomenta el encuentro de múltiples clases de recursos, intenciona la ruptura de diversos monocentrismos intelectuales, provocando una acción que acontece mediante un singular agenciamiento colectivo heurístico. La educación inclusiva es, por naturaleza, un espacio performativo de multilocalización intensamente conflictiva. Las operatorias descritas en términos de heterogénesis y rizoma, evitan el trasplante mecánico y acrítico de diversas clases de teorías de un lugar a otro, tal como señala Donoso (2015). Esta técnica fundada en el aplicacionismo epistémico y en la modalidad de partícula agregativa es restrictiva, pues atrapa el saber en marcos de conocimientos externos a su objeto.

La trayectoria rizomática de la educación inclusiva y sus enredos genealógicos

La educación inclusiva como concepto, metodología, dominio y dispositivo heurístico reafirma una expansión significativa de su enfoque y posición epistemológica, cuya acción aborda una infinidad de temas y tópicos de análisis, conectando mediante acción extra-disciplinar diversos campos y geografías de conocimiento que mediante el giro y la dislocación produce nuevos destellos y ángulos de visión más allá de sus clásicos monocentrismos epistémicos. Es, en la rearticulación y el giro donde se produce la figuración y redoblamiento de la convergencia post-disciplinaria, lo que permite encontrar la naturaleza de la inclusión e inaugurar una coyuntura heterológica para pensar los problemas constitutivos del sistema-mundo contemporáneo.

¿Hacia dónde se dirige la educación inclusiva en los debates sobre su presente y futuro? Su dominio acontece en una singular, intensa e inestable apertura ambivalente –siendo esta, una de las principales características de su objeto–, cuyos compromisos dialogan con una diversidad de proyectos de conocimientos en resistencia, exigiendo la adaptación/creación de nuevos métodos. Justamente, es la falta de metodología tanto para aproximarse a su objeto como a su campo de fenómenos lo que repercute en la ausencia de principios epistemológicos y fundamentos teóricos coherentes con la autenticidad del fenómeno, reafirma la necesidad de construir un método coherente con los dilemas definitorios del campo. Aquí, el método es concebido como una singular estrategia analítica. Todo ello, explicita algo mucho más dilemático: la falta de compromiso teórico y el exceso de doxa.

Los desarrollos y las múltiples direcciones teórico-metodológicas del dominio, demuestran que sus puntos de convergencia o sistemas de aleación se hacen visibles a través de singulares tópicos de análisis cuyos ensamblajes fomentan el encuentro, el diálogo y entran en sintonía con diversos objetos, métodos y lenguajes teórico-metodológicos, que si bien, coinciden y comparten luchas sobre la justicia y la transformación del mundo, no siempre dialogan de forma tan cercana entre ellos. El campo epistemológico de la educación inclusiva al construir un contra-argumento y un sistema de contra-enunciación para pensar y experimentar la educación, se opone a los modelos arborescentes que, bajo la gramática de lo canónico, niegan el encuentro con la multiplicidad. Este, es un terreno heurístico que acontece en el movimiento, en algo que se crea y descentra permanentemente, produciendo nuevas conexiones y destellos. Su efecto de singularización tropológica fomenta un entendimiento acerca de su trayectoria descentrada, mediada por un conjunto multiaxial de transposiciones, hebras y compromisos de orden multidireccional, confirmando una morfología rizomática. Esta afirmación permite sostener que el dominio de la educación inclusiva surge a través de complejos enredos genealógicos. Es algo que se construye a través de una diversidad de teorías, métodos, objetos, sujetos, territorios, metodologías, problemas, disciplinas, interdisciplinas, proyectos de conocimiento, luchas políticas, coyunturas epocales, compromisos éticos, etc., que, si no son rearticulados, no emerge un nuevo terreno devenido en la producción de un espacio intelectual otro. La educación inclusiva es, en sí misma, una revolución cultural.

El carácter rizomático de la educación inclusiva permite observar la multiplicidad de raíces que confluyen en su ensamblaje, cada una de ellas se encuentra interconectada por singulares sistemas de aleación sin una unidad central –monocentrismo y formas normocéntricas– de gobernación. Al decir de Guattari y Deleuze (1968) la morfología rizomática del dominio “asume diversas formas, desde la extensión superficial ramificada en todas direcciones y hasta su concreción” (p.156), es una estructura que encuentra su campo de configuración a través de la metáfora de direcciones en movimiento, es una estructura de singulares alianzas que “opera por variación, expansión, conquista, captura, ramificaciones” (Guattari y Deleuze, 1968, p.172). Es un territorio que se mueve en múltiples direcciones por acción rearticuladora, lo que posibilita la enunciación y escucha de su campo de fenómenos más allá de sus recursos convergentes, evidenciando múltiples entradas a la comprensión de

su fenómeno por vía de conexión, heterogeneidad, multiplicidad y ruptura asignificante; las que si no son abordadas mediante la performatividad de lo rearticulatorio no se accede al grado de autenticidad del fenómeno. Esta es una de sus principales demandas teórico-metodológicas.

La comprensión epistemológica y morfológica de la educación inclusiva demuestra que no existe una representación monolítica para abordar los problemas de constitución del mundo, cuya morfología describe un colectivo de múltiples ensamblajes. Una figuración que se encuentra siempre en proceso de adaptación, transformación y modificación de sí y de cada uno de sus recursos conectados bajo singulares modalidades de aleación. La inclusión se expresa en términos policontextuales, es un fenómeno de naturaleza multiescalar.

La diáspora en tanto categoría de análisis es entendida como una noción trasrelacional, un espacio emergente y un marco interpretativo sobre los problemas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, configura un lugar de múltiples interfaces heurísticas y metodológicas que operan por rearticulación. Cada uno de sus recursos constructivos inscritos en el más allá, proporcionan marcos de significado y una dimensión constructiva audaz que funciona en diversos niveles de construcción. Es un espacio sin centro –propiedad del campo de estudio la educación inclusiva–, es algo que opera entre y más allá de muchos bloques geo-epistémicos, es un espacio que se enfrenta con muchas formas, espacialidades periféricas y formaciones conceptuales, metodológicas y teóricas las que al encontrarse se re-articulan dando paso a algo completamente nuevo.

¿Es posible pensar dominio de la educación inclusiva en términos de constelación? Las constelaciones analíticas sugieren la creación de algo sin copiar lo anterior. Es una tarea filosófica de orden materialista y dialéctica, afirma Buck-Morss (1997). Las constelaciones son un gran grupo de ideas que ensamblan un determinado fenómeno o figuración de este, que es intensamente inestable. Son fragmentos de ideas, conceptos, métodos, teorías, sujetos, territorios, etc., es un territorio de múltiples agenciamientos heurísticos que al yuxtaponerse van configurando una determinada constelación que analiza e ilumina la realidad y sus diversos sistemas-mundos. La gran mayoría de cada una de estas singularidades constructivas permanece en estado de aislamiento, cuyas imbricaciones y conexiones no siempre son bien comprendidas en la intimidad de los sistemas de aleaciones

que configuran el dominio de la educación inclusiva. Su organicidad se obtiene “transformando conceptos tradicionales, invirtiendo dialécticamente sus relaciones y desafiando las consignas de la “segunda naturaleza”” (Buck-Morss, 1997, p.199). Cada una de las singularidades epistemológicas y/o recursos constructivos que crean y garantizan la emergencia del campo de educación inclusiva, reafirman un carácter históricamente específico y cambiante, lo mismo sucede con los objetos y sus imágenes. Lo que las constelaciones hacen es refuncionalizar heurísticamente un determinado dominio, asimismo, poseen la fuerza de desenredar una amplia diversidad de fenómenos que participan en el ensamblaje de su dominio.

La educación inclusiva es una constelación específica a partir de los elementos constitutivos de su fenómeno, logra que sus ejes de constitución se tornen visibles en su interioridad. Su dominio entendido en términos de constelación no funciona exclusivamente bajo el significante de la simple reagrupación de recursos constructivos. Si bien todos ellos, funcionan bajo el principio de heterogénesis, sus modalidades acontecen bajo la performatividad de lo rearticulatorio y de un diálogo experimental entre cada uno de ellos. Las constelaciones operan en términos de alteración sobre sus formas de construcción de sentido, las que se erigen en la interioridad de su historia intelectual y en las trayectorias de sus enredos genealógicos de enunciación/configuración. En la interioridad de la constelación heurística que traza la educación inclusiva cada idea es autosuficiente, contienen su propia potencia y su propio sentido de diferenciación del resto de recursos constructivos. Las constelaciones para Buck-Morss (1997), se expresan en el orden de lo discontinuo, “poseen su propio centro sin jerarquías, están unas junto a las otras, están una junto a la otra, en perfecta independencia y en forma impar” (p.201).

Las constelaciones permite entender cómo se organizan los elementos entre sí, aluden a singulares formas de (des)vinculación y entrelazamiento de cada uno de sus recursos constructivos. Son a juicio de Adorno (1981), una red de conceptos, un entramado conceptual polifórmico, indeterminado, inacabado, que contribuye a decodificar la realidad, así como, los problemas y tensiones heurísticas, políticas y metodológicas de la educación inclusiva, destinada a comprender cómo es su naturaleza y la construcción de sus modos de aproximación a una determinada coyuntura particular. En efecto:

[...] cada constelación concreta y particular es construida a partir de los elementos propios del fenómeno, lo que desembocaría en un “traslucirse” de la verdad de la totalidad social contenida en el objeto y que este de hecho sería capaz de mostrar en su propia apariencia al estar configurado de forma particular” (Devita, 2016, p.94).

Lo que expresa la constelación es una configuración de lo existente. Aquí, la configuración actúa en términos de aquello que falta y en respuesta a lo que lo tradicionalmente no puede cumplir.

Ensamblajes heurísticos

La noción de ensamblajes remite directamente a la noción de dominios heurísticos abiertos definiéndolos como campos sintagmáticos, cuya intelectualidad ratifica una práctica cognitiva inquieta, incesante, en permanente movimiento y descentramiento. El espacio epistemológico de la educación inclusiva es translocal, abierto, mutiescalar y regulado por la heterogénesis y el diasporismo. En esta oportunidad, analizo la configuración del dominio de la educación inclusiva a través del beneficio teórico de la noción *deleuziana* de ensamblaje. Informaré mi práctica teórica a través de la contribución de Miguel De Landa (2016) especialmente, mediante su obra: “*Assemblage Theory*”. Pensar el campo de producción de la educación inclusiva en términos de ensamblaje surge atender cautelosamente a una dinámica no-lineal de constitución y regulación, también, presente de forma sutil en las coordenadas de definición del orden de producción de la educación inclusiva –diasporismo–. Una de las singularidades de la educación inclusiva en tanto territorio y dominio heurístico es que posee la capacidad para precisar problemas de vanguardias que afectan a diversas estructuras de regulación del sistema-mundo, así como, a múltiples disciplinas y campos de desarrollo humano.

Los ensamblajes permiten entender la orgánica de la educación inclusiva en términos de conjuntos de conjuntos, de zonas de contacto y geografías epistémicas entrelazadas por performatividad de lo rearticulatorio, articulando sistemas de aleaciones en puntos de análisis específicos. La epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo (2017) toma distancia de análisis monológicos y monocéntricos que abordan desde una praxis cognitiva ciega que apunta a generalidades cosificadas, más bien, está interesada en crear un esfuerzo pertinente a la escala social. Esta es una figuración analítico-metodológica que no depende de relaciones internas o sistemas de herencias que atrapan la construcción de su

saber en una autenticidad que no les pertenece. Aquí, emerge una de las principales obstrucciones heurísticas materializadas en el fallo fundacional de la educación inclusiva, al travestir el sentido de lo inclusivo con lo especial mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial –forma heurística edipizada–. La construcción de la educación inclusiva en tanto ciencia post-disciplinar no trabaja por sistemas hereditarios o relaciones internas que devienen en cadenas de continuidad analíticas, sino que, su saber auténtico emerge por vía de complejas relaciones exteriores. Razón por la cual, Ocampo (2019) en diversos trabajos, afirma que, el conocimiento de la educación inclusiva emerge y acontece en la exterioridad epistemológica. En tanto territorio analítico expresa una singular sincronía de individuación sobre la fuerza teórica y política de su objeto. En el trabajo de Ocampo (2017) la categoría de exterioridad expresa un sentido diferente al otorgado por Dussel (1985).

Los ensamblajes heurísticos puntualizan en la comprensión de la agencia analítico-metodológica del campo, término que según De Landa (2016), refiere “a la acción de emparejar o encajar un conjunto de componentes (*agencer*), así como al resultado de tal acción: un conjunto de partes que encajan bien” (p.12). ¿Inclusión como ensamblaje? Sí, de acuerdo con la naturaleza, orgánica y morfológica epistemológica de la educación inclusiva se encuentra compuesta por una multiplicidad de elementos heterogéneos que al construir su figuración cognitiva establecen enlaces de intensidad creativa, sistemas de aleación y relaciones de exterioridad para dar paso a algo completamente nuevo. Los ensamblajes no aluden a una simple paleta de recursos heurísticos diferentes, sino que, es en la rearticulación, en el giro y en el desdoblamiento que dichos elementos pueden transformarse y dar paso a algo completamente nuevo. ¿Qué sucede con las memorias epistémicas, los palimpsestos analíticos y las filiaciones? Cada una de ellas ocupa un lugar destacado y prominente en su configuración, su función no acontece en proximidad a líneas de descendencia, sino que, por contagios, interpenetraciones, flujos dislocativos, vuelcos, aleaciones, etc., en él, cada uno de sus recursos constructivos “no son uniformes tampoco en naturaleza o en origen, y que el conjunto vincula activamente estas partes juntas estableciendo relaciones entre ellas” (De Landa, 2016, p. 9). La educación inclusiva es un dominio heurístico y metodológico que es ensamblado por complejas relaciones exteriores.

El problema de las relaciones internas en la construcción del conocimiento deviene en la constitución de una identidad misma –no hay efecto alter-epistémico, sino que, un trasfondo de mimetismo restrictivo– de lo que se relaciona, este es uno de los argumentos cruciales para entender la travestización y el efecto mimético de lo especial con lo inclusivo. El error en esta aleación queda constituido por una relación bidireccional, que va desde lo especial a lo inclusivo. Es esto lo que funda uno de los errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva y, por consiguiente, la materialización de una pragmática falsificada y reduccionista para dar respuesta a los problemas de las injusticias y del presente. En términos analíticos, el espacio de mismidad que construye fusiona los elementos en un todo homogéneo, regulado por un código epistemológico arbitrario. Insiste De Landa (2016), agregando que, cuando “está rígidamente codificado por sus genes, y cuando existen alternativas y patrones de comportamiento que podrían haber desempeñado la misma función, se puede considerar que su identidad está determinada por relaciones de interioridad” (p.14).

La educación inclusiva al constituir un campo de recursos epistemológicos y metodológicos singularizantes y heterogéneos, trabaja estableciendo relaciones exteriores entre cada uno de ellos, traza una relación contingente que toma distancia de elementos esencializadores e identitarios, producto del diasporismo epistemológico cada elemento al entrar en contacto e interactuar entre ellos, son transformados, coincidiendo con lo que Zemelman (1989) denomina como una operatoria que acontece en lo dado-dándose-por-dar. Los ensamblajes configuran un espacio analítico que deviene en una metafísica del acontecimiento, de la diferencia y de la alteratividad.

El trabajo de De Landa (2016) informa mi práctica teórica sobre educación inclusiva al superar un conjunto de macro y micro-reduccionismos de interpretación sobre su función y objeto. Más bien, el campo de estudio al que me dedico y su cuerpo de fenómenos adoptan la figuración de una grieta, de un destello, de una malla conectiva, una especie de membrana heurística que logra agrupar una diversidad de problemáticas de orden micro/macro-estructural y relacional, etc. Su analítica intenta superar toda morfología de absolutismo, lo que nos invita a estudiar las formas de aleación entre el todo y las partes. Una de las dificultades metodológicas que enfrenta la educación inclusiva consiste en proporcionar una

mecánica más profunda acerca de la red de relaciones que estructuran cada uno de sus ámbitos dilemáticos.

La multiplicidad de mecánicas singulares que designan las formas de relación entre lo micro y lo macro, imponen en una analítica sustentada en una red de relaciones exteriores, esto es,

[...] interacciones en las que las partes ejercitan ciertas capacidades de afectar, y de ser afectadas por, otras partes, pero el ejercicio de esas capacidades no determina su identidad. Aquí la distinción que importa es entre propiedades y capacidades. Las propiedades son dadas, siempre son actuales y, por tanto, sí son determinantes de la identidad de una parte, mientras que las capacidades sólo son actuales cuando son ejercidas en una interacción. Dado que el número de interacciones posibles puede ser infinito, las capacidades de afectar y ser afectado son ilimitadas (De Landa, 2008, p.80).

La arquitectura del ensamblaje heurístico de la educación inclusiva al ser regulada por el principio de exterioridad, expresa que cada elemento o singularidad constructiva no pierde su identidad, sino que modifican el ejercicio de sus capacidades que antes desempeñaban en otros espacios. Sus territorios heurísticos y sus imágenes son semejables a la lógica de un “contenedor de multiplicidades en constante configuración” (Castillo, 2019, p. 238) o una “propiedad emergente, definida como un todo que es más que la suma de las partes” (Fariás, 2008, p. 80).

Los ensamblajes funcionan bajo la lógica del *multiverso* cuyas “partes se ensamblan y se desensamblan, y en el cual es posible señalar todos pluridisciplinarios, multiescalares, translocales, no reduccionistas, heterogéneos, materialistas y procesuales” (De Landa, 2016, p. 156). Al demostrar el dominio de la educación inclusiva un funcionamiento *multiversal*, fomenta formas de intercambio entre cada uno de sus elementos constructivos, las que operan en una amplia gama de escalas. En ella, cada segmento coexiste a diferentes niveles, “en la que todos y partes coexisten como híbridos interconectados en un continuo acoplamiento y desacoplamiento” (De Landa, 2016, p.242).

Conclusiones: de transposiciones heurísticas y nomadismos epistemológicos

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza *acontecimental*, trasrelacional,

alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son mecanismos de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p.170).

Lo nómada rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de mecanismos alterativos que afectan las formas del pensar epistémico y metodológico, su fórmula heurística acontece en los espacios intermedios, en la fuerza de lo liminal y lo membránico. Es una zona de altas intensidades inestables, en permanente movimiento, fomenta singulares, pero a la vez, poderosas formas de des-identificación con los dominios entrecruzados que configuran parte de la estructura de conocimiento superficial de lo inclusivo. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma analítica dinámica, un espacio de intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades y recursos epistemológicos –principio de heterogénesis–. También, es algo que trabaja en la cuestión epistémico-ontica del ‘llegar-a-ser’, un movimiento que posibilita el llegar a ser tal cosa, es un dominio en permanente construcción. Inaugura una posibilidad constructiva por fuera de sus formatos heurísticos canónicos. El nomadismo epistemológico ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticas, afectivas e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente.

Esta singular forma de nomadismo no es otra cosa que un deseo afirmativo por los flujos transformadores de las formas constructivas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico. Es, a su vez, un mecanismo mediante el cual “uno aprende a reinventarse y

que desea su yo entendido como proceso de transformación. Tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, 2012, p. 20). El nomadismo epistemológico es una forma redistribución epistémico-metodológica, proceso analogable según Braidotti (2009) a “un complejo proceso múltiple de transformación, un flujo de múltiples devenires, el juego de la complejidad o el principio de lo no Uno” (p. 202).

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva al ser concebida en términos de una espacialidad de permanente flujos, intensidades y movimientos deviene en un mapa de complejas relaciones, lo que conduce según Braidotti (2009) a la emergencia de una “política de las localizaciones que conlleva una toma de conciencia del mapa de relaciones de poder que nos atraviesan constituyéndonos, y que precisamente por formar parte de nosotras y nosotros pasa casi inadvertida” (p.215).

La educación inclusiva configura un contra-espacio epistemológico, es un pensamiento que entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas –todas ellas, albergadas bajo el significante de contra-recursos constructivos estructurados de forma no-jerárquica–, enuncia y escucha los aportes de cada una de sus geografías epistémicas en la exterioridad del trabajo teórico, configurando un umbral de transformación del conocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rossi Braidotti. La educación inclusiva como contra-espacio epistemológico afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad –idea que ya he abordado en diversos trabajos– epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres o sistemas de *entridades* que acontecen en la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Ontológicamente, es una afirmación anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, política y educativa. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una política de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la

interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instauration un nuevo formato de relacionamiento y convivencialidad con Otros –mecanismo de alterización epistémica– campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma de transposición, traslación y transformación de sus debates heurísticos y formas meta-metodológicas heredadas, ya que no podemos hablar de algunas propias. Su regulación constructiva y mecanismos de producción de su conocimiento no funcionan sólo por traducción, sino que, por transacciones, esto es, formas singulares e intensas a través de las cuales llega a convertirse en algo. Se abre a la captura de la reubicación de su objeto y dominio. La transposición y la transacción permiten ubicar la fuerza de su trabajo teórico en la exterioridad describiendo los desarrollos del dominio en términos una espacialidad especial-céntrica, pero también, altamente esencialista –comprensión normativa del ser–. Tal como sostiene Braidotti (2006), “la interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un espacio intermedio prolífico” (p.6).

Referencias

- Adorno, Th. (1981). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.
- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, 167-184.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Buck-Morss, S. (1997). *Origen de la dialéctica negativa*. México: Edit. Siglo XXI Editores.
- Cardenal, T. (2012). *La extraña dentro: el feminismo nómada de Rosi Braidotti*. Recuperado el día 13 de abril de 2020 de: <https://zaguan.unizar.es/record/9242/files/TAZ-TFG-2012-695.pdf>
- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. *Andamios*, Vol. 17, Núm. 40, 229-250. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>
- De Landa, M. (2008). *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. Londres: Continuum.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

- Devita, S. (2016). *El concepto de constelación en Adorno: dilucidación, contexto e influencias*. Santiago: PUC.
- Donoso, A. (2015). Estudios literarios ecocríticos, transdisciplinariedad y literatura chilena. *Acta literaria*, 51, 103-118.
- Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.
- Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*, Vol. XXII-No. 1.75-85.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Vol. 15, n.2, 330-365.
- Thayer, W. (1999). Tercer espacio o ilimitación capitalista. *Revista de crítica cultural*, 18, 58-60.
- Zemelman, H (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).