

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES**

PROYECTO ACADÉMICO

**ESCUELA DE PENSAMIENTO
CRÍTICO Y CREATIVO SOBRE
ESTUDIOS TERRITORIALES Y CULTURALES**

Diciembre 1 de 2019

CONTENIDO

Introducción

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.1 Fundamentos del PEI	4
1.1.1 Misión	4
1.1.2 Visión	4
1.2. Plan de desarrollo 2030	5
1.3. Perfil institucional	6
1.4. Direccionamiento estratégico	6

2. ESCUELA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO SOBRE LOS ESTUDIOS TERRITORIALES Y CULTURALES

2.1 Los estudios territoriales y culturales	8
2.2. Enfoque: pilares del Humanismo contemporáneo	11
2.2.1 Pluralismo	11
2.2.2 Estética	19
2.2.3 El Humanismo ecológico	25
2.2.4 Paz y convivencia	32
2.3. Campos de acción	
2.3.1 Memoria regional	38
2.3.2 Interculturalidad	42
2.3.3 Formación ciudadana	46
2.4 Aprender de y para la experiencia	52
2.5. Las funciones sustantivas en el Proyecto Académico	57
5.1	
Docencia	57
5.2 Investigación-Creación	59
5.3 Proyección social y Extensión	59

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Occidente, fiel a su principio de ofertar una educación y formación con pertinencia, ha elaborado su nuevo Plan de Desarrollo hacia el año 2030, lo cual ha supuesto poner en marcha un proceso de reflexión sobre su autodefinición de ser una universidad de y para la comunidad, como horizonte de la reforma académica.

Una expresión de dicho proceso es la reconfiguración de varias de las unidades académicas, como es el caso de la Facultad de Humanidades que se transformó en Facultad de Humanidades y Artes, acogiendo los programas académicos de pregrado profesional de Cine y comunicación digital, Diseño de la comunicación gráfica y Comunicación publicitaria, al tiempo que impulsó el nuevo Departamento de Artes y recibió otros dos; de tal manera que actualmente está integrada por cuatro departamentos: Humanidades, Artes, Lenguaje y Diseño.

Esta reconfiguración de la facultad, creada en 1993, ha supuesto un enriquecimiento con las nuevas unidades que la componen y con la nominación de “Humanidades y Artes”. Tal realidad ha significado rupturas, continuidades y creaciones. Las rupturas corresponden al paso de ciertas áreas del conocimiento de las ciencias sociales que pasaron a otra facultad igualmente reconfigurada.

Por su parte, la continuidad principal es seguir potenciando el proyecto académico llamado Escuela de Pensamiento Crítico sobre Estudios Territoriales y Culturales, diseñado desde el año 2014, el cual se ha fortalecido con unas dimensiones estética y artística. Por esa razón, a dicha nominación se le agregó el pensamiento creativo y se fortaleció la perspectiva del Humanismo contemporáneo.

Durante el año 2018, el conjunto de profesores y profesoras de la actual Facultad de Humanidades y Artes realizaron un seminario para reflexionar sobre el proyecto académico de la facultad, que arrojó un primer resultado en diciembre de ese mismo año. Posteriormente, en el primer periodo académico de 2019, se realizó un trabajo por equipos para revisar, complementar y cualificar el resultado inicial, lo que condujo a esta versión del proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes, denominado Escuela de Pensamiento Crítico y Creativo sobre Estudios Territoriales y Culturales.

Este proyecto parte de una ubicación respecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Desarrollo 2030. Acto seguido, desarrolla su propósito y el enfoque del Humanismo contemporáneo, así como los campos de acción que deben orientar el conjunto de las funciones misionales de Docencia, Investigación-Creación y Proyección Social. Concluye con la perspectiva pedagógica.

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes se enmarca en las orientaciones institucionales respecto a las funciones misionales de Formación, Investigación-Creación y Proyección Social, las cuales se plasman en dos derroteros: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Desarrollo 2030, que deben asumirse en su integralidad.

1.1 Fundamentos del PEI

Si bien el PEI es indivisible y orienta a toda la comunidad académica, conviene resaltar algunos de los elementos que, sin ser los únicos, están alineados de manera directa con la Facultad de Humanidades y Artes.

1.1.1 Misión

La Universidad Autónoma de Occidente (UAO) es una institución de educación superior privada, cuya misión es integrar, con perspectiva internacional, las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, para contribuir a la formación de personas con visión humanística, creativas y emprendedoras, a la generación de conocimiento y a la solución de problemas del entorno regional, nacional e internacional.

1.1.2 Visión

Ser una universidad que potencia el desarrollo regional por su capacidad de articular, con carácter local y global, las dinámicas científicas, culturales, económicas, ambientales y sociales a sus procesos misionales, con criterios de excelencia que se reflejan en el desempeño de sus egresados y la comunidad académica. Es referente por su capacidad creativa, innovadora, emprendedora y aporte ejemplar a un mundo más sustentable e incluyente. Su compromiso con la ciudad y la región la hace ser la primera opción para fomentar iniciativas que generen dinámicas de competitividad, inclusión y desarrollos no tradicionales.

Por lo tanto, a partir de la misión y la visión de la universidad, la Facultad de Humanidades y Artes debe contribuir en:

- La formación de personas con visión humanística, creativas y emprendedoras.
- La solución de problemas del entorno regional, nacional e internacional.
- El desarrollo regional sostenible con perspectiva local y global.

En coherencia con esta orientación, la Facultad de Humanidades y Artes asume su proyecto académico desde el Humanismo contemporáneo, que integra el pluralismo, la estética, el humanismo ecológico y la paz y convivencia como principios orientadores para aportar a la construcción de región sostenible, sustentable, superando así el antropocentrismo:

...se asumen como fundamentos las concepciones ambiocéntrica –que supera la visión antropocéntrica y se enfoca en la vida– y ecopedagógica –la pedagogía de la tierra– que fomentan una ciudadanía planetaria, según la cual, la especie humana está íntimamente inter-retro-conectada con todo lo existente, tanto en la dimensión física como espiritual del planeta. Como consecuencia, al concebir de forma simultánea la identidad humana con la identidad del entorno, pierde sentido un rol del ser humano basado en objetivos de dominio y control, de colonización de la naturaleza y de especie-centrismo¹. (Universidad Autónoma de Occidente, 2019).

Esta perspectiva convoca a la Facultad de Humanidades y Artes a trabajar en la formación ciudadana, la cual se despliega en la afirmación de las identidades y el respeto de las mismas, el compromiso con la participación en las transformaciones sociales, haciendo uso de los instrumentos del Estado garante de derechos fundamentales, el cuidado del ambiente y la construcción de paz y convivencia.

Este ejercicio se nutre de la dimensión estética y del lenguaje para aportar en la construcción efectiva de una comunidad de pensamiento que se pone de manifiesto en la formación de profesionales al igual que en futuros desarrollos académicos en la relación entre Cultura y Territorio:

En ese sentido, el PEI plantea la integración de los diferentes actores de la comunidad universitaria como condición para el desempeño de sus funciones sustantivas. Esta integración es la acción que constituye una comunidad convocada para el cultivo del saber ser, del saber aprender con otros, del saber conocer en contexto y del saber hacer con sentido. Esto le permite reconocerse como lugar privilegiado para el encuentro, para la acogida de personas que, con intencionalidad educativa, se integran en una comunidad formadora orientada por su misión y visión institucionales². (Universidad Autónoma de Occidente, 2019).

1.2 Plan de Desarrollo 2030

¹ Proyecto Educativo Institucional, versión de abril de 2019. Declaraciones conceptuales sobre la formación. Numeral: La sostenibilidad: una impronta de la UAO, pendiente de publicación.

² Proyecto Educativo Institucional, versión de abril de 2019. Declaraciones conceptuales sobre la formación. Numeral: La UAO: una universidad de y para la comunidad, pendiente de publicación.

El Plan de Desarrollo 2030 orienta el crecimiento de la institución en su definición como “Universidad Comunitaria”, de la comunidad y para la comunidad, que realiza las tres funciones misionales integrando las perspectivas local y global.

Además de haber actualizado la Visión, ya antes expuesta en el PEI, el Plan 2030 definió el perfil institucional y su direccionamiento estratégico, que condujeron a hacer ajustes del diseño institucional incluyendo la creación de la nueva Facultad de Humanidades y Artes. A continuación se presentan estos dos componentes que se constituyen en otro de los derroteros del presente proyecto académico de la referida facultad.

1.3 Perfil institucional

- La Universidad Autónoma de Occidente, UAO, se afirma como una institución comunitaria y para la comunidad, con raíces e impacto regional y nacional, integrada en su quehacer académico al contexto internacional.
- La UAO logra articular su dinámica institucional a su producción científica, reconocida por los sectores público, social y empresarial, por su impacto e innovación.
- Su excelencia se sostiene en: un cuerpo profesoral capaz de desarrollar los procesos misionales enmarcados en estándares internacionales de calidad; y una cultura de efectividad institucional, que promueve la ética, el respeto, la diversidad y el cuidado de lo público y lo ambiental.
- La UAO genera arraigo y orgullo por medio de una activa y responsable promoción de sus contribuciones. Es un espacio de encuentro de múltiples saberes y culturas, que da respuesta a problemas complejos, con un enfoque de sustentabilidad, emprendimiento innovación y de configuración de tejido social, en donde sus egresados son enlaces reconocidos.
- La vida universitaria se desarrolla en campus físicos con espacios de aprendizajes virtuales y presenciales pertinentes en condición de excelencia, creatividad, competitividad e innovación. Cultiva el desarrollo inclusivo, científico y social de la comunidad en condiciones de bienestar. La UAO hace uso responsable de sus recursos financieros, humanos y tecnológicos bajo un patrón de coherencia institucional.

1.4 Direccionamiento estratégico

El Plan 2030 ha definido cuatro direccionamientos estratégicos, con sus respectivas líneas de acción, como se explicita a continuación:

Direccionamiento estratégico	Líneas de acción
1. Desarrollo con calidad	1.1. Consolidación y pertinencia de la formación
	1.2. Estudiantes y profesores de calidad
2. Actitud y acción con perspectiva glocal	2.1. Internacionalización e interculturalidad

	2.2. UAO como centro de pensamiento regional 2.3. Contribución al desarrollo sostenible 2.4. Red de egresados
3. Gobernanza con criterios de efectividad institucional	3.1. Buen gobierno 3.2. Organización y gestión efectiva 3.3. Articulación financiera
4. Campus para la construcción de sociedad	4.1. Campus como laboratorio regional, urbano y social 4.2. Campus como espacio para la innovación en el aprendizaje 4.3. Campus virtual

2. ESCUELA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO SOBRE ESTUDIOS TERRITORIALES Y CULTURALES

La formación y reflexión desde el pensamiento crítico y creativo se realiza en sintonía con la orientación del Proyecto Educativo Institucional en la versión del 2019:

- a) Desde la crítica, cuando se adopta la reflexión, hacia el mundo y hacia sí mismo, construyendo marcos interpretativos de la vida cotidiana para acceder tanto a la explicación como a la comprensión. El desarrollo de la crítica como cualidad y filosofía de vida no se reduce exclusivamente al juzgamiento de lo que es externo al sujeto sino, en sentido amplio, al logro de una autonomía intelectual a partir de los saberes y de la búsqueda permanente de la trascendencia como especie.

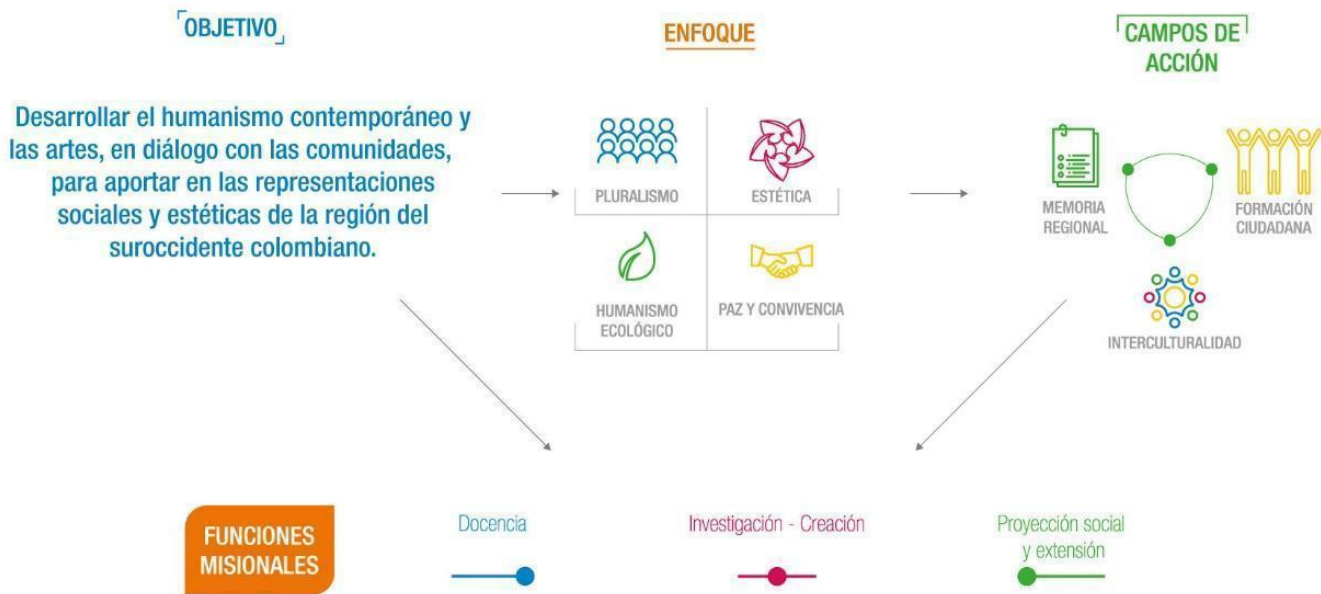
- b) Desde lo creativo, cuando se asume un compromiso para la construcción de trayectorias de relación con formas de conocimiento y diferentes saberes que afirmen la curiosidad por acceder a otros niveles en la espiral del conocimiento e instaurar ámbitos de expresión lúdica y pasión por lo que se hace. De esta manera se busca favorecer el logro de visiones y alternativas innovadoras, facilitando la flexibilidad mental en los sujetos y la adaptación ante los cambios de paradigma³.

El proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes tiene como objetivo *desarrollar el Humanismo contemporáneo y las artes en diálogo con las comunidades, para aportar en las representaciones sociales y estéticas de la región del suroccidente colombiano*. En la siguiente gráfica se sintetiza este proyecto:

³ UAO, Proyecto Educativo Institucional. Versión de abril de 2019. Declaraciones conceptuales sobre la formación. Numeral: La formación integral como meta: el sujeto como ser holístico e indivisible, pendiente de publicación.

PROYECTO ACADÉMICO - FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

Escuela de pensamiento crítico y creativo en estudios territoriales y culturales



Fuente: elaboración propia

2.1 LOS ESTUDIOS TERRITORIALES Y CULTURALES

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional y mundial (Nussbaum, 2010, p. 51).

En continuidad con el proyecto académico definido en 2014, sobre los Estudios Territoriales y Culturales, se reafirma que el análisis y la comprensión del comportamiento humano, y las relaciones sociales que de allí se derivan, tiene tantas entradas como puntos de vista, surgidos en el seno de cada disciplina, lo cual se complejiza si nos detenemos a considerar el ámbito de la

experiencia de cada individuo, pues esto nos lanza a la pluralidad de interpretaciones que se tornan inabarcables.

No obstante tal diversidad, es posible llegar a un consenso, desde el ángulo de la interdisciplinariedad, sobre elementos que pueden servir de articuladores en este análisis. Tal es el caso de los Estudios Territoriales y Culturales, que permiten explorar la convergencia de lo subjetivo y lo objetivo.

Para avanzar en esta identificación de lo que puede ser este campo de reflexión, es preciso pensar sobre dos conceptos básicos: territorio y cultura.

El llamado proceso de globalización o mundialización ha llevado a pensar que la relación entre sujeto y espacio ha desaparecido, pues nos encaminamos a relaciones que no tienen una localización específica, dado el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que tienen por referente la espacialidad planetaria. Sin embargo, esta premisa aún no tiene la última palabra al respecto, pues la interacción de la vida cotidiana pasa por el encuentro, por el acercamiento del “cara a cara”, con quienes están relacionados en espacios diversos, pero siempre situados.

La ubicación en estos espacios específicos no se limita a la concepción de territorio como contenedor de la dinámica social, sino que pasa por lo que Gilberto Giménez (1996) ha denominado la valoración: “Se trata siempre de un espacio valorizado sea instrumentalmente (v.g. bajo el aspecto ecológico, económico o geopolítico), sea culturalmente (bajo el ángulo simbólico-expresivo)” (p. 10).

Este horizonte permite acercarnos a comprender que el territorio está marcado o definido por la multiplicidad de relaciones que los seres humanos establecen con el espacio; por lo tanto, nuestro ángulo de análisis será, justamente, esas relaciones constituidas por el conjunto de interpretaciones y comprensiones sobre el entorno, así como por la interacción de intereses que se posicionan en las valoraciones sobre el uso y el control de la espacialidad. De acuerdo con Pellegrino y Delaleu (citado por Giménez, 1996), esto será lo que lleva a decir que el territorio está definido bien sea

...como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de productos y de recursos económicos, como área geopolíticamente estratégica, como circunscripción político-administrativa... como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como espacio de inscripción de un pasado histórico o de una memoria colectiva, como símbolo de identidad socio-territorial. (P. 10-11).

De este referente se entiende que el territorio es ante todo una construcción cultural, en tanto que la cultura es el ámbito de las significaciones, que trasciende la inmediatez de la configuración geoespacial o natural.

De tal manera que mientras para unos un área específica puede ser vista como un caos, como lo indeterminado y lo salvaje, para sus moradores puede ser vista como su cordón umbilical, en el entendido que se autointerpretan como continuadores de las entrañas de la tierra concebida como

madre. Para unos, la visión del capital puede identificar potenciales riquezas o “recursos naturales”, mientras que otros contemplan allí mismo un santuario de flora y fauna. Esto nos puede llevar a un sinnúmero de visiones contrapuestas o, en ocasiones, complementarias.

Pero tal vez estos ejemplos hacen pensar que la noción de territorio está circunscrita al ámbito de la ruralidad, y que es una categoría que no permite la reflexión en otro tipo de espacios, particularmente en el ámbito de lo urbano, donde este referente está igualmente cargado de significación y valoración.

Se puede apreciar cómo las ciudades están configuradas desde una semiótica plural, con frecuencia antagónica, porque en ellas hay marcas que convocan a la unidad; un ejemplo de ello son los espacios de socialización y preservación de la memoria o los símbolos para conservarla, como los monumentos. Pero al mismo tiempo se puede ver que la ciudad marca la territorialidad de la exclusión, no porque posiblemente exista una veda explícita a transitar o a visitar determinados lugares, sino porque ellos están contruidos o definidos con la lógica de la capacidad adquisitiva, o por el lugar social de los sujetos, o por la herencia del abolengo, entre otros.

Igualmente, la territorialidad urbana escenifica las relaciones de poder, así como indica la estigmatización de las personas por el lugar que se ocupa, pues al igual que en la dimensión rural, en lo citadino también hay lugares considerados de barbarie, de lo caótico, de lo no apto para ser concebido espacio de humanización, en donde socialmente está permitida y aceptada la eliminación de eso que no alcanza a catalogarse como otro.

Con estos elementos llegamos a un país como Colombia, que estratifica a la sociedad según la posición económica, y de acuerdo con ello le permite acceder a un lugar físico, el cual representa un territorio fragmentado por una especie de escalas que están configuradas para su permanencia en el tiempo.

De otra parte, el estudio de la territorialidad convoca al análisis de la relación entre los centros de concentración de poder y los ámbitos de la marginalidad o periferia que se conectan por dinámicas socioeconómicas, que se manifiestan de diversas maneras, entre las que se destaca la relación campo-ciudad, interconectados por el intercambio de bienes y servicios. En la actualidad, dicha interconexión se transforma por la ampliación de la conexión con otros espacios, lo que se ejemplifica en las lógicas del mercado mundial que proyectan los tratados de libre comercio, que representan otra territorialidad.

La configuración de la territorialidad define simultáneamente la dinámica social, dado que señala los niveles de inclusión o exclusión económica, política y social, y de este último es de donde emergen sus expresiones en lo generacional, el género, la creencia y la etnicidad.

Asimismo, la territorialidad es el ámbito de emergencia de las representaciones identitarias y de diferenciación que marcan la adscripción a un espacio, al cual se le han otorgado significados, y que constituyen el sentimiento de topofilia.

En últimas, los estudios territoriales son una clave para el análisis sociocultural en tanto que “así como no es posible ‘mapear’ nuestra cotidianidad sin referentes egocéntricos y topocéntricos, no es posible tampoco una existencia desterritorializada en sentido estricto –un transitar sin dejar huella de nuestra historia– sin una existencia sin registro de diferencias ontogénicas, registro de quiénes son los nuestros y quiénes son los otros, una existencia ‘desetnizada” (Hernández, 2011, p. 303).

2.2. ENFOQUE: PILARES DEL HUMANISMO CONTEMPORÁNEO

El ser humano afronta unos desafíos contemporáneos que han puesto en cuestión las notas clásicas de lo que se conoce como Humanismo, nacido de la Ilustración europea, puesto que se han visto perentorios el reencuentro de la racionalidad con el sentir, la superación de la ruptura entre sujeto y naturaleza, así como el rompimiento con el monopolio de una concepción del ser y del espacio en clave antropocéntrica y patriarcal, para abrirse a la amplia expresión de la diversidad cultural que nos convoca al pluralismo como base para la convivencia en perspectiva dialógica e intercultural.

Todos estos desafíos son los que nos convocan a reflexionar sobre unas nuevas características que encierran el concepto de “Humanismo contemporáneo”, cuyos elementos, o pilares, constituyen el enfoque del proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes.

2.2.1 Pluralismo

El pensamiento occidental se estructuró sobre la base de las tradiciones del pensamiento griego, romano y el judeocristianismo. Este último, durante catorce siglos se erigió como explicación totalizante del ser humano, del mundo, del cosmos, de los sentimientos, de las emociones, llegando a constituirse en el principio rector del conocimiento. Lo anterior instauró un monismo de corte teocrático que empezó a hacer crisis desde el siglo XVIII, con la Ilustración, hasta el presente, con la proclamación de la autonomía del individuo y la desacralización de las relaciones sociales. Se comenzó entonces a afirmar la libertad de pensamiento frente a la hegemonía que sometió la diversidad a la aniquilación mediante la Inquisición.

Allí estuvieron sentadas las bases del actual pluralismo, que se inspira en el valor intrínseco de la diversidad (lingüística, de costumbres, religiosa, étnica...) y que requiere como fundamento la libertad de pensamiento, de expresión, de conciencia, lo que se traduce inicialmente en la libertad religiosa. En una primera etapa se acuñó y se experimentó como “tolerancia”, concepto que aún es muy utilizado en algunos discursos de corte político, pero posteriormente a esta idea relacionada con la necesidad de “soportar” las múltiples expresiones de la diversidad, se pasó al contemporáneo concepto y práctica del pluralismo que acepta la diversidad y la libertad como un hecho fundante de la existencia en su conjunto material y espiritual.

Así, el pluralismo en tanto noción ya definida se popularizó en los años 70 a partir de los desarrollos teóricos producidos por intelectuales norteamericanos a inicios del siglo XX y en los años 50. No obstante, y según explica Giovanni Sartori (2001), estos desarrollos empobrecieron el concepto, pues lo vaciaron de su contenido holístico reduciéndolo a una forma de sociedad “plural” posiblemente conformada por diversos grupos de interés.

El pluralismo incorpora también una sociedad de “asociaciones múltiples”, pero estas asociaciones deben ser libres, voluntarias y no exclusivas caracterizadas por un “reconocimiento recíproco” entre cada una. No se trata únicamente de la existencia de grupos sociales distintos o diversos conviviendo en un mismo espacio, sino de la interacción entre las partes a partir de valores como el reconocimiento, el respeto por la diferencia e incluso la tolerancia, que si bien es un aceptar que el otro tiene derecho a estar “equivocado” (no respeto su diferencia, solo la acepto), es también, en principio, un primer momento de reconocimiento, aunque insuficiente. Lo dice Sartori (2001):

Que la variedad y no la uniformidad, el discrepar y no la unanimidad, el cambiar y no el inmovilismo, sean “cosas buenas” éstas son las creencias de valor que emergen con la tolerancia, que se adscriben al contexto cultural del Pluralismo y que tiene que expresar una cultura pluralista que haga honor a su nombre. (P. 32).

Entendido así el pluralismo, este trae consigo lo que Peter Berger (1996) ha definido como incertidumbre. Al abrir las opciones de pensamiento y comportamiento en el mundo, el pluralismo, por un lado, pone en duda lo dado hasta el momento como un hecho indiscutible y, por otro, abre paso a la mencionada falta de certeza, una característica más de la modernidad.

Berger (1996) afirma que el pluralismo es una de las principales causas de la incertidumbre moderna; sin embargo, añade que, como toda sociedad humana cuenta con una zona de conductas no sujetas a cuestionamiento (depósitos de sentido) que le permita actuar casi en “piloto automático”, el ser humano actual se encuentra cara a cara con la necesidad de elegir, de tomar decisiones individuales frente a determinadas circunstancias, dentro de un espacio de consenso (respaldo) social totalmente debilitado por el pluralismo.

En otras palabras, el pluralismo remueve representaciones históricamente interiorizadas y normalizadas que han sido producidas y reproducidas por las instituciones culturales hegemónicas, derivando en un profundo cuestionamiento sobre las formas tradicionales de relacionamiento social entre los integrantes de una misma sociedad. La apertura a nuevas posibilidades de pensamiento y de comportamiento sitúa al individuo moderno en una zona de incertidumbre, que, si bien le permite la reflexión y el abordaje de nuevas posibilidades, estas no son completamente ilimitadas pues este proceso se lleva a cabo dentro de unos marcos cognitivos de significación.

En ese orden de ideas, ese espacio social aparentemente seguro y tranquilo estaba a cargo de instituciones como la Familia, la Iglesia, la Escuela, etc., que proporcionaban orientación y transmitían patrones de comportamiento. No obstante, ante el debilitamiento de dichas instituciones que facilitan la vida de las personas al evitarle empezar de cero frente a cada

interacción con el otro, la incertidumbre crece a veces a niveles insufribles. Surgen así múltiples posibilidades de enfrentar la vida y, de paso, liberarse de la angustia que genera.

Por otro lado, además de su estrecha relación, en un principio, con el concepto de tolerancia, el pluralismo nace también como respuesta al multiculturalismo, que se inscribe en un contexto hegemónico, de dominación de una cultura sobre otras, en el que prevalece el principio de la separación y la multiplicación de la diversidad en un deseo de autenticidad (Champetier, 1999, citado por Sartori, 1997). En concreto, el pluralismo combate la desintegración porque acepta la alteridad heterogénea mientras que el multiculturalismo simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas.

La filósofa Nancy Fraser (1995) sostiene que actualmente el imaginario político está fundamentado en ideas como identidad, diferencia, dominación cultural, reconocimiento, características de grupos aislados y con igual poder, que no son solidarios entre sí y que se reconocen uno a otro el derecho a perseguir diversos fines y estilos de vida. Se trata de una visión multicultural. Por lo tanto, su propuesta es “desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad” (p.2).

En ese sentido, Fraser sugiere el pluralismo para combatir la injusticia socio-política y cultural, el cual debería sustentarse en el principio de justicia visto desde la perspectiva de Marx, con base en la teoría de la explotación capitalista; de Rawls, en la imparcialidad en la distribución de bienes de primera necesidad; de Amartya Sen, en el hecho de asegurar que la gente tenga las mismas capacidades para funcionar; y de Dworkin, en la necesidad de la igualdad de recursos. Ello implicaría, entonces, valorar positivamente la diversidad cultural; en otras palabras, reevaluar las identidades denigradas y los productos culturales difamados y aceptar la expresión de la subjetividad individual.

Desde el ámbito de la política, Chantal Mouffe (2007) defiende propender por la construcción de una relación agonista que construya un nosotros-ellos y no una antagonista en el que el ellos sea un enemigo; es decir, una relación de tipo amigo-enemigo. Sobre este mismo punto, Sartori (2001) dice que es necesario un *ellos* para que exista un *nosotros*. Mouffe sostiene también que en el agonismo se pueden confrontar diferentes proyectos políticos desde una perspectiva adversarial. Sartori también lo enuncia cuando plantea que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y a su ciudad política, todo en el marco del pluralismo. No obstante, resalta que “desafiar a las autoridades constituidas en nombre de la libertad de conciencia no es pluralismo porque lo que reivindicamos para nosotros mismos se niega a los otros. Para este investigador, pluralismo es tener una disposición tolerante, voluntaria, no impuesta y múltiple; en esencia, “vivir juntos en la diferencia y con diferencias” (p. 18).

Por otro lado, Mouffe (2007) se refiere a dos manifestaciones del pluralismo: el pluralismo de la democracia liberal y el opuesto a ella. El primero está vinculado a la búsqueda de una concepción unificada de la buena vida y la afirmación de la libertad individual. El segundo socava la

reivindicación de la democracia liberal de proveer un modelo universal que todas las sociedades deberían adoptar en razón de su racionalidad superior dado que, dice Mouffe, pensar de un modo pluralista requiere cuestionar la idea de la universalidad de los derechos humanos. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos –citado por Mouffe (2007)– destaca la existencia de un discurso contrahegemónico de los derechos humanos, articulado en torno a especificidades culturales y a diferentes visiones de la dignidad humana, en lugar de recurrir a falsos universalismos.

Por su parte, John Rawls (1993) expone un pluralismo razonable (defendido por este filósofo) contra uno que denomina simple. En el primero existe una pluralidad de doctrinas comprensivas razonables que son incompatibles entre sí aunque son el resultado del libre ejercicio de la razón humana libre en condiciones de libertad. Por el contrario, el pluralismo simple permite, en palabras de Rawls, doctrinas que son no solo irracionales, sino insensatas y agresivas.

En cuanto a Sartori (2001), este investigador se refiere al pluralismo como creencia, y lo asocia a una cultura pluralista y a la necesidad de creer en el valor del pluralismo, pluralismo social y pluralismo político, que se refleja tanto sobre el consenso como sobre el disenso y el conflicto.

Desde otra perspectiva, el pluralismo es una respuesta a la superación de los flagelos de la homogeneización, al desconocimiento de lo otro; en suma, a la perspectiva de autocomprensión de superioridad de lo propio frente a lo que es distinto, orientaciones que han trascendido el ámbito de la individualidad y se han expresado en espacios de ejercicio del poder, con lo cual han generado conflictos que, en no pocas ocasiones, han promovido la destrucción física de los otros, hasta llegar al genocidio y al etnocidio. Lo preocupante es que esto no es un asunto del pasado, sino que en la actualidad emergen diversas voces y prácticas que reclaman el regreso o la reafirmación de nacionalismos que alientan diversas expresiones de xenofobia, o desde otras esferas resuena la no aceptación de la diferencia entre los géneros, que llega al feminicidio y a la homofobia.

Sin pretender hacer un estudio etiológico, pues se escapa a las pretensiones de este documento, es conveniente explicitar aún más que el pluralismo se erige de manera alternativa a la homogeneización del pensamiento, que ha servido, la mayor parte de las veces, para justificar, legitimar y sostener proyectos colonialistas que se afirman en la negación de la alteridad y que además se han autoproclamado poseedores de un progreso tensionado al infinito, con lo cual se han autorrepresentado como reificadores de los otros que no son aceptados como tales.

La unificación del pensamiento, expresión de la implantación de ideologías de diversa orientación, se ha anclado en la necesidad de la especie humana de tener seguridades y certezas para ser y estar en el mundo. Por ello se ha pretendido homogeneizar las representaciones simbólicas sobre la persona, las relaciones sociales, la comprensión del espacio y el ámbito de las creencias. De esta manera, el pluralismo pretende romper con el monismo respecto a estas nociones fundantes de la cultura, manifestado en el monopolio de los órganos de poder político, económico, religioso, entre otros. Así, la Facultad de Humanidades y Artes y su Escuela de Pensamiento Crítico y Creativo en Estudios Territoriales y Culturales incorpora en sus acciones formativas, investigativas y de proyección a la comunidad, el pluralismo ético y cultural, el político, de género y el ecológico.

- **Pluralismo ético y cultural**

Colombia entró en la modernización de su autodefinición desde el marco del pluralismo con la Constitución de 1991, la cual en su Artículo 7 afirma que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Por ello, para la Facultad de Humanidades y Artes, el pluralismo se funda en la aceptación de esta declaración de principio que la convoca a poner todo el dispositivo de sus objetivos misionales en función de este compromiso que se ha de materializar en un territorio concreto, pues, como ya se ha dicho, aquel solo existe cuando se construyen relaciones sociales, y estas, a su vez, han de consolidar la “protección de la diversidad étnica y cultural”.

Un campo específico de esta dimensión del pluralismo es la diversidad lingüística; en la región pacífica y suroccidental son más de una decena de lenguas indígenas que se suman a la amplia diversidad de los usos del español en cada subregión del área andina, piedemonte amazónico, el valle y el bosque húmedo tropical de la costa del Pacífico, poblada mayoritariamente por afrocolombianos.

El pluralismo ético y cultural se realiza cuando la Facultad de Humanidades y Artes genera diálogos de saberes con el amplio campo de las representaciones y expresiones simbólicas de los pueblos que convergen en esta región, las cuales nos hablan de otros mundos del diseño, de la imagen, del habla, del género, de las formas, todo construido en el marco de aquello que escapa a la racionalidad occidental, donde todo es lo mismo y al mismo tiempo puede ser diferente, pues una construcción puede ser útil e inútil de manera simultánea.

Otra manifestación del pluralismo ético y cultural es el campo de los valores, de la ética; a tal punto, que la Facultad de Humanidades y Artes está comprometida con el análisis y sustento del pluralismo ético, que se concretiza, por ejemplo, en el pluralismo jurídico existente y reconocido en Colombia, con la jurisdicción indígena, la cual toma cuerpo y especificidad en cada etnia y territorio, donde se define de manera diversa qué está permitido y qué está prohibido, cuándo y cómo se transgrede, al tiempo que se regula de manera diversa la reparación y la sanción frente a los daños. Este pluralismo de los valores convoca a las humanidades y al arte a encontrar un ethos y una estética múltiple y probablemente complementaria existente en la región.

- **Pluralismo político**

El concepto de democracia ha sido atravesado por una tensión entre dos nociones importantes: consenso y conflicto. Algunos teóricos postulan que un sistema político democrático es producto del segundo y que, a su vez, dicho sistema debe posibilitar las condiciones para el ejercicio del disenso. Para Sartori (2001), el pluralismo político funciona en unas condiciones en las cuales

existe un consenso frente a “las reglas de juego” o, en palabras del autor, frente a las reglas para la resolución de conflictos. La posibilidad de construir un acuerdo entre las partes constitutivas de la sociedad para fijar las condiciones en las que el debate, el disenso y/o el conflicto emergen, nos lleva a un conflicto pacificado o a una domesticación del conflicto. Por lo tanto, debe quedar claro que el elemento central de la *Weltanschauung* (cosmovisión) pluralista no es el consenso ni el conflicto, sino la dialéctica del disenter, y a través de ella un debatir que en parte presupone consenso y en parte adquiere intensidad de conflicto, pero que no se resuelve en ninguno de estos dos términos.

Así, en el contexto colombiano, la bicentenaria historia republicana ha estado marcada por la hegemonía bipartidista de liberales y conservadores, la cual ha recurrido constantemente a la violencia para controlar el Estado, pactando la paz entre sí mediante un proyecto de exclusión política, como fue el prolongado Frente Nacional, desarrollando en diversas etapas estrategias de negación de las alternativas políticas. Por su parte, las últimas cinco décadas vieron crecer una reacción a esta exclusión política que optó por la vía de las armas para lograr la “toma del poder”, con lo cual el país se ha sumido en esta etapa de “violencia revolucionaria” que pretende superar mediante la construcción de pactos de paz.

A su vez, la formación ciudadana y el análisis crítico de discursos y símbolos expuestos en la continua propaganda política que hacen los gobernantes y demás organismos estatales han de contribuir a la consolidación de nuevas generaciones con visión política plural, pues para que haya verdadera democracia debe haber alternativas y no unanimismos ni monismos encubiertos de la neblina de la diversidad de proyectos económicos y sociales.

De esta manera, el trabajo por el pluralismo político es la base para la consolidación de procesos de paz y la matriz de toda convivencia, ya que los humanos se caracterizan por ser semejantes pero diversos en sentir y pensar.

- **Pluralismo de género**

La cultura liberal del mundo occidental construyó un concepto de individuo que a lo largo de la historia ha excluido a las llamadas minorías, a través de relaciones sociales desiguales que se han naturalizado. En respuesta a esa deuda histórica, el pluralismo plantea que no se pueden ignorar las diferencias de determinados grupos sociales, pero tampoco resaltarlas, porque eso equivale a perpetuarlas y a contribuir con la opresión. Bodelón (1995) argumenta que la salida al principio de diferencia de género es el principio de imparcialidad, que supone unos criterios morales universales basados en una política igualitaria de la diferencia, reconocidos en las políticas públicas y respaldados por procesos de participación democrática.

La libertad sexual es quizás el ámbito más fuerte de la libertad de expresión que han vivido, a diferente escala, las sociedades contemporáneas; unido a ello se ha erigido la reclamación por el reconocimiento de la equidad de género, en contraposición al inveterado monismo del machismo

y el patriarcalismo. Este ámbito está igualmente en el corazón del pluralismo, pues la libertad en la construcción cultural de la diversidad sexual y los derechos que de allí se derivan son la nota más característica de la pluralidad contemporánea, tal vez equiparable a la lucha que emergió en siglo XVI en Europa por la libertad de religión y de culto. Razón de más para que las humanidades y las artes enfrenten la gran responsabilidad de ayudar a formar a las actuales y futuras generaciones en un pensamiento libertario que conlleve el respeto por la diferencia y la diversidad para lograr la convivencia.

Como propuesta de reivindicación feminista, Mouffe (2000) presenta una concepción democrática radical de ciudadanía que procure reconocer, a la vez, las diferencias existentes entre los distintos grupos sociales, situándolos, no obstante, en una equivalencia democrática. En su argumentación se refiere a las críticas realizadas por Pateman sobre la construcción histórica y teórica del concepto de ciudadanía, a la imagen del varón, el cual ha relegado a las mujeres al ámbito privado –entendido como “el mundo femenino, de la naturaleza, particularidad, diferenciación, desigualdad, emoción, amor y lazos de sangre” (Pateman citado por Mouffe, 1999, p. 86)–, en contraposición al ámbito público –universal y masculino, de la convención, igualdad civil y libertad, razón, acuerdo y contrato.

Sin embargo, distanciándose de Pateman, Mouffe (2000) invita a no reproducir representaciones esencialistas de los grupos sociales, especialmente de las mujeres ni a abogar por una ciudadanía sexualmente diferenciada, “sino a una concepción verdaderamente diferente de qué es ser ciudadano y de cómo actuar como miembro de una comunidad política democrática” (p. 87). Insiste en que el feminismo no debe basar su lucha contra la opresión apoyada en una identidad esencialista, unitaria y exclusiva de la categoría “mujer”, por el contrario, debería permitir una mayor articulación entre las diversidad de demandas e intereses que atraviesan la pluralidad de mujeres existentes en múltiples contextos de opresión. Así como lo declara Mouffe (2007):

Para mí el feminismo es la lucha por la igualdad de las mujeres, pero ésta no debe ser entendida como una lucha por la realización de la igualdad para un definible grupo empírico con una esencia y una identidad común, las mujeres, sino más bien como una lucha en contra de las múltiples formas en que la categoría “mujer” se construye como subordinación. (P. 92).

Este ejercicio sería más acorde con la voluntad de un proyecto político democrático y pluralista, entendiendo al sujeto como una construcción atravesada por discursos, relaciones y posiciones sociales. El desafío está en lograr identificar las múltiples “relaciones de poder” y “que nos ayude a revelar las formas de exclusión presentes en todas las pretensiones de universalismo” (Mouffe, 2007, p. 92).

- **Pluralismo ecológico**

La Modernidad con sus dos grandes revoluciones, la científica y la industrial, y los procesos que la acompañan (crecimiento de la población, gasto energético desmedido apoyado en una tecnología en constante desarrollo, incontrolado crecimiento industrial), han provocado una enorme crisis ecológica a nivel planetario.

Ante la separación de la vida en esferas (económica, política, moral, etc.) la economía es la fuerza que pasa a dominar todo (con el mercado como vehículo del proceso). En el siglo XX, Occidente se percató de los enormes daños medioambientales provocados por dichas actividades económicas y reflexionó sobre cómo el modelo económico hegemónico había implantado una visión utilitarista del planeta, una exacerbada concepción de la tierra como recurso natural, que separaba al ser humano de la naturaleza.

Sin embargo, los diversos pueblos originarios y demás culturas ancestrales siempre han abogado por otra mirada y concepción, como se verá en el pilar del humanismo ecológico, en la que el ser humano está integrado a la naturaleza; de allí que estas múltiples concepciones de la tierra como “madre” convocan a investigar, crear y formar sobre el pluralismo ecológico, para poder comprendernos como humanos más allá del antropocentrismo.

Un bello y contundente relato de expresión de este pluralismo es la muy conocida carta del Jefe Seattle al Presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, quien en 1854 le había hecho la oferta de comprarle un pedazo del territorio indígena. Un fragmento de dicha epístola es muy ilustrativa:

El Gran Jefe Blanco de Washington ha ordenado hacernos saber que nos quiere comprar las tierras. El Gran Jefe Blanco nos ha enviado también palabras de amistad y de buena voluntad. Mucho apreciamos esta gentileza, porque sabemos que poca falta le hace nuestra amistad. Vamos a considerar su oferta pues sabemos que, de no hacerlo, el hombre blanco podrá venir con sus armas de fuego a tomar nuestras tierras. El Gran Jefe Blanco de Washington podrá confiar en la palabra del jefe Seattle con la misma certeza que espera el retorno de las estaciones. Como las estrellas inmutables son mis palabras.

¿Cómo se puede comprar o vender el cielo o el calor de la tierra? Esa es para nosotros una idea extraña.

Si nadie puede poseer la frescura del viento ni el fulgor del agua, ¿cómo es posible que usted se proponga comprarlos?

Cada pedazo de esta tierra es sagrado para mi pueblo. Cada rama brillante de un pino, cada puñado de arena de las playas, la penumbra de la densa selva, cada rayo de luz y el zumbido de los insectos son sagrados en la memoria y vida de mi pueblo. La savia que recorre el cuerpo de los árboles lleva consigo la historia del piel roja...

A lo anterior se suman las voces de los miembros del Movimiento de la Ecología Profunda (nacido en contraposición al ambientalismo que lo precede), que reúnen múltiples reflexiones, ideas y opiniones buscando, por un lado, las raíces intelectuales de la absurda apropiación que el ser

humano hace de la naturaleza y, por otro, las posibles soluciones que desactiven el antropocentrismo y la primacía de la razón, la ciencia y el progreso, vistos como hasta el momento se ha hecho. De acuerdo con lo que Policarpo Sánchez (2011) dice al referirse a Morin, se hace necesario

...“abrir nuevos caminos para la formación de una ‘sociedad-mundo’ ecologizada, capaz de pensar y construir unas condiciones de solidaridad planetaria; y, también, capaz de aceptar que el problema ecológico no solo concierne a nuestras relaciones con la naturaleza, sino y esencialmente a nuestra relación con nosotros mismos”. (P. 10).

Finalmente, en la actualidad, el pluralismo es asumido como un principio inspirador de muchas instituciones, como lo ejemplifica el marco axiológico del Proyecto Educativo Institucional de la UAO, en el cual se declara que el pluralismo corresponde al “reconocimiento de múltiples tendencias políticas, ideológicas, étnicas y religiosas”. Por su parte, el Global Centre for Pluralism define pluralismo como una “ética del respeto a la diversidad. Mientras que la diversidad es un hecho, el pluralismo es una elección. El pluralismo resulta de las decisiones diarias tomadas por las instituciones estatales, los actores y asociaciones de la sociedad civil y los individuos para reconocer y valorar las diferencias humanas”.

En ese sentido, la apuesta que hace la Facultad de Humanidades y Artes por el pluralismo se inscribe en un diálogo de saberes respecto a un avance del pensamiento contemporáneo, de corte occidental, sobre la aceptación de la diferencia como principio articulador de las relaciones sociales y, de otra parte, la práctica y el pensamiento de los pueblos originarios del denominado continente Americano o Abya Yala y otras comunidades tradicionales como las afrocolombianas, las campesinas, entre otras.

Libertad y diversidad son, por lo tanto, los componentes fundantes del pluralismo, y en el contexto del proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes estos elementos son su inspiración. Se unen sin lugar a dudas a la estética, pues el pluralismo solo es posible si se tiene sensibilidad con la alteridad, entendida como la naturaleza, el entorno físico y la misma especie humana.

En síntesis, optar por el pluralismo implica una aproximación al conjunto de la dinámica social desde esta perspectiva, en abierta contradicción con todo intento de negación de la diversidad y la libertad de pensamiento. Por ello, en la Escuela de Pensamiento Crítico y Creativo sobre Estudios Territoriales y Culturales se incorpora el pluralismo como uno de sus cuatro pilares conceptuales.

2.2.2 Estética

La vastedad de las prácticas artísticas que la sociedad en general puede desarrollar no necesariamente están adscritas a la idea clásica o moderna del arte (o incluso de las Bellas Artes), puesto que, como lo indica Ticio Escobar (2002), toda comunidad que desee expresar algo por medios que antes eran considerados como artesanía, en la convergencia de sus propias expectativas puede emerger como arte; por ejemplo, el muralismo, el arte urbano, el arte indígena, entre otras.

Esta reflexión apunta a que en tanto los grupos sociales puedan producir manifestaciones artísticas, están asimismo creando nuevas narrativas, discursos entroncados con sus prácticas culturales que desean ser visibilizadas ya sea como denuncia frente a algo, como llamados de atención o como instrumento para transformar alguna situación. Escobar (2002) analiza estas dinámicas en lo que considera los elementos constitutivos del arte popular, que se despliega de variadas maneras y responde a ciertos propósitos:

El arte popular significa así el conjunto de formas sensibles comprometidas con las verdades del sector popular que las produce. El hecho de que la producción de estas formas coincida o no con los rasgos de la producción del arte moderno occidental no afecta a su potencial expresivo ni compromete su “artisticidad”. (P. 295).

La naturaleza, la biosfera, ese espacio en que se desarrolla la vida, es transformada por el ser humano en un escenario de producción o de recreación en la que el arte expresa formas artificiales, socialmente construidas, llamadas cultura, que se caracteriza por la presencia de múltiples lenguajes o sistemas de signos. Con ellos el ser humano ha estructurado sistemas o cosmovisiones tales como la religión, la ciencia, la filosofía y, desde luego, el arte, desde los cuales comprende, comunica y disfruta del mundo y de la vida en su totalidad. Desde la filosofía –entendiendo esta como una actitud y disposición del intelecto humano para comprender y categorizar los fenómenos del mundo, sea a través de un pensamiento riguroso o derivado de la experiencia cotidiana–, la estética se encarga de dilucidar los problemas referidos al arte y a aquellas producciones de carácter estético que no necesariamente confluyen en él. Pues tal como lo dice Torres Michúa (1985):

Dentro de la esfera de lo estético se dan dos categorías de objetos actividades: (I) Los que se encuentran dados en la naturaleza, aquellos con los que el hombre no tuvo que ver en su creación (los objetos estéticos naturales). (II) Los productos de su propia acción transformadora por medio del trabajo, que se subdividen, a su vez, en artísticos, artesanales, industriales y humanos. Vale la pena subrayar que la dimensión estética –o sea la forma peculiar de relación del hombre con los objetos– abarca a las obras artísticas sin agotarse en ellas, pues como acabo de señalar es un fenómeno muy amplio, lo que permite concluir que todo lo artístico es estético, pero no todo lo estético es artístico. (P. 19).

Lo anterior significa que hay unos elementos básicos de cohesión entre las comunidades que les brinda espacios de encuentro, debate y representación con el fin de tomar decisiones en torno a la producción de arte. Así, este proceso tanto como el producto mismo habla de la experiencia de las comunidades respecto a su cotidianidad. Por supuesto, dado que el arte así entendido se genera en todas las capas sociales, emerge como una representación de todas las percepciones de la realidad posible y que son susceptibles de ser aprehendidas (e interpretadas) por diferentes medios, teniendo en cuenta además que todas las prácticas, los usos y hasta las propias experiencias de los grupos sociales implican una estética de las relaciones. En otras palabras, la producción de arte desde lo material, como sus discursos que incorporan una realidad, develan un componente estético

imbricado en las asignaciones de sentido y de uso que las personas dan a los otros, a las cosas y a su contexto. Se puede ver, no obstante, cómo la filósofa Katya Mandoki (2008) otorga un lugar especial a la subjetividad, una de cuyas funciones es la asignación de la carga estética (y, por lo demás, la carga de sentido) de las cosas o del entorno.

Al contrario se asume [...] que ninguna cosa es estética, ni siquiera las obras de arte o las cosas bellas. La única estesis está en los sujetos, no en las cosas. La formulación de la estética de lo cotidiano aquí elaborada no puede ser más inocente de cualquier acusación de panestetismo por el simple hecho de que al enunciar que “todas las cosas son estéticas” se presupone el objetualismo, pecado del cual la Prosaica está absuelta. La estesis es una condición de los seres vivos. Vivir es estesis (lo cual no quiere decir que todo en la vida sea estesis). (P. 147).

Ahora bien, si como dicen los especialistas (Lipovetsky, Barthes) que toda intención estética es transhistórica y transcultural, y todas las sociedades dan muestra de un conjunto diverso de expresiones estéticas en formas concretas producidas que van desde la artesanía, los ritos, las pinturas de todo tipo y en múltiples superficies, las fiestas, los juegos, las danzas, las esculturas, las novelas, etc., es decir, expresiones producidas desde el nivel de la vida cotidiana hasta aquellas formas creativas más elaboradas, esa diversidad nos conduce a considerar que la estética debe ocuparse de dos tipos de producciones. De un lado, de aquellas creaciones que tienen una finalidad artística (creaciones programadas para ese fin, o “canonizadas”), y de otro lado, aquellas con apenas una dimensión estética (es decir, formas no programadas de producir arte sino solo orientadas a ver en ellas ciertas maneras o formas estéticas).

Desde luego, la inquietud por la experiencia estética por fuera de los dominios del arte cobra una especial relevancia en las preocupaciones de filósofos contemporáneos que intentan ampliar la discusión estética al mundo de la vida. La idea de llevar la vida cotidiana al mundo del arte y el arte al mundo de la vida, desde la perspectiva de los teóricos de la estética cotidiana, adquiere renovadas búsquedas que no se orientan a describir los procesos mediante los cuales la vida diaria puede convertirse en obra de arte, sino en encontrar el carácter estético de la cotidianidad; pues no toda experiencia estética está necesariamente mediada por el arte (Pérez-Henao, 2014).

Así, la estética poco a poco se va separando de lo considerado bello y paulatinamente va insertándose desde las construcciones sociales en cada espacio de relaciones entre lo particular y lo general, lo público y lo privado, el ser humano, la naturaleza y las cosas. Si, como dice Katya Mandoki (2006), el acto de vivir tiene su propia estética, entonces todo aquello que sea expresado por el ser humano, incluso como un acto político, contiene su propia estética. Habrá que efectuar, entonces, un viraje de 180 grados al concepto de la estética tradicional para situar el foco de estudio ya no en los efectos estéticos de las prácticas sociales como el arte, las artesanías o el diseño, sino en los efectos sociales de las prácticas estéticas (que no se reducen a estos tres tipos de objetos). Ello implica que la estética es antes que nada una práctica, una actividad más que una cualidad.

Retomando lo que se ha discutido hasta el momento, se puede considerar que la estética sirve para distinguir y comprender los planos constitutivos del objeto inserto en la esfera de lo estético: el plano material y el plano formal, que, aunque diferentes, están íntimamente ligados en la producción social de sentidos. Uno está constituido por el cuerpo físico de la obra: la palabra, la piedra o el bronce de una estatua, el lienzo y la pintura, etc.; encierra su valor estético, en él percibimos de manera concreta la mezcla de subjetividad y objetividad que caracteriza el arte. El otro es el conjunto de relaciones estéticas percibidas a partir de los elementos sensibles o materiales de la obra. Este plano formal, por lo tanto, puede ser captado con mayor o menor riqueza de expresión o pasar incluso desapercibido ante un observador sin sentido estético. El arte, así, es una síntesis de forma y expresión; y es esta síntesis tan apretada lo que mejor caracteriza al arte como lenguaje, distinto del lenguaje filosófico o científico.

Entonces, la estética se encarga de todos y cada uno de los elementos involucrados en la enunciación de las producciones que optan por cierto grado de belleza, tanto de aquellas que tienen una finalidad artística como de aquellas con dimensión estética. Teniendo en cuenta todo lo anterior y a manera de declaración de principios, diremos que desde la Universidad Autónoma de Occidente, la estética debe convertirse en una herramienta hermenéutica para la comprensión de los fenómenos estéticos de todo orden, en particular de aquellos que acontecen en nuestro territorio regional y cuya su conexión social y pedagógica está con los intereses académicos y culturales de la UAO.

Así, el componente de estética en la Facultad de Humanidades y Artes se idea con el objetivo de trabajar en favor de las condiciones en que la estética participa del contexto sociocultural cotidiano, a través del planteamiento de un proyecto académico articulado en los siguientes objetivos específicos: 1. establecer lazos relacionales entre la academia y el contexto para divulgación, formación e interacción de público local con el pensamiento artístico y estético universal; 2. promover en la región la integración de la estética como componente fundamental de toda experiencia profesional, laboral y personal; 3. fomentar políticas de conservación y producción del patrimonio inmaterial y la práctica social en todas las esferas artísticas y demás expresiones locales.

Del mismo modo, se reconoce que la investigación-creación incorpora en su proceso un componente estético en función de aquellas asignaciones que los seres humanos y las comunidades otorgan a las cosas, hechos o espacios con los que se relacionan a diario y que se expresan, por ejemplo, en los usos sociales o en las narrativas que refieren sus significaciones. Siendo entonces tan estrecho el vínculo que tiene la UAO con la comunidad y la región a través, por ejemplo, de la investigación-creación, se propone la siguiente definición de estética, sin querer con esto agotar sus múltiples significados que desde Kant hasta Hegel, pasando por Baumgarten, se han desarrollado, discutido y debatido. La propuesta se basa en el principio de que los usos sociales de las cosas y los espacios determinan las relaciones de las personas con estos constructos y que desde el campo de las humanidades hay elementos para poder comprender dichos vínculos. Por lo tanto, la Facultad de Humanidades y Artes apuesta por la estética en el despliegue de atributos y

representaciones sociales que un grupo humano tiene o expresa sobre cosas, espacios u otros seres humanos.

En consonancia con lo anterior, se declara también que desentrañar ese componente estético con que las comunidades dotan a sus relaciones con el contexto no solo es un desafío para la investigación académica, sino también para la relación enseñanza-aprendizaje que se despliega en una institución universitaria. Por lo demás, en estas dinámicas también está implícita la posibilidad de crear, en el sentido de reconocer el acto creativo como un agregado fundamental del ejercicio de investigar que es, por definición, una de las actividades transversales de cada institución. En el caso de la UAO, la Facultad de Humanidades y Artes hace una apuesta por la formación integral de profesionales que contribuyan de manera efectiva al mejoramiento o a la transformación del estado de cosas y que asimismo establezca un permanente diálogo con su comunidad, compartiendo y socializando saberes de forma mutua, contribuyendo con eso no solo al posicionamiento de la universidad en la región sino al desarrollo social de una o varias comunidades.

Esto implica que el estudiante como futuro profesional y los docentes-investigadores de la facultad, al desarrollar sus roles, tengan claridad en torno al significado, alcances e implicaciones del concepto estética, tal y como se ha planteado, y sobre el cual una conceptualización definitiva es imposible, como la misma historia del concepto lo comprueba, y cuyos alcances bordean tanto los tinglados del pensamiento más elevado, como el de los escenarios de la vida cotidiana. Lo importante es que en los procesos de investigación-creación se atiendan los aspectos culturales de cada comunidad, interpretando cada contexto, tradición, práctica, y los atributos que le conceden su identidad. Pero también se debe comprender que todas las disciplinas del conocimiento son de alguna manera expresiones contenidas de la realidad, formas de ver el mundo, con lo que se configuran en primera instancia las bases del diálogo entre academia y comunidad.

Por lo tanto, se deben atender los aspectos culturales de cada comunidad, interpretando cada contexto, tradición, práctica, para entender cómo nutren los atributos arriba mencionados. Además, como la investigación es una de las herramientas de generación de conocimiento, es un deber institucional retornar los hallazgos a la comunidad a través de la correspondiente socialización y el trabajo mutuo. Asimismo, se debe comprender que todas las disciplinas del conocimiento son de alguna manera expresiones contenidas de la realidad, formas de ver el mundo, con lo que se configuran en primera instancia las bases del diálogo entre academia y comunidad, presentes en todos los espacios de la cotidianidad, por lo que deviene en práctica social en una continua reflexión sobre esos espacios y las relaciones que se producen dentro y fuera de estos, a instancias del proceso de la investigación-creación. Silva (2016) postula que:

La Investigación-Creación es un modelo de relación entre los seres humanos y sus contornos de saber, que forma y deforma el conocimiento sensible desde lo individual, lo grupal y lo social. Lo que sus artefactos y prácticas producen son procesos de comprensión sobre el funcionamiento de las sociedades. (P. 54).

Así, y en consideración con las tres funciones misionales y los propósitos anteriormente mencionados e inscritos en dichas funciones, es necesario resaltar la relevancia de la creación como fundamento del proceso formativo de la UAO, dado que la relación entre enseñanza y aprendizaje remite a una pluralidad y complejidad de escenarios de diálogo con las comunidades, que permiten fortalecer los saberes, crearlos, recrearlos, transferirlos y transformarlos; poniendo en práctica lo antes señalado como aporte de la investigación –y de la UAO– a la región. Esto significa reconocer que la creación integra y promueve la diversidad, impulsándola, con lo que se optimiza el diálogo interdisciplinar e intercultural, para que desde esta dialéctica institucional-comunitaria se fortalezca su posicionamiento en la región.

De ahí que también sea de interés institucional agenciar –en el ámbito formativo– la creación artística y los procesos de investigación-creación, que lleven al desarrollo de un pensamiento artístico en la comunidad mediante el acompañamiento en la producción y circulación de obras en múltiples soportes, prácticas artísticas, laboratorios de creación y, en general, piezas capaces de abordar desde otros lugares (no solo el académico) asuntos urgentes en el suroccidente colombiano.

La apuesta por el arte se connota en dos líneas, fundamentalmente: la investigación-creación, como generación de conocimiento, y el estudio de las percepciones estéticas, en el sentido de vincular las relaciones que los actores sociales establecen con su cotidianidad, muchas de ellas devenidas en arte. Es así que la creación artística se asume como un proceso de producción de conocimiento en torno a un grupo social, una época, un hito o diversidad de representaciones y resignificaciones sociales en la historia y en la memoria, expresadas autónomamente en los lenguajes de los creadores y la apreciación de los públicos. De allí la relevancia de que este escenario sea transversal en todos los procesos formativos de la universidad y así mismo en su relación con la comunidad.

Es justamente desde esta mirada que la UAO se propone la creación y el mantenimiento de espacios permanentes de promoción de investigación-creación, asociados a las unidades académicas, pero buscando convertirlos en puentes en los que puedan transitar tanto las voces académicas como los actores de las comunidades, siempre en busca de la consolidación del pensamiento crítico y de la reflexión necesaria para la transformación de los campos desde los cuales se piensa y se imagina la región.

Así, el tratamiento del componente de estética de la Facultad de Humanidades y Artes incorpora la necesidad de que este se nutra, por ejemplo, de los usos sociales y culturales que tienen los objetos, las imágenes, las interacciones y las interrelaciones para una comunidad; y desde estos vínculos, hay que entender la significación de las prácticas culturales para así producir un discurso, una narrativa social, acordes a la realidad de esa comunidad.

En términos generales, esto reafirma en el horizonte una responsabilidad social de la facultad y de la universidad, al entablar vínculos efectivos con la región no solo desde alianzas y colaboraciones permanentes, sino desde espacios de generación mutua de conocimientos. Por lo tanto, hay una adscripción a la idea de la estética a través de una mirada profunda a esas cotidianidades en el espacio público y privado, a esos lenguajes sociales que devienen

representaciones, asimismo al tratamiento de las cosas como elementos de uso estético, artístico, artesanal, social, y finalmente de los espacios y de la memoria colectiva como insumos de producción-creación de mensajes profundamente imbricados en la necesidad de dar soluciones a las problemáticas sociales que surgen o se recrean en un entorno glocal, donde las transformaciones son inevitables. En ese sentido, lo trazado por la facultad de inscribe en lo que proyectaba Tomás Maldonado (2012) desde una Escuela que, sin renunciar a su componente científico, entendiera también la caracterización de las comunidades y de sus inquietudes más latentes.

En otras palabras, la nueva escuela funcionará como un sistema abierto, transparente, adaptativo. No será pues, una nueva denominación para un antiguo contenido, sino un concepto fundamentalmente nuevo que permita dar respuestas a las complejas exigencias de un mundo en cambio. (P. 89).

Entonces, se puede considerar que la investigación-creación proyecta en esas situaciones su experticia social y profesional de tal manera, que recurre a los insumos disponibles de la estética cotidiana acopiando el interés filosófico, sociológico, psicológico desde su propia episteme, que a través la facultad y la universidad entabla una dialéctica social que se vuelve relato de una trayectoria política, comunitaria o, en todo caso, histórica. Si la idea de que el arte es una representación de la realidad circula de forma permanente, se puede decir que la estética es el fundamento de dicha representación que contiene la visión del creador o creadores, sus voces, su percepción de la realidad para proyectarse en otros ámbitos que han merecido el interés de diferentes disciplinas del conocimiento, pero que indudablemente terminan convergiendo en el espacio social. Al respecto, Ocampo (2002) agrega que:

...la estética se ha vivificado en nuestros días en una multiplicidad de aproximaciones que van desde las teorías de la concepción y recepción de las formas, la crítica de la llamada época de la técnica que requiere del examen estético de sus producciones, los estudios sobre la industria cultural y la comunicación de masas. (P. 40).

En síntesis, se ha tratado de reflexionar sobre cómo el significado social del término estética ha trascendido el ámbito filosófico y se ha insertado en el día a día, en cada momento de la historia y en las dinámicas de las relaciones sociales. Al proponer una definición orientada a la manera en que las comunidades asignan unos usos y generan unas representaciones a cada elemento de esas relaciones (hechos, objetos, espacios, personas), se intentó situar el término en la perspectiva humanista de la facultad con el fin de establecer no solo el sujeto de formación de la oferta académica, sino su hacer en la investigación-creación, en diálogo con las cotidianidades de las comunidades en las que se expresan, como prácticas, los insumos de esa estética.

2.2.3 Humanismo ecológico

Desde el Humanismo contemporáneo, la Facultad de Humanidades y Artes asume la formación de personas y de sus roles como profesionales y ciudadanos, promoviendo una conciencia crítica con potencial para lograr transformaciones sociales y culturales ante crisis de diversa índole. Entre dichas crisis se destacan las asociadas con múltiples formas de contaminación, consumismo e instrumentalización del mundo natural, cuyas consecuencias son indeseables: pérdida de biodiversidad, propagación de enfermedades, extinción de especies y deterioro de ecosistemas, por mencionar algunos. Por ende, la educación humanista deviene en nuestra época, y en este preciso momento histórico, en un proyecto formativo para la reconciliación con la vida, para el logro del equilibrio ecológico, de la sustentabilidad, de la estabilidad de los ecosistemas, del bienestar de organismos y especies y, en general, de la salud y realización de diversos organismos en sus hábitats y entornos.

Urge, básicamente, la promoción de un Humanismo con sentido de la responsabilidad, del cuidado, de la protección y de la conciencia, en clave ambiental, desde el cual lograr la deconstrucción de concepciones de la naturaleza arraigadas en la fragmentación de la realidad y la instrumentalización de los seres.

Humanismo ecológico y diálogo de saberes

Cabe reconocer, en este orden de ideas, que el pensamiento ecologista se ha nutrido de corrientes y movimientos variados, dadas las perspectivas de análisis y los intereses u objetivos a alcanzar: antropocentrismos moderados, biocentrismos, ecocentrismos, ecofeminismos, animalismos, ecologismos teístas o espiritualistas y ecosofías de pueblos ancestrales, entre otros. Puesto que es fundamental para el proyecto académico de la facultad trabajar desde el pluralismo y el diálogo de saberes, se pasará a caracterizar en términos generales, algunas de estas corrientes teóricas.

- **Antropocentrismos moderados**

Son una reacción a los antropocentrismos radicales, que solo asignan valor moral a los seres humanos. Los antropocentrismos moderados ven la importancia de ampliar la frontera del respeto y la consideración hacia organismos no humanos, reconociendo valores estéticos, vitales y utilitarios en diversos seres y especies. En general, las corrientes ambientalistas o las denominadas ecologías superficiales parten de algunas formas de antropocentrismo moderado al promover la idea de cómo toda afectación negativa a especies y ecosistemas constituye, en últimas, un daño a la especie humana, a sus condiciones de desarrollo y bienestar.

- **Biocentrismos**

Surgen desde el principio básico de asignar valor intrínseco o inherente a todos los organismos en tanto seres vivientes. La concepción de lo que significa la vida de un organismo se da desde distintas concepciones biológicas y filosóficas. Algunas se fundamentan en la idea de unos fines y

propósitos, de un *telos*, por parte de cada ser viviente. Otras miradas biocéntricas se centran en asignar deberes y responsabilidades a organismos no humanos, en tanto seres capaces de florecimiento y realización. Algunos biocentrismos hacen hincapié en la relación entre las partes: cada ser viviente ocupa un lugar importante en el intercambio de energía necesario para el sostenimiento de los procesos vitales en un hábitat o ecosistema. Otras perspectivas resaltan el valor de la vida por ella misma y la necesidad de asumir compromisos y deberes con la naturaleza, en tanto que a la expresión de la vida le es inherente buscar la satisfacción de necesidades y el establecer relaciones de dependencias.

- **Ecocentrismos**

Parten de reconocer que la vida en el planeta Tierra se desenvuelve desde procesos de coevolución y cooperación entre organismos y especies, íntimamente interconectados. Los ecocentrismos pueden ser defendidos desde perspectivas como el movimiento de la ecología profunda, la ética ecosistémica y el pensamiento holista. Se trata de corrientes que comparten algunas premisas: todo está inter-retro-conectado; todo es una red de relaciones indisolubles; los humanos no son más importantes que cualquier otra especie y el eje del mundo no está en los humanos, pues todos los seres tienen un valor intrínseco; la trama de la vida es compleja, participativa y holística; la relación entre las especies es de coevolución, cooperación y fraternidad; los humanos como seres con cultura en su relación con la naturaleza están obligados por una ética del respeto, de la prudencia y de la responsabilidad, es decir, por una ecoética; el reduccionismo científico es un artificio de la mente humana; la preservación y protección de las especies que habitan la Tierra es lo primordial; tiene preponderancia la ecología profunda al confrontar el discurso del desarrollo y del capitalismo centrado en la instrumentalización de la naturaleza; cuenta el todo: los tiempos del planeta no son los de la humanidad sino el de la existencia cósmica; las condiciones del sostenimiento de la vida, es decir, la biosfera, los grandes ecosistemas, cuentan primordialmente sobre el valor de organismos en particular.

- **Ecofeminismos**

Constituyen una reacción a una de las caras de la modernidad ilustrada y a culturas patriarcales promotoras de valores y conceptos arraigados en el dominio, la arrogancia, el poder, la competencia y el individualismo. Existen ecofeminismos cuyo énfasis se da en configurar una ética del cuidado y la protección ambiental deconstruyendo marcos de comprensión opresores legados por el patriarcado. Por otra parte, hay ecofeminismos que lejos de negar completamente la herencia de la Modernidad, buscan reivindicar algunos de sus logros en materia del reconocimiento de derechos y de la función de los sentimientos en las relaciones intersubjetivas y con seres como los animales. En general, las corrientes ecofeministas concuerdan en que la opresión y exclusión de la mujer ha repercutido y se extiende a la instrumentalización y explotación hacia la naturaleza, de tal modo que las luchas desde movimientos ambientalistas, ecologistas o animalistas, desde valores como el cuidado, el encuentro afectivo, la cooperación y la empatía, contribuyen a cambios culturales

favorecedores de la emancipación y reivindicación de los principios y valores de lo femenino en el mundo, las estructuras sociales y las relaciones de poder.

- **Animalismos**

Surgen como respuesta a los abusos propios de la producción industrial cuya materia prima pasa a ser los animales. En estas corrientes hay matices tanto desde el bienestarismo como desde el liberacionismo. Los bienestaristas se centran en la capacidad de sufrir o disfrutar de los animales no humanos, de tal manera que toda forma de abuso es repudiable en tanto desconoce la realidad del dolor y del sufrimiento propio de toda especie con un sistema nervioso, incluso en estado embrionario. Los liberacionistas, por su parte, desarrollan sus enfoques y luchas desde el reconocimiento de los derechos de los animales. La defensa de dichos derechos puede argumentarse desde tradiciones filosóficas utilitaristas, iusnaturalistas, contractualistas o deontológicas. Ellas suelen ser usadas para justificar y promover normas, leyes o un cuerpo legislativo suficientemente robusto para velar por el respeto debido hacia los animales no humanos.

- **Ecologismos teístas y espiritualistas**

Algunos ecologismos se despliegan para superar interpretaciones según las cuales la tradición judeo-cristiana es una de las principales responsables de los abusos hacia el mundo natural. Argumentan sobre la posibilidad de una exégesis bíblica desde la cual el ser humano no fue creado para dominar a los animales y a la naturaleza, sino para ejercer una función de mayordomía y protección. Otros ecologismos descansan en el legado san Francisco de Asís, quien buscaba una comunión con la naturaleza reconociendo una fraternidad universal entre todas las criaturas. Otros ecologismos devienen en nuevas formas de espiritualidad rescatando filosofías como el panteísmo de Spinoza o concepciones místicas presentes en Oriente y Occidente.

- **Ecosofías de pueblos ancestrales**

Algunos movimientos ambientalistas, ecologistas y animalistas buscan un desarrollo conceptual y teórico desde fuentes alternas a las tradiciones racionalistas de la modernidad europea. Se interesan por la recuperación de cosmovisiones ancestrales y de ecosofías de pueblos y comunidades cuyas tradiciones descansan en lógicas y filosofías de vida integradoras. En este grupo de perspectivas caben, igualmente, escuelas de pensamiento centradas en rescatar el legado de los mitos en el mundo occidental, para recomponer y contrabalancear algunos de los efectos negativos del racionalismo moderno. Algunas corrientes de pensamiento se centran, en este sentido, en buscar una construcción compartida de la ética ambiental, esto es en clave intercultural, valorando y

reconociendo el legado de pueblos, sociedades y comunidades, con sus distintas formas de comprender y relacionarse con la naturaleza.

Humanismo ecológico y humanidades ambientales

La comunidad académica de la Facultad de Humanidades y Artes reconoce y valora los aportes y logros de los distintos enfoques de pensamiento, en su interés de promover escenarios para el diálogo intercultural, la inclusión y el pluralismo de concepciones, conducentes al desarrollo de la conciencia ambiental y de culturas ecológicas sostenibles. Marcos de comprensión y de acción rectores de este proyecto de facultad son, por ende, la ética ecológica, la sostenibilidad, la responsabilidad ambiental, la conciencia ecológica, las estéticas del cuidado de la vida y la ciudadanía ambiental. El diálogo entre estos saberes, junto con las artes visuales orientadas desde la sensibilidad ecológica, contribuye al proyecto educativo de la facultad en clave de integralidad del conocimiento y praxis humanistas, lo que puede denominarse, en general, humanidades ambientales.

Si el humanismo ecológico reacciona con perspectiva crítica al antropocentrismo de la modernidad para repensar al ser humano como parte de la naturaleza y poder así dialogar con distintas ciencias y saberes, las humanidades ambientales se erigen como apuesta estético-creativa desde la literatura, el cine, la pintura, el diseño, la filosofía, la poesía, entre otras, para generar nuevas culturas y representaciones mentales de cara a promover nuevas sensibilidades para la sustentabilidad de la vida y la superación de crisis ambientales que tocan también la vida urbana.

Lo anterior, por cuanto la humanidad está llegando a un punto de no retorno: una línea muy delgada que se debate entre la extinción o la vida. Estilos de vida consumistas e individualistas parten, en efecto, de una racionalidad de mercado en la cual el ser humano es centro del mundo y conquistador de la naturaleza (antropocentrismo radical). Por contraste, el proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes asocia la necesidad de satisfacer necesidades básicas con la responsabilidad y la importancia de asumir nuevas ciudadanía desde una perspectiva ambiental.

Se requiere, básicamente, un cambio de percepción sobre el lugar ocupado realmente por la humanidad en una biosfera que depende de la biodiversidad, de la multiplicidad de especies de flora y fauna, y de las distintas clases de ecosistemas. Urgen, de este modo, nuevas formas de pensamiento, de actitud y de acción, desde lo biocultural, desde el logro de sociedades y comunidades ecológicas, centradas en el respeto hacia la naturaleza, en la ética planetaria y la sostenibilidad. Por ello, una educación para la sustentabilidad de la vida ocupa un lugar protagónico en el proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes.

Humanismo ecológico y educación para la sustentabilidad de la vida

Los procesos formativos desde el humanismo ecológico devienen en una educación para la sustentabilidad de la vida, ya que son necesarios nuevos aprendizajes y desaprendizajes: la construcción de una serie de disposiciones pedagógicas para reforzar formas de comprender, de ver, de sentir, de pensar y de actuar, sobre las bases de una ética para la sostenibilidad y el respeto por los principios sostenedores de la vida; un proceso pedagógico donde la ética ecológica se interiorice en cada uno de los individuos y grupos.

Se trata de promover un nuevo *ethos* capaz de transformar proyectos civilizatorios excluyentes e injustos, a partir de prácticas humanas cargadas de sensibilidad y entendimiento por la complejidad del sistema planetario (*habitus ambiental*). Esto involucra, en el fondo, una revolución educativa que aporta a superar la crisis ambiental, como una dimensión de la crisis civilizatoria y que puede poner –y concentrar– todo su esfuerzo en crear valoraciones de respeto por la otredad, la alteridad y las diferencias: conocimiento y reconocimiento de las leyes sistémicas del planeta; una pedagogía ético-estético-ecológica superadora de las desgastadas bases del antropocentrismo radical y con potencial para redirigir el accionar humano.

Para alcanzar este *habitus ambiental* se hace necesario que en el campo educativo se produzca una revolución a partir de la cual se puedan construir otros procesos pedagógicos, otra enseñabilidad, otros currículos más ambientalizados y ecologizados, enfocados a las nuevas generaciones de ciudadanos, para que adquieran un entendimiento, comprensión y sensibilidad más profunda sobre la experiencia y el arte de vivir en los entornos de vida y sobre su relación con todo el planeta como un ser vivo y como un sistema abierto. Se hacen necesarias unas enseñanzas y didácticas que puedan mostrar y hacer comprender, con toda claridad, las devastaciones que, como seres humanos, hemos producido en los diferentes niveles, espacios y escalas del planeta, y a proponer firmes soluciones para superarlos, mejorarlos y no repetirlos. Asimismo, una ecoeducación alimentada de principios éticos del cuidado, del conocimiento de la complejidad de la vida, de la responsabilidad y del sentido de pertenencia a un mundo sensible e increíblemente complejo y frágil. También, una ecoeducación que mueve y toque las fibras humanas del sentir, pensar y actuar ambientalmente, que pueda dimensionar en los seres humanos su lugar en el mundo y en el cosmos, el lugar de todos los seres vivos; del increíble funcionamiento complementario entre el átomo y el cosmos; de la interesante diversidad en los modos de ver y entender el sistema humano y cultural en este planeta. Una ecoeducación capaz de producir unas nuevas experiencias y sensaciones del contacto con la naturaleza (el agua, el viento, los animales, las plantas, etc.). Esto implica asumir lógicas de complementariedad entre lo disciplinado y lo interdisciplinado, entre las humanidades, el arte, las ciencias sociales y las ciencias naturales, entre los conocimientos y los saberes, entre lo teórico y lo práctico, entre la razón y la emoción. En síntesis, una ecoeducación que valora la diversidad, lo étnico, lo histórico-espacial, la filosofía, la matemática, la ciencia normal y posnormal, lo particular y la totalidad.

En la búsqueda de reconciliación entre unos frentes de pensamiento liderados por lo que se podría entender como Humanismo contemporáneo y los nuevos horizontes de la ecoeducación, resulta apremiante reconfigurar precisamente los perfiles profesionales de los futuros egresados.

Profesionales que puedan entablar nexos e interacción, cooperación y diálogo con otros profesionales, que piensen y trabajen por una cohesión social crítica, consciente y solidaria. Un profesional que integre los intereses sociales, culturales y ambientales, que se vea a sí mismo como agente de cambio con la capacidad de replantear su sentir y actuar en el planeta. Un profesional con responsabilidad ambiental, con la capacidad de apreciar estéticamente el mundo y la naturaleza. Las crisis sociopolíticas y económico-ambientales exigen profesionales y ciudadanos más equitativos, incluyentes y solidarios con sus congéneres y con otros seres habitantes del planeta.

Humanismo ecológico, ciudadanía y crisis socioambientales

En este orden de ideas, la Facultad de Humanidades y Artes apuesta por un nuevo Humanismo, por un humanismo ecológico, subyacente o explícito en rutas de navegación tan importantes en nuestros días como la *Carta de la Tierra*, publicada en el año 2000, o el *Manifiesto por la Vida: por una Ética para la Sustentabilidad*, presentado públicamente en el 2002, o declaraciones similares de académicos, comunidades o grupos de activistas interesados en lograr cambios culturales inaplazables y que exigen de las instituciones educativas mayores compromisos con la promoción de una conciencia ecológica y la construcción de una ciudadanía de y para la sostenibilidad, como se enumera en el párrafo a continuación.

Una ciudadanía en línea y conectada con el sentir del planeta. Una ciudadanía donde las bases emocionales y científicas produzcan y conduzcan a una lucha constante por mantener el planeta, y todo lo que lo contiene, como un organismo vivo. Una ciudadanía responsable con la atmósfera, la hidrósfera y la litosfera. Un ciudadano con la capacidad de hacer del planeta una parte de su cuerpo, de su mente y de su cognición; orientado por una ética planetaria, global o de la Tierra alimentada por valores como el diálogo, el cuidado, la cooperación, la responsabilidad y la compasión.

Finalmente, para la Facultad de Humanidades y Artes resulta estratégico discutir sobre el lugar que culturalmente los colombianos le han dado a la condición de país biodiverso. Hay evidencias que indican que subsiste un modelo educativo que no solo desconoce las condiciones ecosistémicas de un país considerado como biodiverso y reserva genética de la humanidad, sino que promueve el avasallamiento de valiosos y frágiles ecosistemas, en especial los bosques húmedos tropicales, para dar paso a actividades agrícolas o agroindustriales que aportan sustancialmente al calentamiento global.

Como Estado, Colombia se ha adherido a compromisos y tratados internacionales en materia ambiental que no solo deben orientar las discusiones entre académicos y expertos, sino la apropiación, por parte de los educandos y de la comunidad universitaria, de problemas como los actuales índices de deforestación de selvas y bosques y el crecimiento insostenible de ciudades capitales e incluso de municipios del suroccidente colombiano cercanos a ecosistemas boscosos.

Considerando estos contextos, el humanismo ecológico, entendido como marco de comprensión y de acción orientado a promover culturas y nuevas ciudadanías para la sustentabilidad de la vida en todas sus dimensiones, asume como reto inmediato afrontar crisis locales asociadas al desarrollo urbano desmedido, a la contaminación auditiva, visual y atmosférica, al manejo inadecuado de los residuos sólidos y a la contaminación de ríos y mares.

Una cultura humanista ecológica, apoyada en una educación interdisciplinar desde las humanidades ambientales, busca deconstruir prejuicios e imaginarios sobre el desarrollo y el bienestar asociado a la acumulación de capital. Dicho Humanismo contemporáneo en clave ecológica se centra, por el contrario, en las condiciones del buen vivir y del vivir bien, en la responsabilidad individual y social ante los hábitos de consumo, los estilos de vida y los proyectos de realización soportados en la degradación del ambiente tanto social-urbano como natural.

2.2.4 Paz y convivencia

Desde el contractualismo se afirma que el ser humano tiene dos estados de naturaleza: en la visión hobbesiana, el hombre es violento por naturaleza, “el hombre es lobo para el hombre”, por lo tanto debe hacer un contrato social para regular ese estado; y en la visión roussoniana, “el hombre nace bueno y en sociedad se corrompe”, y por ello debe hacer un pacto social para regularnos entre todos.

Ambas visiones han sido pilares en diversos estudios del Estado, la democracia y la paz. Históricamente, la paz se ha abordado desde concepciones utópicas, bajo visiones eurocéntricas religiosas. Pero a partir del siglo XX se emprende su estudio bajo diversas vertientes, mostrándola de forma plural: 1) la concepción negativa como la ausencia de violencias; 2) la concepción positiva como ausencia de violencia y de guerra directa acompañada de justicia social; y 3) la concepción de paz imperfecta donde se tienen en cuenta los conflictos para tramitarlos de forma pacífica desde su resolución y transformación, a través del diálogo, la negociación, la justicia y la conciliación. Se asume, entonces, que la resolución es una forma de tramitar los conflictos por medios noviolentos, creativos y empáticos.

En este sentido, la *visión noviolenta* de tramitar los conflictos parte de la ética filosófica de Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Lanza de Vasta (discípulo de Gandhi), Tolstoi y Aldo Capitini, exponentes de preceptos a) filosóficos religiosos, basados en la búsqueda de la verdad; b) humanistas, basados en la espiritualidad abierta de las relaciones conflictivas, la reducción máxima del sufrimiento del ser humano, la promoción de la ley del amor y el amor a la vida, programas constructivos ético-políticos, sociales y económicos de la emancipación, preceptos humanistas que requieren de personas con voluntad firme y compromiso fuerte para generar objetores de conciencia y rebeldía permanente ante el establecimiento.

En cuanto a la *visión creativa*, inicia con los métodos de intervenir los conflictos que requieren procedimientos de gestión, transformación, resolución y trascendencia en sus diferentes niveles, a través de puentes de diálogos y entendimiento de las partes, por medio de la confianza humana, la regeneración del tejido social, valoración de la justicia y la verdad; estos aspectos, generan transformación social que cumple un fin en sí mismo para la convivencia pacífica de la humanidad.

En cuanto a a visión empática, su punto de partida es la convivencia pacífica, la benevolencia y el respeto por todo ser viviente: *a) el respeto a la vida*, la comprensión, la equidad, la solidaridad; *b) las sanas normas de convivencia en sociedad*, por lo tanto, responde a valores universales fundados en los derechos humanos, respeto a la diferencia, a la diversidad cultural, de credo e ideología; *c) la reconciliación*, parte de la convicción religiosa que se tenga, con otros (lo social-interpersonal, comunitario, socio-sociopolítico), de uno mismo (antropo), con la creación (ecológica), cuyos componentes se encuentran en la actitud personal, la convivencia y la justicia, la verdad, el diálogo personal y la cohesión social.

Un análisis de la paz a la luz de los conflictos mundiales pasa por diferentes apartados de la historia, en los que podemos resaltar algunos hechos trascendentales, como el vivido en Europa entre 1939 y 1945, durante la Segunda Guerra Mundial, que dejó un saldo de aproximadamente 50 millones de muertos, entre los cuales se destaca el exterminio de la población judía en los campos de concentración, además de la destrucción de parte del territorio europeo. En este sentido, la reconstrucción a nivel político, social y económico de Europa pasa por desarrollar el concepto de paz como ausencia de guerra entre las naciones, en el marco de la Guerra Fría.

En 1992, el secretario general de la Organización de las Naciones Unidas, ONU, Boutros Boutros-Ghali, publicó la Agenda para la Paz, un documento que por primera vez propuso elementos necesarios para la construcción de paz, para apoyar la resolución de conflictos entre países y al interior de ellos, amén de prevenir futuros enfrentamientos. Posteriormente, este documento generó un gran dinamismo en torno a la construcción de paz y su mantenimiento es progresivo.

- **Paz**

La paz se ha erigido sin duda como algo deseable para la humanidad; una meta buscada con la fuerza, con acuerdos, por vías espirituales, sociales y políticas. No obstante, los teóricos de la paz han reconocido lo difícil que es precisar este concepto, sin contrastarlo o por lo menos relacionarlo con la guerra, la violencia y el conflicto.

Su origen viene del latín *pax*, que se refiere al tributo que daban los vencidos de una guerra a quienes la habían ganado. También se asocia al latín *pactum*, que alude a un pacto que se hacía entre dos naciones que estaban en guerra. Aunque esta raíz latina restringe una definición actualizada del término, el diccionario de la Real Academia Española (2014) presenta algunas

definiciones que evidencian su carácter polisémico y se asocian a cuatro dimensiones de la paz: internacional, intranacional, interpersonal e intrapersonal.

En la corriente oriental, el hinduismo asocia la paz a la tranquilidad y orden de la mente (paz intrapersonal), lo cual presenta una relación consigo mismo. El jainismo, en cambio, propone no hacer daño a otro ser viviente, lo que Gandhi enfocó hacia las relaciones humanas, además de elevar este comportamiento a una obligación socio-política. En el oriente medio, la paz del judaísmo involucra las relaciones entre el pueblo judío y Dios y entre el pueblo mismo; en otras palabras, una paz intranacional (en la estructura socio-económica) y otra interpersonal (relaciones entre judíos). Esta involucra solidaridad, compasión, igualdad y la intención de asegurar el bien común. Por su parte, el cristianismo concibe que la paz se alcanza como fruto de la relación con Jesús (es intrapersonal), basada en el amor ágape; empero, esta debe hacerse manifiesta en las relaciones con los otros: prójimo y enemigo, y reflejar el amor, la compasión y el servicio. Así, la paz en Oriente implica conceptos como estado de mente en orden, tranquilidad interior, relaciones justas, justicia social y bienestar (Lederach, 2000).

Ahora, “el concepto de paz está formado e influenciado por el contexto, la cultura y la política dominante de la cual surge” (Lederach, 2000, p. 27); de ahí que el imaginario de Occidente y Oriente en torno a la paz sea diferente y, por tanto, su forma de buscarla y vivirla sea distinta. La pregunta que surge es: ¿qué paz requiere Colombia?

En Occidente se destacan tres conceptos de paz. El primero es la paz negativa (internacional e intranacional), concepto defendido ampliamente por el economista británico Kenneth Boulding (citado por Harto de Vera, 2016), el cual plantea la ausencia de violencia sistemática, organizada y directa. Sin embargo, este concepto puede comportar una violencia silenciosa, compatible con el autoritarismo, la represión y la injusticia.

El representante del segundo concepto, la paz positiva, es el sociólogo y economista noruego Johan Galtung (1998, citado por Harto de Vera, 2016); concepto al cual aporta también la política y profesora noruega de educación Brigit Brock Utne (citado por Harto de Vera, 2016). Esta noción alude a la ausencia de violencia directa (violencia física, psicológica, intencionada, deliberada) y estructural (no intencionada, cultural: represión, reducción de la libertad, violación de derechos como la libre expresión, etc.). Esto significa que la paz positiva posibilita el desarrollo humano en condiciones mínimamente humanas: alimentación, vivienda, salud y educación; elementales relaciones pacíficas en su comunidad, trabajo no explotador, etc. (Galtung, 1989, 1998; Lederach, 2000; Harto de Vera, 2016).

Pese a que la noción de paz positiva seduce mucho como ideal de paz, es difícil imaginar una sociedad estática en una de las dos paces. Podría pensarse más bien que se fluctúa entre ellas, en la medida que hay una violencia estructural. Así, entonces, la paz podría definirse a través de la dialéctica de estos dos conceptos. Por ello, en 2001, el historiador español e investigador para la

paz Francisco Muñoz planteó el concepto de paz imperfecta como “espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (Muñoz citado por Harto, 2016, p. 141). Lo más relevante de esta paz es que admite los conflictos, pues los seres humanos optan por potenciar el desarrollo de sus capacidades en sociedad en medio de dichos conflictos. Este concepto abarca la paz en sus diversas dimensiones, en tanto plantea una aproximación gradualista de la supresión de la violencia estructural que impide el desarrollo humano.

Durante el proceso de paz con las FARC-EP se habló de paz imperfecta, la cual se requería empezar a construir desde todas las esferas sociales de Colombia, reconociendo que el conflicto sigue, que las violencias deben ser eliminadas paulatinamente y que la paz positiva no se consigue con la firma del acuerdo, sino que es el inicio de un proceso de construcción de paz a nivel intranacional e interpersonal.

En ese sentido, podríamos plantear que la paz se entiende como las realidades en las que hay las condiciones elementales para el desarrollo humano y se resuelven pacíficamente los conflictos. No obstante, la paz requiere de rehabilitación constante, construirla una y otra vez (Galtung, 1989), como una forma de prevención.

Ahora bien, desde una perspectiva sociológica, existe una clara diferencia entre paz y convivencia, aunque de nuevo, en la cotidianidad, tienden a asumirse como sinónimos. Por ello, a continuación se presenta una aproximación al concepto de convivencia.

- **Convivencia**

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) indica que convivencia –procedente del latín *convivere*– significa "acción de convivir", definiendo convivir a su vez como "vivir en compañía de otro u otros, cohabitar". El DRAE añade para la palabra conviviente dos acepciones: "que convive" y "cada uno de aquellos con quienes comúnmente se vive".

Carlos Giménez Romero (2005), en una conceptualización de convivencia hace referencia a otros dos conceptos para demostrar posibles estadios: la coexistencia y la hostilidad. En primera instancia, diferencia la convivencia y la coexistencia. Mientras la coexistencia señala una coincidencia en el tiempo, la convivencia supone interacción y, de forma particular, relación armoniosa; por otro lado, la coexistencia se puede predicar de cosas y la convivencia siempre se predica de seres y, muy particularmente, de seres humanos.

En esa misma línea, Giménez propone una oposición convivencia/no convivencia, que se descompone en la coexistencia y la hostilidad. En esta tipología, la coexistencia se concibe como una situación intermedia entre la convivencia y la hostilidad, la coexistencia tiene zonas de

frontera con la convivencia y con la hostilidad, y en esas zonas es más difícil distinguir con claridad en qué situación nos encontramos. Así, una situación de coexistencia pacífica, sólida, trabajada y de larga duración entre dos grupos étnicos, deberá tener rasgos claros de convivencia. Por su parte, una coexistencia de baja calidad, con momentos de agresividad, estaría a las puertas de la hostilidad.

Es importante destacar que mientras la coexistencia está dada, la convivencia no es una consecuencia directa de la coexistencia y se debe construir y cultivar. Hay que construir pensando en que se deben aprender, entre otras cosas, normas, aspectos regulatorios propios de los grupos sociales y aspectos relacionales desde lo humano. La relación de convivencia no se fundamenta solamente en lo diferente u opuesto del otro, sino también en lo que une, en lo que converge. La convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación o resolución pacífica de los conflictos.

Los factores identitarios hacen parte de los problemas que afectan la convivencia, dado que víctimas y victimarios son fruto de un sistema social, económico, político y cultural que los excluye. Al hablar de convivencia es fundamental explorar, comprender y fomentar procesos de reconocimiento de las diferencias y de las acciones tendientes a concebir una cultura del respeto a la diversidad. Es decir, unos nuevos tipos de relaciones entre seres humanos diversos, que pueden compartir un territorio sin que sus diferencias ideológicas, ideas políticas, orígenes étnicos, prácticas culturales, orientaciones sexuales, creencias religiosas y estratificación socioeconómica motiven el rechazo o la persecución a quienes piensan y actúan de manera diferente. Sin embargo, se destaca la importancia de reconocer que no estar de acuerdo con lo que otro piensa, dice o hace o contradecir puntos de vista no es necesariamente violencia. El conflicto es un escenario en el cual el diálogo, pero específicamente el debate, puede contribuir a la convivencia.

Al final de lo que se trata es de minimizar los riesgos que implica vivir en sociedad, en el marco de una compleja condición humana que se exagera por economías de mercado, intereses políticos o religiosos. Esto plantea una reflexión para que cada situación que exhiba problemas o dificultades de convivencia pueda encontrar formas diferenciadas pacíficas de ser resueltas.

Es entonces pertinente precisar diferentes dimensiones entre la búsqueda de la paz, en el contexto de un escenario político en el que el poder, la legitimidad y la autoridad de un orden establecido, están en disputa así como la búsqueda de convivencia al interior de una comunidad, un barrio, un territorio o entre comunidades urbanas y rurales.

- **Paz y convivencia en el contexto colombiano**

Colombia ha tratado de resolver el conflicto armado interno mediante el desarrollo de distintos procesos de paz con las guerrillas existentes; en los últimos ocho años se avanzó en un acuerdo de

paz con la guerrilla más fuerte de todo el continente latinoamericano; en La Habana se instaló, luego de una primera fase exploratoria, la mesa de diálogo con la extinta guerrilla, FARC-EP, lo cual desembocó en la firma del documento “Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera” el 24 de noviembre del 2016 en el Teatro Colón de Bogotá. Dicho documento abordó 6 puntos fundamentales: 1) política de desarrollo agrario integral, 2) participación política, 3) fin del conflicto, 4) solución al problema de las drogas ilícitas, 5) víctimas, 6) implementación, verificación y refrendación.

El conflicto político, social y armado que se ha vivido en Colombia por aproximadamente 50 años ha profundizado las causas que dieron origen al mismo, manteniendo la concentración de la tierra en una mínima parte de la población y la ausencia de garantías para la participación política. Aun así y con los obstáculos que se presentan, las voces que llaman a la paz siguen trabajando incansablemente por hacer realidad la terminación del conflicto interno. Y las universidades estamos llamadas a promover una cultura de paz y convivencia, mediante el debate, el diálogo y la construcción crítica. En este orden de ideas, la educación superior tiene una alta responsabilidad en la creación y consolidación de escenarios para promover la construcción de la paz y fortalecer la convivencia, a través de las funciones sustantivas de la universidad.

Un instrumento concreto definido por la institucionalidad pública para contribuir a estos propósitos ha sido la creación de la Cátedra de la Paz, mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, cuyo objetivo es el siguiente:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: a) cultura de la paz, b) educación para la paz, c) desarrollo sostenible.

Esta cátedra en la Universidad Autónoma de Occidente no es una asignatura; es ante todo la disposición institucional, en particular de la Facultad de Humanidades y Artes, para hacer que en el aula y fuera de ella, en el conjunto de la comunidad universitaria y con las comunidades locales, se generen procesos de memoria, convivencia y experiencias de recuperación de la vida en el territorio, que contribuyan a fortalecer una cultura de la paz.

En síntesis, el pilar de Convivencia y paz tiene especial importancia para el proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes debido al impacto que el conflicto colombiano generó en el país, no solo desde el acto violento en sí, sino también en la forma de vida de las personas, sin importar si habitan zonas rurales o urbanas.

2.3 CAMPOS DE ACCIÓN

Los cuatro principios o pilares que constituyen el enfoque del humanismo contemporáneo se han de realizar a través de tres campos de acción, que en su conjunto orientan la ejecución de los tres objetivos misionales: docencia, investigación-creación y proyección social. A continuación se describen los referidos campos de acción.

2.3.1 Memoria regional

Los lugares, los espacios están marcados por el devenir de sucesos y acontecimientos que han dejado recuerdos de experiencias vividas, transitadas y pasadas. Estos lugares que pasan a ser parte de un territorio, de una región, están marcados por las memorias de sus habitantes, de sus pobladores, que han sido los protagonistas; por esta razón, al hablar de una memoria regional es necesario plantear los conceptos de memorias y región, que permitan reconocer los cimientos desde los que se aborda la propuesta de la Facultad de Humanidades y Artes.

Hablar de memoria es en sí mismo hablar de la capacidad de los seres humanos de recordar desde el presente el pasado, pero asimismo de construir desde sus vivencias esos recuerdos que individualmente van anclados a una emocionalidad, a un deber ser, a una identidad de todo aquello que lo ha marcado y que de alguna manera ha atravesado su corporalidad, su sentir y su ser. Cada memoria al unirse a “otras” memorias va tejiendo lo que Halbwachs (2004) ha denominado “memoria colectiva”; es decir, una memoria socialmente construida que permite reconstruir el pasado y mitificar las vivencias; por eso es importante hablar de memorias en plural y no en singular, ya que, como la historia, la memoria también puede ser impuesta desde los grupos de poder quienes en muchos casos son los que reconstruyen un pasado desde su visión o vivencias y no desde las diversidades. Es por ello que al hablar de memoria regional hay que tener en cuenta una memoria de las élites –lo hegemónico y una memoria desde del pueblo–, lo popular y lo contra hegemónico. Es decir, acudir a unas memorias que permitan reconocer las diferentes realidades sociales que habitan, teniendo en cuenta que según Arias (2012):

La memoria colectiva quizá más visible en una sociedad es la del grupo dominante – lo que podría llevar a la errónea conclusión de que la única memoria colectiva existente es la oficial–, lo cierto es que diversas memorias compiten por imponer su sentido al resto de la sociedad; cada grupo intenta imponer su perspectiva de la realidad a los otros grupos, lo que incluye la definición misma de esa totalidad – ¿Dónde inicia y

dónde termina? ¿Quiénes la componen? ¿Qué tipo de relaciones internas la definen?—
. Así, la memoria colectiva, lato sensu, es una expresión de la política. (P. 86).

La memoria colectiva aporta a comprender todo el entramado de relaciones, construcciones sociales e identitarias que permiten reconstruir una idea de un pasado a través de las vivencias del presente, como lo expone Margali (2002):

La representación y reconstrucción del pasado se construye y reconstruye constantemente por lo tanto la memoria no refleja el pasado como fue, sino como lo representan los diversos grupos en el presente; la memoria no es el conocimiento del pasado, sino el conocimiento que viene del pasado. (P. 14).

Y ese conocimiento desde la región del suroccidente colombiano está expresado en una diversidad y riqueza de manifestaciones no solo históricas sino de tradiciones impuestas, heredadas, inventadas, recreadas y folclorizadas que permiten exponer las representaciones identitarias que han ido construyendo este territorio acudiendo a la memoria desde diferentes ámbitos públicos, privados, cotidianos y olvidados.

Para entender la manera en que la construcción de memoria se presenta en una o varias comunidades, es necesario aproximarse a una definición del concepto Región, que vaya más allá del campo de estudios de la geografía. Puesto que todos los grupos sociales se anclan a un espacio determinado, este vínculo tiene que ver con una constitución de redes, representaciones sociales, interacciones, intercambios sociales, lingüísticos y comerciales, usos comunitarios de dicho espacio y de las cosas que lo habitan, hay que considerar que la Región es una idea más compleja, vasta y rica de lo que puede sugerir un conjunto básico de relaciones. Desde la perspectiva de Viales (2010), una región es:

...una construcción social e histórica ubicada en un espacio. En términos micro-estructurales una región es un espacio medio, menos extenso que la nación/país o el gran espacio de la civilización/global, y más vasto que el espacio social de un grupo y a fortiori de un lugar. (P. 160).

De ahí que, por ejemplo, las prácticas culturales propias de una región sean maneras de representar e incluso recrear el mundo. Nos hablan de quiénes son los pobladores, cómo significan sus realidades, así como las razones de los intercambios sociales que se despliegan entre ellos. En una palabra, nos hablan de su idiosincrasia, esa especie de ADN social que se afirma de generación en generación para emerger en el día a día como sello distintivo de la comunidad. Con el fin de ser preservada, esa idiosincrasia se revela en la memoria. De esta forma, los vasos comunicantes de memoria y región se hacen más palpables y van dando la medida de la estructura social, política y cultural de ese grupo social. Por consiguiente, la memoria es un constructo de saberes desplegados en un entorno que van constituyendo el carácter de identificación de una comunidad, desde el cual hablan con la historia, marcando sus prácticas como algo propio y distintivo de su región.

De esta manera, las comunidades estrechan sus lazos con ese espacio que empieza a ser asumido desde valoraciones más arraigadas a la idea de territorio. La conceptualización de territorio refuerza el proceso de constitución de la memoria regional, por cuanto permite reconocer otros mecanismos de adhesión social a la región en tanto que abre los espacios de confrontación social con otras realidades en el contexto global:

El territorio es un concepto disciplinario o interdisciplinario que permite el estudio de las nuevas realidades del mundo social en el contexto actual de la globalización, y que logra imprimir una relevancia central a la dimensión espacial de los procesos sociales que estudia. (Llanos, 2010, p. 214).

Los insumos de la investigación académica en torno a la memoria regional deben acogerse a aspectos tales como el conocimiento empírico de las comunidades, mejor desplegados como saberes y cómo éstos se expresan en las categorías de análisis de un proceso de investigación. Dicho de otra manera, el acopio del sentido común debe tener un correlato en las bases epistemológicas (teórico-conceptuales) y metodológicas de cada disciplina: ese es su punto de partida que se refrenda con la observación, el contacto con las comunidades, el respeto mutuo y un intento por reconocer en esos saberes toda una riqueza cultural que palpita por ser preservada. La interrelación entre las comunidades e investigación académica es también una manera de fortalecer la constitución de la memoria.

Digamos solamente que la memoria histórica no puede ignorar, junto a los documentos “objetivos”, la experiencia irremplazable del testimonio de aquellos que vivieron los hechos. Tales testigos, cumpliendo su deber de memoria, no podrían, por su parte, desatender el imperativo de veracidad que constituye la esencia misma del trabajo del historiador; solo bajo esta doble condición podrá la memoria social realizar su trabajo de unión con el pasado. (Vernant, 2000, p. 24).

Sin embargo, un proceso de comprensión de las diferentes estrategias de construcción de memoria regional para contribuir a un conocimiento de esas realidades, requiere en muchos casos de miradas más especializadas que den cuenta de especificidades en cada contexto. En otras palabras, la investigación académica puede tomarse como una estrategia de producción de conocimiento. A través de esta se pueden captar mecanismos de la memoria regional de manera interdisciplinaria: la comunicación social, la sociología, el diseño gráfico, la publicidad, el cine, entre otras, son también maneras de dotar a la realidad de otros lenguajes comprensivos.

La investigación acoge las experiencias de las comunidades y las sistematiza en una profunda dialéctica entre los seres humanos y el espacio, promoviendo otros escenarios de reflexión y nuevos hallazgos que, a su vez, permitan enriquecer la memoria regional de una comunidad desde las siguientes perspectivas: memoria del paisaje (paisaje que no es estático, es cambiante, es vivido y está en construcción a partir de la relación con el territorio); memoria local-barrial (los relatos circulan entre sus habitantes y se configuran en imaginarios y representaciones sociales, fortaleciendo, visibilizando o incluso contrastando las “historias oficiales”); cultural y artística

(cine, música, literatura, teatro, pintura, poesía, arquitectura, danza, arte popular, tradición gastronómica, diseño de espacios); gráfica (aportes históricos, sociales y de representación de las artes gráficas); del cuerpo (lugar en el que está inscrita la memoria, hace posible que nos narremos, nos identifiquemos, en las situaciones o acontecimientos vividos).

- **Memoria histórica**

Colombia, país de contrastes y de profundas diversidades, también se convierte en un escenario rico de construcción de memoria regional, en el que los primeros anclajes al espacio se dan, generalmente, desde la idea de territorio para desplegarse esencialmente en la representación social de la región, pero no como una división geopolítica que puede asignar algunos prototipos de comportamiento o carácter de las personas adscritas a esta, sino que la región está concebida desde ese tejido social e histórico que conecta individuos, familias, lugares, expectativas en la construcción de una realidad común. Lo que pervive en la memoria regional, en última instancia, es el discurso del milenarismo posicionamiento de un grupo social en uno o varios espacios concretos, afirmación que en Colombia está enmarcada (en el siglo XX y lo corrido del XXI) por la experiencia de un conflicto armado que marcó directa o indirectamente las vidas de varias generaciones.

Difícilmente habrá memoria regional que no sea interceptada por estos hechos. Sobre todo a nivel rural, pero también urbano. Las vicisitudes de ese conflicto se hicieron experiencias y relatos durante más de sesenta años. De igual forma, en la refrendación de la exigencia de verdad y de no olvido, las memorias regionales se confirman como actos de resistencia, durante y después del conflicto frente a toda forma de intervención no convenida en el espacio. Así, por extensión, hacer memoria y visibilizarla es un acto de resistencia. De esta forma, en el estricto marco de la problemática social de violencia que ha afectado al país a lo largo y a lo ancho, dejando un número considerable de víctimas (que es apenas una de las condiciones de emergencia del sujeto colectivo), la memoria regional quedó marcada por estos acontecimientos y signada en el pasado, presente y futuro.

... si la caracterización del sujeto colectivo se subsume en la condición de víctima, se corre el riesgo de no identificar plenamente cómo las dinámicas de la guerra han modificado o reconfigurado las identidades, los relacionamientos sociales, la capacidad de agencia, las estructuras organizativas, así como las prácticas y los modos de vida compartidos y establecidos por la población campesina en el territorio. Es decir, cómo la guerra ha contribuido a la configuración o reconfiguración de sujetos y de su colectividad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 19).

Todo lo cual es un llamado de alerta a todas las instituciones (educativas, en este caso) interesadas en contribuir a la formación o entendimiento de la memoria colectiva: ¿cómo se reconfiguran esas prácticas socioculturales después del conflicto? ¿Cuál fue su nivel de incidencia? ¿Cuáles son otros posibles escenarios de construcción de memoria regional? ¿Cómo configurar entonces una memoria que sea reparadora y que de una comunidad a otra recoja los elementos necesarios que permitan

superar y comunicar lo acontecido? El propio proceso del posconflicto, de gobernanza, de políticas públicas urbanas, rurales, educativas, laborales, en salud, entre otras, también darán la medida para responder a estas inquietudes y para vislumbrar los nuevos escenarios de formación de memoria en donde los archivos y los documentos son fuente importante junto a las voces de las comunidades.

Otros horizontes se abren, las viejas estructuras necesitan ser superadas, las comunidades en Colombia tanto en su calidad de víctimas (quienes hayan sido directamente tocadas por el conflicto) como de agentes históricos también tienen la responsabilidad de agenciar sus procesos de memoria regional, de abrir espacios de comunicación con la academia para nutrir a las nuevas generaciones de otras voces legítimas que también construyen país.

En sus relatos seguramente debe haber paisajes, celebraciones ya perdidas, juegos de infancia, tierras labradas, canciones, tristezas, anhelos, actividades, en fin, que en muchos casos la propia comunidad ha asumido como patrimoniales y que por una u otra razón van quedando atrás en el tiempo, como el caso de los registros fotográficos. Relatos que se encuentran en el diálogo entre múltiples versiones (Wagner, 2017), pero que finalmente se vuelven extensión del pasado: padres y madres, abuelos y abuelas, mayores y mayores, sabias y sabios, quienes exigen ser de nuevo mostrados y en cuya reivindicación tiene mucho que ver una institución educativa, pues esta no solo funge como productora y socializadora de conocimiento, sino también como centinela de la memoria.

La memoria, en el contexto de búsqueda de la verdad en el conflicto armado, es igualmente un escenario reparador en sí mismo, pues con ello las conciencias se reencuentran consigo mismas frente al desgarre del desconocimiento de las responsabilidades identificadas sobre los hechos violatorios de la dignidad humana. En suma, la memoria es ante todo un derecho al que no se puede renunciar.

2.3.2 Interculturalidad

- **La cultura**

Las reflexiones en torno a la cultura tienen una larga tradición de estudio y ha sido abordada desde diferentes enfoques y teorías. En el siglo XVIII se equiparaba cultura con civilización, vinculada con el progreso intelectual, material y espiritual. Sin embargo, dicha concepción se relacionaba con la hegemonía y el poder, que imponían ciertas formas de progreso que otras comunidades no compartían (monocultura), estableciendo que una persona civilizada era la que tenía buen juicio y buenas maneras: “Entonces, la cultura se refería a un acto refinado, propio de personas refinadas y educadas y que conllevaría definirlos como personas civilizadas, pertenecientes a la parte superior de la cultura” (Alavez, 2014, p. 16). Como consecuencia de las tensiones que se generan entre cultura y civilización, a finales del siglo XIX dichas nociones se separan.

Otro elemento que ha sido importante para la definición de cultura en el contexto actual, fue la Declaración de los Derechos Humanos (1948) en la que se reconoció la igualdad de las personas, sin importar la comunidad a la que pertenece. Posteriormente, a partir de los debates centrados en la necesidad de ampliación del concepto de igualdad, se avanza hacia la noción de diversidad cultural, donde se afirma que: "... la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad" (Alavez, 2014, p. 26).

Algunos teóricos como Claude Lévi-Strauss afirman que la cultura es un conjunto de sistemas simbólicos en los cuales se ubica la ciencia, el arte, la religión, el lenguaje y aspectos de la realidad física y social. Ahora bien, autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Marshall McLuhan, entre otros, afirman que la cultura no es cerrada, siempre recibe flujo y contraflujo de otras comunidades, por ello es mutable.

Néstor García Canclini (1989), a partir de autores como Geertz, Leach, Rosaldo, Eco y Bourdieu, sintetiza que la cultura es el ámbito de producción, circulación y consumo de significaciones. Incluso la definición de cultura se amplía al considerar los procesos de producción y transmisión de sentidos que construyen el mundo simbólico de los individuos y la sociedad.

La cultura es un producto humano cruzado por la experiencia y la imaginación, por ello, en la era de la cultura digital se suman aspectos relacionados con el transcurrir incesante de información y las prácticas de interactividad, que se produce en medios digitales. Dichas transformaciones tecnológicas abren la posibilidad de pensar las humanidades digitales, entendidas como "la capacidad de manipular la información textual, cuantitativa, gráfica, geográfica, audiovisual o multimedia para la investigación humanística" (Gayol, 2017, p. 4).

Todas estas nociones confluyen en la llamada cultura local, que tiene lugar en un territorio específico, en el cual se articulan las representaciones imaginarias del Estado nación y las construcciones simbólicas. Esto crea un nuevo espacio de tensiones entre la cultura globalizante y las culturas locales. De hecho, es posible sugerir una clasificación de cultura a partir de un territorio físico, abarcando los límites de una comunidad, barrio o región, que comparten expresiones, conductas y valores. Adicionalmente, puede existir en todas las denominaciones anteriores una categoría particular llamada subcultura que, como define Hidalgo (2005), propicia la aparición de patrones y tradiciones basadas en símbolos diferentes, asociados a subgrupos que conviven en la misma sociedad compleja.

- **Interculturalidad**

No se puede concebir el mundo actual desde posturas y perspectivas que desconozcan la multiplicidad de culturas que cohabitan los territorios. Los diversos procesos de interacción cultural, motivados por diferentes factores como rutas de comercio, colonización, migración y desplazamiento, y su institucionalización fueron suficientes razones para que se iniciara el debate sobre las implicaciones de la convivencia entre culturas en los mismos espacios.

En el siglo XIX surgieron teorías soportadas en posturas científicas, como el evolucionismo biológico, que dieron lugar a la perspectiva del evolucionismo social, que promulgaba la existencia de culturas “superiores” determinantes en el progreso de la humanidad. Como consecuencia de lo anterior, ocurren procesos de imposición cultural, de aculturación, deculturación y desidentificación.

El relativismo histórico y cultural surgió como una nueva perspectiva que planteó una propuesta que reconoce la coexistencia de múltiples culturas: el multiculturalismo. En este campo, uno de los conceptos clásicos de la multiculturalidad se asocia a “culturas que existen dentro de un determinado espacio, local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (Walsh, 2005, p. 5), lo que conlleva dificultades en la integración.

Para Elvira Repetto (2001, 2002), el multiculturalismo “acepta la existencia de múltiples puntos de vista, no siendo ninguno ni bueno, ni malo, ni correcto ni erróneo; conlleva el construccionismo social, en tanto que las personas construyen sus mundos a través de los procesos sociales que contienen los símbolos culturales y las metáforas” (p. 13).

Posteriormente, los estudios sobre la interacción cultural se orientan hacia los problemas que surgen en los procesos interculturales. Adela Cortina (1997) sostiene que estos no se dan tanto porque exista una diversidad cultural, sino por la convivencia entre personas con diversidad de creencias y de símbolos que ocupan un mismo espacio social en donde habitualmente una de las culturas se autodenomina “cultura de primera” y el resto queda relegada a “culturas de segunda”, lo que provoca sentimientos de injusticia y desinterés. Asimismo, la autora plantea que los auténticos problemas multiculturales no son solo políticos o jurídicos, sino morales y metafísicos, pues se generan en sociedades poliétnicas con diversas cosmovisiones y diferentes formas de concebir la organización social y el sentido de la vida y de la felicidad.

Por otro lado, la interculturalidad como proyecto esboza enormes retos, como el que reconoce Taylor (1996), quien afirma que el reconocimiento público de la cultura con que se identifica una persona es fundamental para que se fortalezca su identidad y autoestima. Según el mismo autor, una identidad soportada desde tres ejes, moral, personal y de reconocimiento público, “desplaza el horizonte del registro del destino al de la negociación y la lucha por el reconocimiento” (p. 14), lo que implica que la identidad no viene dada por el estamento social en que nace una persona en términos premodernos, sino que tiene que ser elegida y redefinida por la persona y de ninguna manera impuesta.

Es importante indicar que la Unesco (2006) se refiere al proceso dinámico y evolutivo de las relaciones entre grupos culturales al definir la interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 17).

- **Interculturalidad en un contexto globalizado**

Las formas de interacción entre culturas han sido estudiadas por McLuhan (1995) bajo el concepto de aldea global. Explicó que en el mundo actual, las personas se encuentran conectadas gracias a las autopistas de información que actúan de manera local, nacional y global. El desarrollo tecnológico y el fácil acceso a los dispositivos que permiten la conectividad e interacción llevan a la noción de cibercultura, como una civilización de telepresencia generalizada. El concepto de ciberespacio trascendió del mundo de la ficción para ser reconocido como otro lugar donde también sucede la interacción humana, además de la tierra, el mar, el aire y el espacio, y que supera las delimitaciones geográficas e institucionales.

El ciberespacio se ha desarrollado desde tres principios fundamentales que posibilitan otro tipo de interculturalidad a partir de: la interconexión, en la que todo el espacio se convierte en un canal para interactuar de manera global; la creación de comunidades virtuales, construidas a través de intereses que facilitan el intercambio de saberes; la inteligencia colectiva, en la que se ponen en sinergia los conocimientos, las imaginaciones y las energías espirituales de quienes interactúan.

- **Hacia una educación intercultural**

La Unesco (2006) identifica tres principios fundamentales para orientar la educación intercultural: 1) respetar la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe o adapte a su cultura; 2) enseñar a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias necesarios para que pueda participar plena y activamente en la sociedad; y 3) instruir en los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permitan contribuir al respeto, al entendimiento y a la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Gunther Dietz (2012) refiere la necesidad de pensar una pedagogía intercultural en el ámbito de la nueva propuesta de integración de culturas, siguiendo lineamientos establecidos por la Unesco. Su recorrido muestra el proceso de “educación multiétnica”, desarrollado en Estados Unidos, hacia el de “educación multicultural”, en los países anglófonos y en la Europa continental. En América Latina se ha reflejado este camino en una propuesta inicial, orientada desde la educación indígena bilingüe y bicultural, hacia una “educación intercultural”.

Ahora bien, la formación de profesionales de las humanidades y las artes aporta al ejercicio de la inter y transdisciplinariedad, en el escenario de la interculturalidad ética, estética, política, jurídica y ambiental. Sobre la primera, la *interculturalidad ética*, es fundamental considerar que el diálogo de saberes en el ámbito de la axiología y la deontología se torna inaplazable para avanzar en una convivencia que permita entender las tensiones y conflictividades, al tiempo que se identifiquen soluciones nuevas a antiguos problemas.

Según Cortina (1997), la opción de una ética intercultural que ofrezca ciertas condiciones de convivencia debe tener en cuenta al menos cuatro elementos: a) posibilitar que en una sociedad quienes se identifiquen con una cultura distinta a la dominante conserven sus identidades culturales diversas; b) asegurar una convivencia auténtica, entendiéndola que no toda diferencia es respetable si se llegara a considerar inmoral, como las discriminaciones por razón de estatus social, edad, sexo

o raza; c) recordar que el respeto activo hacia una cultura diferente se sustenta en el respeto por la identidad que exigen las personas que se identifican con esa cultura, pero que a su vez, la identidad es algo que los sujetos eligen; d) comprender un bagaje cultural diferente como elemento imprescindible para comprender la cultura propia.

En la *interculturalidad estética*, las múltiples representaciones existentes respecto al entorno, denominadas cosmovisiones, y a los seres humanos son elementos fundantes de la pluralidad de la apreciación y la sensibilidad, en un territorio compuesto por seres vivientes visibles e invisibles que convocan a revisar el racionalismo occidental. Por su parte, la *interculturalidad política* cobra importancia después de la Segunda Guerra Mundial, mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos y posteriores políticas establecidas por organismos multilaterales, relacionadas con la etnia, el género, la edad, la discapacidad, la nacionalidad, la orientación sexual, entre otros. Por otro lado, la *interculturalidad jurídica* surge de la necesidad recurrir a lo jurídico, con el fin de hacer respetar la diversidad cultural y la igualdad de derechos para posibilitar la convivencia, al tiempo que la *interculturalidad ambiental* lo hace para respetar y articular diferentes formas de relación con la tierra procedente de los pueblos ancestrales (ecosofía) y de las comunidades científicas (ecología).

Finalmente, la interculturalidad facilita comprender que el mundo se concibe hoy como el territorio en el que cohabitan multiplicidad de culturas, que perviven en el flujo y contraflujo de los pueblos mismos. Las complejidades que se desprenden de la interacción cultural permiten pensar en la colonización, la migración y el desplazamiento, y las tensiones de todas estas relaciones recurren a diferentes perspectivas teóricas que propenden por el respeto y el reconocimiento de todas las comunidades.

2.3.3 Formación ciudadana

- **El reto de la ciudadanía en las sociedades actuales**

Formar en ciudadanía sigue siendo un imperativo ético en las sociedades actuales. En concordancia con esta responsabilidad social, en la Facultad de Humanidades y Artes, la formación ciudadana es un compromiso inherente a la formación profesional de todos sus estudiantes y, en general, de toda la comunidad universitaria de la UAO. Por ello se vienen haciendo diversas reflexiones sobre lo que implica formar en ciudadanía hoy, teniendo en cuenta los retos de las sociedades actuales.

En 2010, Nussbaum publicó *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?*, donde compila una serie de preocupaciones que asaltan a filósofos y humanistas contemporáneos por el esparcimiento angustiante de lo que la autora llamó “la crisis silenciosa”, entendida como una crisis mundial de la educación, en la cual, esta, parece perder importancia frente al mercado (Nussbaum, 2010). Desde entonces, el texto se ha convertido en referente fundamental para pensar las humanidades contemporáneas en clave de formación ciudadana. En él se plantea que la formación ciudadana es la base de las democracias y que este sistema político es

también base del sistema económico que promete libertad e igualdad. En consecuencia, la autora enfatiza que el mercado, como la sociedad y el Estado, también necesita de la formación ciudadana.

Al respecto, se considera que es a través de la educación donde los individuos se reconocen como ciudadanos con sentimientos morales (y antimorales); es decir, con la capacidad de discernir entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto; es a través de la educación que un individuo distingue la solidaridad de la indiferencia e identifica cuándo está infringiendo dolor a su congénere o cuando está siendo compasivo.

El asunto se hace más complejo cuando el individuo debe reconocer varias culturas para comprender que la concepción de lo que es bueno o malo cambia según los contextos. Al respecto, Nussbaum propone que también es necesario formar ciudadanos para el mundo, donde se reconozcan diversas costumbres, prácticas, comportamientos y estilos de vida. Esta propuesta se articula con los planteamientos de la Unesco (2015) en relación con el concepto de ciudadanía mundial, la cual “se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Haciendo hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (p. 14). El concepto de ciudadanía, de acuerdo con esta institución, se ha transformado históricamente de acuerdo con los cambios mundiales que han impactado los ámbitos de los derechos civiles, políticos y sociales y que proponen ir más allá de los límites de los Estados nación, de forma que los llamados grupos minoritarios han ido ganando espacios de reconocimiento como ciudadanos.

Según la Unesco (2015), una educación para la ciudadanía mundial supone tres dimensiones conceptuales: en el campo cognitivo, adquiriendo “conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población” (p. 5), en el campo socioemocional, reconociendo y promoviendo un “sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad” (p. 5) y en el campo conductual, teniendo una “acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible” (p. 5).

Para Nussbaum (2014), las humanidades hoy tienen sentido si nos permiten desarrollar una ciudadanía plena. Esta afirmación invita a reflexionar sobre qué significa ser ciudadanos y ciudadanas, máxime cuando se apela a una ciudadanía global. En *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014) la autora afirma que la formación ciudadana también parte de las emociones que todo individuo debe cultivar y que son necesarias para que la ciudadanía se dirija a la labor de lo común, ya que los principios políticos, negativos o positivos, precisan de su materialización y supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad temporal.

La autora propone que, desde la perspectiva de Kant y Rousseau, para generar procesos de una sociedad buena, se debe dirigir un conjunto de sentimientos de sociabilidad que impliquen ser buen ciudadano en relación con la vida colectiva: confianza en lo público, creencias y sentimientos patrióticos, lo que conlleva a vínculos fuertes de un amor cívico ligado a obligaciones ciudadanas. Según ella, las emociones pueden apoyar los principios básicos de la cultura política, que sirvan

para que los ciudadanos respalden las normas básicas de igualdad y de respeto entre todos. Por lo tanto, este es un aspecto central de la formación ciudadana, el cual se sustenta y articula con diversos elementos como el pluralismo, la estética, el ambientalismo humanista, la paz y la convivencia, promovidos en la Facultad de Humanidades y Artes como pilares necesarios para formar en ciudadanía.

- **Ciudadanía y pluralismo**

Kymlicka (1996) sostiene que las sociedades generan una diversidad y esta, a su vez, genera derechos diferenciados que dependen en parte por la pertenencia a un grupo determinado; esto permite la formación de una ciudadanía diferenciada, en función de determinados grupos que incorporan lo individual y lo colectivo a la comunidad política. La ciudadanía diferenciada hace énfasis en la adopción de los derechos poliétnicos en sociedades contemporáneas que son pluriétnicas, multiculturales y, por lo tanto, más complejas.

Por su parte, Mouffe (1999) señala que se debe pensar en una forma de comunalidad que respete la diversidad y permita la expresión de las diferentes formas de individualidad y que se piense en el bien común desde principios ético-políticos de igualdad y libertad, en una comunidad política inclusiva. La autora propone “una concepción de una ciudadanía que permita la multiplicidad de identidades que constituyen un individuo, solo puede ser defendida mediante la renuncia a la problemática atomista del individualismo y del reconocimiento de la individualidad que sólo se constituye a través de la inscripción en un conjunto de relaciones sociales” (p. 141).

- **Ciudadanía y estética**

La ciudadanía está inserta en sociedades que denotan crisis en diversos aspectos. Según Remedi (2005) en esta compleja sociedad, la pérdida de valores fundamentales como la ética, la honradez, la convivencia, la comprensión y la solidaridad, se le atribuye a diversos factores de la Modernidad. Las formas democráticas presentes, la organización de la producción y la explotación de los recursos naturales, humanos y culturales (grandes poderes económicos, mediáticos, tecnológicos, culturales) han desplazado el papel de ciudadanos soberanos con derechos y deberes, que se ha convertido en superfluo, vacío e ilusorio frente a esta realidad.

El papel de la formación ciudadana en este sentido tiende necesariamente a retomar la comprensión y la aprehensión de una conciencia ciudadana que incorpore valores con nuevos significados en relación con la estética y articulada a la perspectiva del interaccionismo simbólico que propone la reflexión acerca de los sentidos, las percepciones, las relaciones sensoriales, afectivas e intelectuales con el mundo. Por lo tanto, lo estético se refiere a lo sensible con un nivel de conocimiento en relación con la percepción, el sentimiento y la imaginación, y que a su vez desarrolla la conciencia a partir de recuperar las capacidades y facultades humanas (la sensibilidad, la conciencia, la memoria, la razón, la dignidad, la simpatía, la solidaridad, etc.); es decir, el valor estético necesario en la formación ciudadana (Remedi, 2005).

- **Ciudadanía, paz y convivencia**

Una ciudadanía democrática debe apelar a la resolución pacífica, creativa y negociada de los diversos conflictos, desde los personales hasta los políticos. Desde la perspectiva del conflicto de Simmel (2010), la formación ciudadana debe contemplar que los conflictos son propios de la naturaleza humana, como también que está en el resorte social resolverlos de forma violenta, es decir, negarlos, o de forma negociada, lo cual implica una gran dosis de creatividad, compasión, solidaridad y respeto, entre otros valores, como lo han planteado autores anteriores, para que los conflictos puedan permitir el fortalecimiento de la convivencia y no la aniquilación del otro, de la diferencia, de la otredad.

- **Ciudadanía y humanismo ecológico**

Las creencias basadas en que el ser humano es el centro de la naturaleza y el principal protagonista de su preservación o extinción, frente a la idea de pretender reemplazarla por la tecnología, hacen parte de la polémica consigna que pretende poner al individuo humano como el protagonista dominante de la naturaleza (antropocentrismo), explotándola para satisfacer sus necesidades básicas y de consumo, en ocasiones motivado por la llamada obsolescencia programada.

Al respecto, el principal reto de la Facultad de Humanidades y Artes es su compromiso en la formación ciudadana para que los estudiantes y futuros profesionales tengan una visión respetuosa de la naturaleza como parte del ecosistema y no conciban al ser humano como ser dominante de ella.

Como lo afirma Ochoa Figueroa (2104), el antropocentrismo se centra en la creencia de que los humanos son superiores al resto de la naturaleza; como resultado, se consideran legítimos dueños de ella y, por ende, la utilizan para sus propósitos, de modo que la naturaleza tiene un valor por su contribución a la calidad de la vida humana, satisfaciendo sus necesidades físicas y materiales; en sentido contrario, la visión ecocéntrica considera que la naturaleza contiene un valor inherente, independiente de su utilidad para el ser humano. Por lo tanto, la formación ciudadana apela por la convivencia armónica entre humanos y no humanos, donde el ser humano se reconozca como parte de la naturaleza y no como el centro de ella.

- **Retos de la ciudadanía hoy**

Camps (2007) y Chaux (2004) afirman que la educación en ciudadanía es fundamental para cualquier sociedad en el mundo de hoy, dado que ello implica saber vivir en sociedad, saber estar en colectivo, identificar los límites y los alcances del deseo individual para no agredir a los otros, y esto es un aprendizaje social, no es innato; por lo tanto, se enseña y se aprende. En el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía, el individuo desarrolla habilidades sociales que le permitan saberse sujeto de deberes y derechos, vivir entre y con los demás, no agredir ni agredirse y, en suma, saber vivir bien.

Cada sociedad y cada Estado hacen sus esfuerzos por educar a sus ciudadanos, bien sea a través de las leyes o bien sea a través del sistema educativo. En el caso colombiano, la Constitución Política Nacional de 1991 ha tenido ese propósito, su espíritu democrático está plasmado desde su definición al promulgar que Colombia es un Estado Social de Derecho, aspecto que se destaca de manera especial en el amplio reconocimiento de derechos económicos, sociales, culturales, colectivos y ambientales.

No obstante, los años posteriores a la promulgación de la carta magna indican una ciudadanía aún débil: falta de solidez que se expresa tanto en la cotidianidad de la vida social, familiar y académica, como en los altos índices de violencia, pobreza, inseguridad y corrupción pública y privada. Una ciudadanía débil se expresa no solo en la baja participación en la discusión de asuntos públicos, sino en la incapacidad o el desinterés individual de comprender las complejas condiciones contextuales en las que hoy se conectan y se desconectan las múltiples identidades que bien pueden confluír en una sola persona. Una ciudadanía débil o precaria imposibilita lecturas críticas y argumentadas de los ciudadanos y ciudadanas sobre el devenir de la humanidad.

Para ilustrar lo anterior, valgan algunos ejemplos de la cotidianidad. Un jardinero dice que los estudiantes no lo saludan, una profesora dice que los estudiantes no hacen la fila para esperar el transporte público, unas estudiantes se quejan porque el profesor llega tarde, un directivo administrativo invita a desocupar la mesa del restaurante para cederla a quien la necesita. Y así, desde los detalles más nimios hasta los más profundos, la cotidianidad está llena de ejemplos que dan cuenta de una débil ciudadanía que va desde no saludar al prójimo hasta desconocerlo como un sujeto de derechos. Por esa razón, se quiere formar en ciudadanía para que las personas sepan cuáles son sus deberes y derechos, para que usen de manera adecuada los mecanismos de participación ciudadana y para que sean proclives a resolver los diversos conflictos por vías pacíficas. Para el ejercicio de esa ciudadanía, se necesitan unas habilidades; y como ya se expuso anteriormente, es necesario educar a los ciudadanos para la ciudadanía, pues no se nace ciudadano, sino que se llega a serlo (Esponda, 2007).

En la vida universitaria, la formación ciudadana propende por una formación integral, en la que futuros profesionales den cuenta también de una ciudadanía activa y responsable. Profesionales que conjuguen su formación disciplinar con un compromiso social, que reconozcan la importancia del bien común por encima del particular, que respeten las distintas formas de ser y de vivir, que tomen las mejores decisiones basadas en criterios humanistas y ecológicos, y no solo en componentes técnico-científicos.

Para ello es necesario una transformación de las prácticas universitarias hacia la integralidad del conocimiento, de forma que desde cualquier asignatura se promueva el reconocimiento de múltiples perspectivas, lo cual implica pensar en problemas más que en temas o disciplinas particulares. En este sentido, es indispensable aproximarse a las otras disciplinas y no esperar ser

comprendido y reconocido por quienes están ubicados en otros campos del conocimiento; esto demanda un movimiento interno, un esfuerzo intelectual por dialogar con otras áreas científicas, humanistas, ecológicas y culturales.

Reconocer los propios límites e interesarse por otras áreas y campos del conocimiento y del pensamiento –entendiendo que el pensamiento no se agota en el conocer y hacer científico– es una de las misiones que se traza la Facultad de Humanidades y Artes, ligada a crear estrategias que promuevan el respeto por la diversidad en concordancia con las normas institucionales.

Así pues, la formación ciudadana promovida desde la Facultad de Humanidades y Artes se sustenta en tres pilares fundamentales: respeto de las diferentes identidades, convivencia en sociedad y resolución pacífica de los conflictos. Para respetar las diferentes identidades es necesario conocerlas y reconocerlas de forma profunda. Para ello es pertinente reflexionar sobre las propias representaciones sociales que tenemos sobre lo que consideramos diversidad; por ejemplo, una indígena, un campesino, un comunista, una musulmana, una afrocolombiana, una mujer trans, una persona en situación de desplazamiento, un habitante de calle, una vendedora ambulante, un jardinero, un cocinero, una aseedora, un estudiante de bajos ingresos que ha sido becado, una persona consumidora habitual de sustancias psicoactivas, una persona con el cuerpo tatuado, entre otra multiplicidad de marcadores de diferencia que pueden estar presentes en una sola persona.

Al respecto, desde la perspectiva de los estudios culturales, el teórico jamaiquino Stuart Hall (1996) nos invita a pensar en quién necesita identidad:

(...) en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. (P. 17-18).

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana demanda una reflexión sobre la construcción de identidades y su reconocimiento como hegemónicas o subalternas, teniendo en cuenta aspectos diferenciales como el género, la edad, la etnia, la clase social, la región, la orientación sexual, las creencias religiosas, las afiliaciones políticas, entre otros aspectos que se consideran como marcadores de identidad en el mundo contemporáneo y que contribuyen en la construcción de identidades.

Por otro lado, conocer y tratar de comprender cómo es la sociedad donde vivimos y compararla con otras sociedades es otro pilar de la formación ciudadana. Para ello es necesario comprender qué tipo de Estado es este que hemos construido y por qué nos hemos dado esta forma de organización social y no otra. Se debe identificar la Sociedad y el Estado como objeto de estudio, es decir, que pueda verse desde fuera y desde dentro, donde se puedan reconocer las profundas contradicciones sociales de diversas índoles y los desafíos de vivir en sociedad. Se quiere avanzar en reconocer qué significa vivir en una sociedad democrática, y para ello será útil pensar cómo ha

sido el proceso de constituirmos en Estado nación, cuyo proceso fue caracterizado como contradictorio por el historiador norteamericano David Bushnell (1994), quien calificó a Colombia como “una nación a pesar de sí misma”. Al respecto, otros pensadores como el historiador colombiano Marco Palacios y el estadounidense Frank Safford (2002) argumentan que Colombia es un país fragmentado y una sociedad dividida. Comprender la naturaleza del Estado y de la sociedad es fundamental en la formación ciudadana, a fin de aprender a vivir juntos.

Finalmente, es prioritario en la formación ciudadana reconocer que los conflictos son propios de la naturaleza humana y de la vida en sociedad, y que pueden ser tramitados o transformados por la vía del diálogo o aniquilados por la vía de la violencia. También se espera reconocer el valor de la palabra y la mediación para resolver conflictos de forma pacífica, diferenciando el conflicto de la violencia y reconociendo, como lo indicó Zuleta (1994), que una sociedad madura para el conflicto es una sociedad madura para la paz. La formación ciudadana nos orienta cómo aprender a vivir en sociedad: a convivir con los otros en medio de las diferencias.

Desde esta perspectiva, los conflictos son inherentes a las relaciones sociales. No existe sociedad sin conflictos y es deseable que así sea; por el contrario, deberíamos anhelar tener más y mejores conflictos, porque cuanto más nos centremos en tener mejores conflictos, más nos preparamos para la paz. El conflicto es la expresión de que pensamos diferente, pero que podemos y necesitamos pensar diferente y no por ello debemos aniquilarnos. El conflicto es una relación social, pero nuestra sociedad ha equiparado conflicto con violencia, nos ha hecho creer que el pensamiento diferente se debe callar o ignorar, creyendo que así se resuelve. Los conflictos expresan tensiones, desacuerdos, desavenencias, diferencias; expresan pensamientos y sentimientos encontrados frente a situaciones particulares (Simmel, 2010). El conflicto desafía nuestra capacidad de comprensión y creatividad para resolver situaciones complejas.

Una sociedad no debería aspirar a vivir sin conflictos, sino a tener conflictos más profundos. Cuando el conflicto se aniquila y con él su contendor, opositor o enemigo, quiere decir que se acabó la creatividad para dirimirlo de otra manera. Se acabó la palabra, se acabó el diálogo. El conflicto exige pensamiento crítico permanente, el cual puede y debe adquirirse mediante la formación ciudadana.

2.4 APRENDER DE Y PARA LA EXPERIENCIA

En el Plan de Desarrollo 2030 se le atribuye a la institución la condición de universidad de y para la comunidad; esta decisión debe ser el punto de partida de una revisión cuya finalidad es el fortalecimiento de aspectos esenciales relacionados con las tres funciones sustantivas de docencia, investigación-creación y proyección social-extensión.

En tal sentido, ¿cómo generar una propuesta pedagógica que impacte a la comunidad y que sea coherente con el objetivo de la facultad? Esta pregunta supone el reto de definir una metodología que posibilite la articulación entre los lineamientos institucionales, el proyecto de facultad, los

programas académicos y la comunidad. Para tal efecto, a continuación se destacarán los principios vinculantes.

El primero de ellos es la problematización de la realidad como una estrategia para conocer, comprender e interpretar el mundo⁴. Esto marca una ruta de posibilidades metodológicas en las que debe primar el contacto con el mundo real y la producción de conocimiento a partir de la experiencia. En este sentido, acercarse al saber implica diseñar propuestas formativas conducentes a resolver problemas contextualizados que pongan en consideración la integración del conocimiento.

En este escenario, abordar el conocimiento como un producto en permanente construcción es un propósito sobre el que se vuelve para formular preguntas, evidenciar tensiones y producir nueva información. Esto deriva en un movimiento continuo del intelecto, tanto del docente como del estudiante, que se manifiesta en la transformación constante de los esquemas de pensamiento, lo cual conduce a interpretaciones cada vez más complejas del mundo.

El segundo principio es el hecho de considerar la experiencia como un factor importante en el aprendizaje. Así, esta se valora como punto de referencia (lo concreto) para la adopción de nueva información y la consolidación de nuevos esquemas de pensamiento. En consecuencia, se espera que el estudiante piense por sí mismo y adopte comportamientos, actitudes y prácticas que favorezcan la convivencia ciudadana y la formación de un sujeto crítico con arraigo territorial⁵.

El tercer principio implica descolonizar la educación con el objetivo de contribuir a la formación de jóvenes con una visión humanista, crítica y más solidaria. Ello implica cuestionar la enseñanza, la organización de la educación, la administración escolar, el currículo, los presupuestos epistemológicos y el lugar que se les otorga al docente y a los estudiantes. En ese sentido, una propuesta pedagógica debe visibilizar las construcciones socioculturales de diferentes grupos étnicos que han estado anulados y la sabiduría popular que ha sido tildada de acientífica y poco digna de ser retomada en los espacios educativos (Solano, 2015).

Como se puede observar, estos principios tienen relación estrecha con los propósitos de formación de la facultad, la cual busca integrar el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el convivir en un proyecto pensado desde el Humanismo contemporáneo y cimentado en pilares orientadores como el pluralismo, la estética, el humanismo ecológico, la paz y la convivencia, y los tres campos de acción: memoria regional, interculturalidad y formación ciudadana.

Teniendo a la vista el universo de metodologías pedagógicas, lo anterior demanda decantarse por aquellas que privilegian la construcción y producción de nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre experiencias situadas y genuinas. En este contexto se distinguen propuestas como

⁴ UAO, Proyecto Educativo Institucional. Versión de abril de 2019. Declaraciones conceptuales sobre la formación. Numeral: Una visión dinámica y compleja que problematiza la realidad, pendiente de publicación.

⁵ UAO, Proyecto Educativo Institucional. Versión de abril de 2019. Declaraciones conceptuales sobre la formación. Numeral: Una visión dinámica y compleja que problematiza la realidad, pendiente de publicación.

la educación por proyectos situados, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos y el aprendizaje-servicio. Estas formas de aprendizaje se conocen como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” (Díaz Barriga, 2006).

Las metodologías referidas tienen sus orígenes en la propuesta de John Dewey (1938, 2000), quien sostiene que la escuela es ante todo una institución social que debe promover formas de cooperación social y vida comunitaria; para ello debe convertirse en un campo de intercambio de experiencias y comunicación entre los individuos. Avanzando en la reflexión sobre los postulados de Dewey, Donald Shön (1992) realiza estudios sobre la formación de profesionales, señalando lo significativo de pensar la educación en y para la práctica. Plantea que convertirse en expertos implica enfrentar problemas auténticos en escenarios reales. En otras palabras, se refiere a la compleja relación entre lo que se enseña en la universidad (teorías y técnicas) y lo que demanda el mercado laboral, además de las demandas sociales y de la humanidad, que en muchos casos va en contravía de dicha visión. Enfatiza en que los problemas en el mundo no están claramente definidos y que por ello el profesional debe acudir a conocimientos tecnológicos, ambientalistas, éticos, políticos, económicos. En este sentido, la definición del problema es un proceso ontológico (Shön, 1992). Posteriormente, en esta misma dirección, Posner (2004, citado por Díaz Barriga, 2006) sostiene que para estimular el deseo de aprendizaje de los estudiantes, la experiencia escolarizada debe estar relacionada con sus experiencias personales significativas.

Ahora bien, entre los aspectos en común de las metodologías situadas ya mencionadas es oportuno destacar aquellos que son esenciales para el propósito del proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes. En primer término, en todas ellas se concibe al docente como mediador del conocimiento; es decir, es el encargado de planear y gestionar el saber para que el estudiante se apropie y se responsabilice de sus procesos de aprendizaje, para que se construya y se asuma como sujeto crítico de su entorno y se comprometa con la transformación de su medio social. Al respeto, Coll (2001, citado por Díaz Barriga, 2006) afirma que la función central del profesor es la orientación, promoción y guía de la actividad mental constructivista de sus estudiantes. Esta responsabilidad exige un saber más allá de lo disciplinar; implica aspectos de carácter pedagógico como el reconocer la heterogeneidad en los grupos de trabajo, la diversidad en los ritmos de aprendizaje, la pluralidad de conocimientos y experiencias, la variedad de actitudes hacia el conocimiento y la multiplicidad de habilidades y potencialidades de sus estudiantes.

Por otro lado, estas metodologías conciben al estudiante como un sujeto activo, con capacidad para asumir y autorregular su aprendizaje; es decir, como un sujeto capaz de agenciar la transformación de sus percepciones, ideas, conceptos, apreciaciones, valores y creencias, las cuales hacen parte de sus propios esquemas de pensamiento (Ausbel, 1976 citado por Díaz Barriga, 2006).

El acceso al conocimiento se considera como una acción personal, pero construida de forma colectiva; la interacción con otros y la disposición para exponerse a experiencias propias de la actividad social constituyen la vía para lograrlo. Dicho de forma concluyente, “el conocimiento se construye con otros, en un momento y en un contexto cultural particular. En el ámbito de la

institución educativa, ‘otros’ son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 3).

Además de tener notables puntos de encuentro, los enfoques pedagógicos de enseñanza situada ya relacionados ofrecen un amplio potencial de oportunidades para contribuir en la materialización del proyecto educativo de la facultad y, por extensión, del proyecto educativo de la UAO.

En efecto, las metodologías observadas crean condiciones de confluencia curricular (e incluso interdisciplinar) que empoderan al estudiante para derivar su aprendizaje de la integración práctica de los conocimientos y las habilidades que adquiere durante su formación (Díaz Barriga, 2006).

Dado que estas propuestas se desarrollan sobre el presupuesto de problemas y necesidades reales, no solo proveen escenarios de práctica, sino también de reflexión. Este aspecto resulta crucial, pues si se estima que para la educación superior es prioritaria la formación de profesionales trascendentes para la sociedad, entonces es necesario estimular su capacidad de pensar de manera crítica y creativa, a fin de que sean competentes para interpretar, intervenir y transformar su mundo (Batlle, 2011).

Y precisamente es la óptica de la transformación social desde donde puede verse otro aporte de valor de estos modelos pedagógicos a la formación de los universitarios: la oportunidad de articular sus habilidades con los valores humanísticos que dan una base imprecedera a su sentido de responsabilidad social. La manifestación más fehaciente del propósito institucional de ser “una universidad de y para la comunidad” consiste en entregarle a la sociedad no solo profesionales, sino ciudadanos que asumen compromisos de acción frente a las necesidades que les plantea su entorno.

Por lo anterior, resulta evidente que el aprendizaje estimulado desde las propuestas de enseñanza situada propiciará una incorporación profesional y laboral anticipada de los estudiantes, quienes se enriquecen con experiencias significativas sin tener que esperar a convertirse en egresados. Además, la naturaleza articuladora de los proyectos educativos afines con estos enfoques fortalece competencias transversales de gran aprecio social, tales como el trabajo en equipo, la convivencia en grupos heterogéneos o la comunicación interdisciplinar (Campo, 2010; Puig et al, 2009), el pensamiento crítico y creativo.

Los fundamentos de integración, reflexión y acción aquí planteados permiten prever que bajo el influjo de tales lineamientos pedagógicos es más probable el surgimiento de un nuevo tipo de estudiante que no solo se comprometa con su propio aprendizaje, sino que también se involucre en el diseño de sus propios marcos de formación.

Todas estas posibilidades de interacción, que implican a actores situados en la academia y fuera de ella, implican un alto nivel de complejidad y demandan una capacidad de sinergia institucional considerable; allí radican los riesgos e incertidumbres vinculados con estas propuestas.

La fundamentación filosófica y pedagógica de las estrategias ha de ser consistente de principio a fin, pues se debe procurar un equilibrio entre la materialización del impacto social y la evidencia efectiva del aprendizaje. En este orden de ideas, si se descuida cualquier aspecto de la línea de acción pedagógica o se pierden de vista los objetivos de aprendizaje, se cae fácilmente en el activismo. Tal amenaza es especialmente seria en el caso de instituciones de educación superior organizadas por asignaturas, donde no se da con facilidad el ambiente de integración curricular. Sin embargo, dicha condición no debe ser vista como un impedimento, pues no son pocas las universidades con este rasgo particular que lo han logrado.

Por ejemplo, la universidad de São Paulo desarrolló un proyecto de aprendizaje-servicio con el ánimo de generar aprendizajes significativos relacionados con competencias en ciudadanía (Araújo y Arantes, 2010). Por otro lado, la Universidad de Valladolid utilizó una estrategia de aprendizaje colaborativo denominada Handmade Trailers: aprendizaje basado en proyectos (APB) (Dornateche, 2011, pág. 334). En el caso de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente, se cuenta con dos experiencias: la asignatura electiva Tienda de Campaña y Prográfica, que incorporan una metodología de aprendizaje basado en problemas y que, además, responden al modelo de laboratorio, constituyéndose en una oportunidad para garantizar a los estudiantes el reforzamiento de sus competencias mediante el trabajo inter y transdisciplinario al desarrollar proyectos reales orientados a las dependencias académicas y administrativas de la UAO y a la comunidad en el entorno local, regional y nacional.

Otro aspecto sensible que incide en el éxito de iniciativas surgidas en la enseñanza situada se revela en la gran demanda de recursos para su realización. Como lo usual es que el campo de acción de estas metodologías trasciende los linderos físicos de la academia, hay que tomar en consideración todas las implicaciones organizacionales, económicas y logísticas. Por ejemplo, dialogar con la realidad de las comunidades mediante proyectos colaborativos, ponen a prueba la capacidad de coordinación y convocatoria de la institución educativa que se aboca a ello.

Las universidades que concretan su apuesta pedagógica sobre estos lineamientos logran resultados significativos con base en una efectiva alineación entre sus principios y políticas institucionales y los valores de los modelos que adoptan. Esto se percibe como un riesgo, porque los desajustes en la visión o en la implementación de proyectos basados en estos enfoques generan tensiones que comprometen la viabilidad de las metas de aprendizaje y el cumplimiento de los compromisos sociales adquiridos. Sin embargo, allí mismo también surge una gran oportunidad, pues si dichas tensiones se convierten en puntos coyunturales de reflexión institucional, será posible asumir posturas metodológicas flexibles, aplicables a un amplio espectro de situaciones y propósitos educativos.

Finalmente, el proyecto académico de la Facultad de Humanidades y Artes asume estas tres estrategias pedagógicas: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje-servicio, que se pondrán en evidencia a través de núcleos integradores de aprendizaje.

2.5. LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS EN EL PROYECTO ACADÉMICO

El proyecto académico de la facultad de Humanidades y Artes, expresado en enfoques y campos de acción, articula, nutre y actualiza las funciones misionales de docencia, Investigación-Creación y Proyección social-Extensión. Así, desde la docencia la Facultad aporta al proyecto académico de la UAO en formación ciudadana, competencia comunicativa y estética; así mismo define un conjunto de asignaturas que marcan la identidad de los estudiantes de los programas adscritos a esta Facultad.. Desde la investigación-creación y la proyección social-extensión contribuye al reconocimiento de la región del suroccidente colombiano y al diálogo con las comunidades y grupos sociales que la conforman.

2.5.1. Docencia

- **Oferta de cursos transversales para la formación ciudadana**

Formación Ciudadana I: Identidades y pluralismo (segundo semestre). Su inclusión en la oferta académica del Departamento de Humanidades corresponde a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en materia de formación ciudadana, que incluyen la formación en pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Este curso gira en torno a tres ejes temáticos: la discriminación socio-cultural; la identidad y la ética del reconocimiento; y el pluralismo, más concretamente el pluralismo de Estado.

Formación Ciudadana II: Sociedad y Estado (tercer semestre). Su inclusión en la oferta del Departamento corresponde, igualmente, a los lineamientos del Ministerio de Educación, esta vez en relación con cuestiones alusivas a las relaciones entre el Estado y sus ciudadanos. El curso gira en torno a tres ejes temáticos: exclusión social, ética de la sociedad civil, y estado social de derecho.

Formación Ciudadana III: Paz y Convivencia (cuarto semestre). Al igual que en las dos asignaturas anteriores, los lineamientos de esta asignatura siguen los parámetros del Ministerio de Educación Nacional en lo concerniente al área de convivencia y paz. Entre los temas que aborda está, por ejemplo, la resolución pacífica de conflictos, la cultura de paz, la memoria, el conflicto armado y el reciente proceso de paz.

- **Oferta de cursos y estrategias transversales para la competencia comunicativa**

La Facultad comprende que el desarrollo las competencias comunicativas se constituye en un proceso que debe ser apoyado a lo largo de los distintos niveles de formación (tecnológico, pregrado profesional y posgraduada), puesto que leer y escribir en la universidad implica aprender

los códigos disciplinares, las formas de pensar y las maneras de argumentar, entre otros. En este sentido se han determinado las siguientes estrategias:

Curso obligatorio de lectura y escritura de primer semestre (Comunicación oral y escrita):

Su objetivo es la comprensión y la producción de textos desde la perspectiva de que estos procesos son prácticas culturales con las que se construye conocimiento para participar en la vida ciudadana y explorar la identidad como lector y escritor en cada campo de saber.

Equipos interdisciplinares (Tándem Académico): estrategia de acompañamiento a los profesores de las disciplinas en la implementación de propuestas que contribuyan a la apropiación de saberes en torno a la lectura y la escritura, como medio para construir los conocimientos específicos de esas disciplinas. Esta iniciativa demanda un diálogo entre un profesor de lengua, que tiene la experticia en la reflexión lingüística y discursiva, y un profesor que pertenece a la comunidad académica y tiene un dominio disciplinar o profesional.

Curso de dos créditos cuyo objetivo es que los estudiantes amplíen su horizonte académico y cultural. Este curso se ofrece en diferentes modalidades y estrategias.

- **Oferta de cursos transversales en estética y artes**

El arte y la estética involucran las expresiones sociales que un individuo o una comunidad tienen sobre su realidad y como la recrean y la comprenden a través de la creación artística. En la medida en que esta práctica sea apropiada desde la academia en un proceso de formación institucional, la creación artística se puede comprender mejor en una coyuntura histórica. Por lo tanto, la convicción de la Facultad por fortalecer el pensamiento artístico de la comunidad universitaria a través de procesos de enseñanza y aprendizaje desde la transversalidad que posibilitan las Artes y la Estética, es una apuesta que espera ponerse en diálogo con las otras facultades para la construcción de una agenda común que se despliegue en actividades curriculares y extra aula.

- **Oferta de cursos que constituyen la impronta formativa de la facultad**

La Facultad de Humanidades y Artes ha decidido, en el marco de su estatuto epistemológico, unas dimensiones que serán expresados en asignaturas por considerarse transversales a cualquier programa de pregrado que haga parte de la Facultad, tanto los actuales como los que se aperturen en el contexto de la Reforma 2030. A continuación se enuncian los cursos de la referencia:

- ✓ Pensamiento Crítico.
- ✓ Pensamiento Creativo.
- ✓ Estética.
- ✓ Semiótica.
- ✓ Investigación- Creación.
- ✓ Seminario de arte Contemporáneo.
- ✓ Laboratorio de innovación.

2.5.2. Investigación-Creación

La investigación – Creación se concibe como un espacio híbrido en el que convergen las ciencias humanas, las artes y la creación y que está en sintonía con los procesos más que con la comunicación de productos. En este sentido, representa la compleja intersección de la práctica artística, los conceptos teóricos y la investigación. En esta misma vía, la Investigación – Creación son también los procesos o enfoques de investigación que fomentan la creación como un proceso continuo. Dependiendo de las prácticas y temporalidades específicas de cada proyecto, estos pueden combinar diseño, experimentación, producción y / o análisis crítico y teórico del proceso creativo. Por lo tanto, la investigación – Creación contribuye a la problematización de la práctica artística, con el objetivo de producir nuevos conocimientos estéticos, teóricos, metodológicos, epistemológicos o técnicos.

La Facultad de Humanidades y Artes ha venido avanzando en experiencias de Investigación-Creación en las siguientes áreas:

- Literatura.
- Cinematografía.
- Fotografía.
- Diseño.
- Publicidad
- Humanidades.

Para profundizar en estas áreas y en otras expresiones de la Investigación-Creación se está avanzando en el programa de investigación sobre “Estética, ética y creación en la construcción de la región”. Este programa surge de la necesidad de re-conocer y re-significar el suroccidente colombiano como espacio de convergencia de los saberes que conforman la Facultad de Humanidades y Artes para el desarrollo de propuestas de formación relevante y de impacto regional, nacional e internacional. Además, busca explorar y describir las prácticas culturales, patrimonios y saberes de la región desde la estética, la ética, la creación y el arte, a través de la exploración de las comunidades en cuatro departamentos de la región (Valle, Nariño, Putumayo y Cauca).

2.5.3. Proyección social y Extensión

La Facultad de Humanidades y Artes despliega una serie de estrategias de extensión y proyección para dialogar efectivamente con la región del suroccidente colombiano, cuyo escenario institucional y académico es la docencia y la investigación, contribuyendo al logro de los proyectos

y campos institucionales, tales como la Sostenibilidad Regional y el apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas. Esta función misional se ha concretado en los siguientes campos de acción:

- **Diseño en acción en el territorio**

El diseño como campo que procura el desarrollo de la sociedad al generar estrategias que humanizan y promueven la generación de ideas creativas que buscan el beneficio general, se plantea maneras de actuar y buscar alternativas para mejorar la convivencia en el territorio. En este marco se han desarrollado iniciativas que buscan el beneficio de la comunidad. Por ejemplo el proyecto “ciudades Legibles” que busca determinar la manera como las ciudades contemporáneas pueden mejorar su capacidad de interacción con las comunidades que las habitan y visitan. También el proyecto de mejora del sistema de información visual para el Masivo Integrado de occidente, el cual buscó incidir en la disminución del esfuerzo cognitivo de las personas al hacer uso de los servicios que el sistema provee a la comunidad.

- **Lenguaje y sociedad**

La Facultad de Humanidades y Artes lleva a cabo acciones que contribuyen al desarrollo del entorno local y regional a través de diferentes actividades y proyectos, desde una perspectiva académica y cultural, que posibilitan el desarrollo de sensibilidades estéticas, el fortalecimiento del pensamiento crítico, el fomento de hábitos de lectura y escritura. Algunos de estos proyectos son: Encuentro con el Autor y su Obra; Talleres sobre creación literaria; Concurso de Relato Breve Autobiográfico; Club Relatos a Mediodía; El ágora cuenta.

Centro de lectura y escritura

Espacio para asesorar a estudiantes, profesores, colaboradores y público externo que requieran apoyo en procesos de construcción e interpretación de los diferentes géneros académicos, que circulan en la universidad y la vida profesional. De acuerdo con lo expuesto, puede afirmarse que al final de los estudios universitarios, un estudiante de la UAO podrá tener una experiencia formativa que le posibilite desarrollar competencias en lectura y escritura para enfrentar exitosamente los retos académicos y su formación integral como ciudadano autónomos, deliberativo y comprometido con el desarrollo de una comunidad que reconoce y respeta la diversidad en sus diferentes manifestaciones.

- **Apoyo a microempresas** para estrategias de marca y campañas publicitarias.

La Facultad de Humanidades y Artes, a través de diferentes asignaturas, ofrece a los estudiantes la experiencia de aplicar su conocimiento en un ejercicio real con una marca existente en el mercado, brindando soluciones y apoyo a requerimientos que desde el diseño y la publicidad puedan existir. La experiencia se enmarca en ejercicios de aula en los que las empresas mipyme y del sector público funcionan como clientes. Así, los y las estudiantes desarrollan en el aula propuestas y soluciones mediadas por la profesión específica para que puedan ser utilizadas por las empresas.

- **Formación de públicos** a través de reflexiones sobre la apreciación artística que, al involucrar la manera en que las comunidades piensan su realidad (y todos sus matices), brinda a la investigación académica insumos necesarios para estudiar cómo se conforman esas formas de realidad mediadas por la práctica artística. En términos generales, la formación de públicos se centra en dos aspectos: el primero, en torno a la apropiación cultural de la obra de arte, ya sea una película, una exposición fotográfica, pintura, entre otras. El segundo, la necesidad de incentivar a los actores sociales por aproximarse a la creación y circulación del arte, ya sea asistiendo a festivales de cine, seminarios de arte en general, participando en eventos culturales, generando así una práctica sociocultural masiva en relación al arte y la estética.

- **Pasantía comunitaria en paz**

La Pasantía comunitaria en paz está orientada específicamente a que los y las estudiantes hagan un servicio social en proyectos de la Alcaldía, la Gobernación u otras instancias privadas en temas relativos a la construcción de paz territorial y paz urbana. Teniendo en cuenta que toda la formación ciudadana está orientada para que al final los estudiantes reconozcan la importancia de resolver los conflictos de forma pacífica, se espera que los interesados tomen un curso adicional a los cursos de formación ciudadana donde se profundizará en los conceptos alusivos a la paz y las paces, como también un conocimiento en profundidad de las dinámicas locales y regionales en las que se desarrollarían los proyectos.

- **Centro de expresiones culturales y artísticas**

Centro de Expresiones Culturales y Artísticas – CEARTES UAO- busca desarrollar nuevas formas de relacionamiento con diferentes comunidades artísticas y culturales del suroccidente colombiano, a través de espacios de pensamiento, procesos pedagógicos y formación de públicos para generar fortalecimiento de elementos de nuestra identidad, salvaguardando prácticas y reafirmando valores. Así mismo CEARTES UAO busca conectar creativamente nuevos públicos con la universidad, aliados estratégicos que permitan un trabajo colaborativo para fortalecer el ecosistema artístico de la ciudad y región, brindando un espacio cultural permanente en el campus universitario.

- **Laboratorio Creativo-Social**

El estudio creativo social se convierte para la Universidad Autónoma de Occidente en una agencia in-house, una unidad que se proyecta sostenible en el tiempo, diseñada para cubrir las necesidades del mercado, inicialmente en temas de publicidad y diseño de forma responsable sin perder el foco comercial; con personal propio de la institución y apoyándose en el recurso tecnológico disponible para atender las necesidad de clientes internos y externos en estos campos.

- **Agencia UAO, in-house**

La Agencia UAO está pensada como centro de prácticas para estudiantes de últimos semestres, egresados y profesores como tutores desde la academia. La agencia establece diálogos con las comunidades, organizaciones e instituciones con el objetivo de planear, gestionar y ejecutar proyectos integrales y estratégicos de marca que aporten a la creación de valor social, a la vida de las personas, la construcción de región, la sostenibilidad, la reputación de marca de la UAO y la mejora del bienestar de las poblaciones en la región del suroccidente colombiano, en los campos de publicidad y diseño, alineados con la misión institucional y mediados por los enfoques del Proyecto Académico de la Facultad de Humanidades y Artes.

BIBLIOGRAFÍA

- Proyecto Educativo Institucional. (2019). Documento no publicado, Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia.

Sobre Estudios territoriales y culturales

- Giménez, G. (1996). Territorio y Cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. II (004). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600402.pdf>
- Hernández, L. (2011). Territorios, territorialidades y multiculturalismo. *Cultura y Naturaleza*. Jardín botánico de Bogotá.
- Nussbaum, Martha. (2010). *Sin ánimo de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

Sobre Pluralismo

- Berger, P.; Luckmann, T. (1996). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303183331/rev63_berger.pdf.
- Bodelón, E. (2005). Pluralismo, derechos y desigualdades: una reflexión desde el género. *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, ISSN 1133-0937, Año n° 2, N° 5, Recuperado de: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/1272#preview>.
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>.
- Global Centre for Pluralism. (s.f.). Recuperado de: <https://www.pluralism.ca/>
- Jefe Seattle. Carta del al Presidente de los Estados Unidos. (s.f.). Recuperado de: <https://ciudadseva.com/texto/carta-del-jefe-seattle-al-presidente-de-los-estados-unidos/>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, C. (2000). *Multiculturalismo contra Pluralismo. Sociedad integrada, sociedad desmembrada*. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/168.pdf>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1993). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica. México.

- Sánchez, P. (2011). Una visión crítica de la modernidad: El Movimiento de Ecología Profunda. *Revista Mad*. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/24/psanchez05.pdf>.
- Sartori, G. (1997). Pluralismo, multiculturalismo e estranei. *Italian Political Science Review*, 27(3) (pp. 477-493). Cambridge University Press (CUP), doi:10.1017/s0048840200025077. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/168.pdf>.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.

Sobre Estética

- Escobar, T. (2002). Estética de las Artes Populares. Cuestiones sobre el arte popular. En: Xirau, R. y Sobrevilla, D. (Eds.) *Estética*. Madrid: Editorial Trotta - Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Maldonado, T. (2012). La formación del diseñador en un mundo en cambio. En: Simón Sol, G. (Comp.). *Antologías. Diseño, arte, cultura, tecnología*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica Dos: Prácticas estéticas e identidades sociales*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Mandoki, K. (2008). *Estética Cotidiana y Juegos de la Cultura*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Ocampo, E. (2002). El fenómeno estético. Estética de la naturaleza, del arte y las artesanías. En: Xirau, R. y Sobrevilla, D. (Eds.) *Estética*. Madrid: Editorial Trotta.
- Pérez, H. (2014). El lugar de la estética en la vida diaria: historia del concepto de estética cotidiana. *Revista KEPES*, 11 (10) 227-248. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de : http://kepes.ucaldas.edu.co/downloads/Revista10_12.pdf.
- Silvia, S. (2016). La investigación – creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista Investigación, Desarrollo e Innovación*. (7) (1) (49-61). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/5601.
- Torres, A. (1985). Arte, artesanía y arte popular. *Revista Artes Plásticas*, 1 (3) 19-26. Escuela Nacional de Artes Plásticas. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/maria_cardenas/wp-content/uploads/2012/02/Texto_arte_artesania_artepopular.pdf.

Sobre Humanismo ecológico

- Ángel, A. (2001). *El retorno de Ícaro*. Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Boff, L. (1997). *Ecología. Grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cely, G. (2001). “Ecología humana: propuesta ética reconciliadora de naturaleza y cultura”. En *El horizonte bioético de las ciencias*. Cely, G. (editor). Bogotá: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.
- Ferry, L. (1994). *El nuevo orden ecológico: el árbol, el animal y el hombre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Giró, J. (2000). ¿El ecologismo es un humanismo? Alternativas humanistas no antropocéntricas abiertas a lo otro del hombre: a Dios y al Cosmos. *Revista Ars Brevis*. España: Universitat Ramon Llull
- Jonas, H. (2000). *El principio vida. Hacia una biología filosófica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Kotska, E.; Gutiérrez, J. (1997). “Consumo y medio ambiente”. En *Sociedad y medio ambiente*. Ballesteros, J.; Pérez, J. (compiladores). Madrid: Editorial Trotta.
- Leff, E. (2002). “Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder.” En *Ética, vida, sustentabilidad*. Leff, E. (coordinador). México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Mayer, M. (2003). Nuevos retos para la educación ambiental. En *Reflexiones sobre educación ambiental II*. Centro Nacional de Educación Ambiental, CENEAM 2000-2006, (compilador). España: Centro Nacional de Educación Ambiental.
- Sánchez, P. (2011). Una visión crítica de la modernidad: El Movimiento de Ecología Profunda. *Revista Mad*, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/24/psanchez05.pdf>.

Sobre Paz y convivencia

- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. Conflicto social y rebelión armada en Colombia. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/estudio-sobre-los-origenes-del-conflicto-social-armado-razones-de-su-persistencia-y-sus-efectos-mas-profundos-en-la-sociedad.pdf>. 2015.
- Galtung, J. (1989). Violencia cultural. Documento 4, Gernika Gogoratuz: España.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. España: Bakeaz.
- Giménez, C. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista*, No. 1. Serie Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Recuperado de:

<https://aulaintercultural.org/2011/10/24/convivencia-conceptualizacion-y-sugerencias-para-la-praxis/>.

- Harto de Vera, F. (2019). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Cuadernos de estrategia, No. 183. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Los libros de La Catarata.
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española. Edición 23.

Sobre Memoria regional

- Arias, L.; Abarca, O. (2012). El estudio de los lugares de memoria y la historia regional y local. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*. Universidad de Costa Rica. Recuerado de: <https://www.redalyc.org/html/439/43924620003/>. 2012.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Memorias, Territorio y Luchas Campesinas. Aportes metodológicos para la caracterización del sujeto y el daño colectivo con población campesina en la región caribe desde la perspectiva de memoria histórica*. Bogotá DC: CNMH. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/memoriaTerritorioLuchas/memoria-territorio-luchas.pdf>.
- Halbwachs, M. (2004). *Marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo*. Chapingo: Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado de: <https://www.colpos.mx/asyd/volumen7/numero3/asd-10-001.pdf>.
- Margalit, A. (2002). *The Ethics of Memory*, Cambridge [MA: Harvard University Press]. Recuperado de: <http://clest.pl/wp-content/uploads/2018/03/TheEthicsofMemory.pdf>. 2002.
- Vernant, J. (2002). *Historia de la memoria y la memoria histórica*. En: Barret-Ducrocq, F. ¿Por qué recordar? Barcelona: Ediciones Granica.
- Viales, R. (2010). La región como construcción social, espacial, política, histórica y subjetiva. Hacia un modelo conceptual/relacional de historia regional en América Latina. *Revista Geopolítica(s) Revista de estudios sobre espacio y poder*, 1 (1) 157-172. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/14293>. 2010.
- Wagner, A. (2017). A historicidade de vida contra a mumificação: os museus e os mapas nos "Centro de Ciências e Saberes. En: Warner, A. (Orgs.). (2017). *Museus indígenas e Quilombolas: Centro de Ciências e Saberes*. Manaus: UEA Edições - PNCISA.

Sobre Interculturalidad

- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Ediciones mesa directiva cámara de diputados.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Christakis, N.; James, H. (2009). *Connected*. New York: Back Bay Books.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo..
- Gayol, V., et al. (2017). *Las humanidades digitales*. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/mcv/7907>.
- Hidalgo, V. (2005). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.
- McLuhan, M., et al. (1995). *La aldea global*. Madrid: Gedisa.
- Repetto, E. (2001-2002). La orientación intercultural: problemas y perspectivas. *Orientación y Sociedad*, 3, 19-28. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2984/pr.2984.pdf.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía política*, 7. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf.
- Unesco. (2006). Directrices de la Unesco sobre la educación Intercultural [en línea]. Paris: Sector Educación Unesco. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa.
- Walsh, C. (2015). *La Interculturalidad en Educación*. Lima: UNICEF Ministerio Educación Perú. Recuperado de: https://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf.

Sobre Ciudadanía

- Bushnell, D. (1994). *Colombia, una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Bogotá: Editorial Planeta, Bogotá.
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Chaux, E. et al (Compiladores). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Ediciones Uniandes. ISBN 958-695-148-0.
- Esponda, K.; Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Colección Foro Educativo, No. 3, Fundación ECOEM, 85 pp. Recuperado de: revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/download/1773/2154.

- Hall, S.; Du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Ochoa, A. (2014). Medioambiente como bien jurídico protegido, ¿visión antropocéntrica o ecocéntrica? *Revista de derecho penal y criminología*, 11, 253-294. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5271413>.
- Palacios, M.; Safford, F. (2002). *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Ponde, M. (1999). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Remedi, G. (2005). Las bases estéticas de la ciudadanía. The aesthetic foundations of citizenship. *AESTHESIS*, No, 38. Instituto de Estética - Pontificia Universidad Católica de Chile., 52-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358192.pdf>.
- Simmel, G. (s.f.). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Ediciones Sequitur. Recuperado de: <http://cisolog.com/sociologia/el-conflicto-sociologia-del-antagonismo/>.
- Unesco (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>.
- Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sobre Aprender de y para la experiencia

- Araujo, U.; Arantes, V. (2010). Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: el proyecto de la Universidad de São Paulo. En: Martínez, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2877897>.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*. (972), p.49-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3613602>.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En: M. M. (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2877884>.
- Dewey, J. (1938, 2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Enseñanza Situada*, 2da Edición. México: McGraw Hill.

- Díaz-Barriga, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Dornateche, J. (2011). Handmade Trailers: Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) para la asignatura Narrativa Audiovisual Publicitaria. En García, F. & Rajas, M. *Narrativas audiovisuales: los discursos*. Madrid, España: Ícono 14 Editorial.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Solano Alpízar, J. (2005). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.