



CAPÍTULO 3

Comunidades y Ambientes: Una Mirada a la Investigación desde los Contextos y las Culturas

Diana Paola Saavedra Molano¹
Isabel Victoria Romero Cruz²

.....
1 Magíster en neuropsicología y educación, licenciada en lenguas modernas (español-inglés); docente vinculada a la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas; correo-e: diana.saavedra@juanncorpas.edu.co

2 Magíster en lingüística, profesional en lingüística; docente vinculada a la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas; correo-e: isabel.romero@juanncorpas.edu.co





“Somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.”

Eduardo Galeano

Introducción

Recorrer el camino de la investigación, del mismo modo que muchas otras empresas humanas, implica construir a partir de bases previas, de la visión y los paradigmas que abrieron camino. Tiempo después, cuando las miradas cambian de foco, es posible ver otras partes del paisaje. Tal es el caso de la línea de investigación Comunidades y Ambientes del grupo de investigación Cibeles, adscrito a la Escuela de Educación y Ciencias Sociales (ESECS) de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas. De tal suerte, en el presente capítulo, se pretende recorrer de manera descriptiva los fundamentos epistemológicos de dicha línea de investigación. Inicialmente, se parte de los antecedentes históricos; luego se hará un recorrido por los problemas y retos; se revisará la pertinencia de la línea en relación con la propuesta pedagógica de la ESECS; se pretende dar cuenta de los referentes teóricos y conceptuales de la línea y, finalmente, se plantean los enfoques metodológicos y didácticos que conforman la savia vital, de esta perspectiva investigativa en clave de enfocar la relación entre los contextos y culturas con la educación.

3.1 Todo tiene su historia

La línea de investigación Comunidades y Ambientes, adscrita al grupo de investigación Cibeles de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales (ESECS) de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC), fue proyectada por las doctoras Margie Nohemy Jessup Cáceres y Rosalba Pulido de Castellanos en abril del año 2018, como parte del macroproyecto de investigación, denominado “Organización-Gestión de Procesos Educativos Contextuales orientados al Desarrollo Humano y Social”. El objetivo de este proyecto fue organizar, ejecutar y evaluar procesos educativos, tendientes a resolver algunas problemáticas que afectan la calidad de vida y el desarrollo humano integral, en

diversos grupos sociales, con el fin de articular los diferentes procesos formativos a nivel de pregrado (Licenciatura en lenguas extranjeras Inglés-portugués) y posgrado (Maestría en Educación para la Salud) y, por ende, vincular a los docentes de la escuela como líderes y asesores de la línea la cual se planteó como objetivo específico, identificar y caracterizar problemáticas que afectan la calidad de vida y el desarrollo humano integral, en la población y producir conocimientos relacionados con la dimensión ambiental en sus relaciones con las comunidades y la cultura, mediante el diseño, ejecución, evaluación y propuesta de estrategias de contribución al mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano integral, a través de la educación en todas sus acciones (investigación, formación, transferencia de conocimiento), así como a la generación de políticas pertinentes a su objeto (MinCiencia, s.f.).

La línea es abordada desde el pensamiento sistémico, teniendo como pilares la multicausalidad definida como el conocimiento producto de relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida, el entorno y el mundo, de acuerdo con Kauffman (1996). También, desde el construccionismo que trasciende la contextualización social de la conducta y la simple relatividad, ya que el contexto se considera como un dominio de múltiples relaciones creadas en el lenguaje, donde tanto las conductas como los sentimientos, las emociones y las comprensiones son comunales, según el planteamiento de Anderson (1999). Además, desde el pensamiento complejo que, en términos de Morin (1995), es en esencia una estrategia que tiene intención globalizadora, es decir, que trata de abarcar todos los fenómenos de los que se es presente, pero teniéndose en cuenta sus particularidades como eventos diferentes que son. Finalmente, desde la hermenéutica como mediación universal del lenguaje que permite el desarrollo y comprensión de conocimientos derivados de la experiencia, en palabras de Gadamer (1960).

3.2 Problemas y Retos de la Línea

Referirse a los problemas y retos de la línea de investigación Comunidades y Ambientes en esta nueva etapa corresponde, en primera instancia, a hallar puntos de encuentro entre las condiciones particulares de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales (ESECS)

y las ideas fundantes de esta perspectiva investigativa. Comprender, analizar y describir las relaciones entre las comunidades, los ambientes y la calidad de vida desde la perspectiva de una escuela de educación con fuertes principios investigativos pueden ser consideradas como retos permanentes.

Actualmente, la línea de Comunidades y Ambientes conserva como cimiento la tríada conceptual que conjuga comunidades, ambientes y calidad de vida, enlazadas en una visión sistémica. Desde dicho enfoque, se pretende describir las relaciones surgidas entre todos los seres que habitan el planeta, incluidos los humanos, como individuos que conforman comunidades; los ambientes biológicos, culturales y sociales que los circundan y la calidad de vida, dando cuenta de la satisfacción de las distintas necesidades humanas, todas ellas vistas con los ojos de la escuela y los procesos educativos.

Desde la perspectiva actual de la línea de investigación Comunidades y Ambientes, resultan de interés fundamental la relación entre lengua y cultura; el territorio, la etnoeducación, la decolonialidad y las pedagogías del sur. En primer lugar, al querer indagar sobre la relación entre lengua y cultura, es necesario sintonizar y entrelazar con los aportes de la antropología lingüística, cuya fundación se reconoce en el antropólogo Franz Boas (finales del siglo XIX), así como en la hipótesis Sapir-Whorf, que gira en torno a la relatividad lingüística, afirmando, grosso modo, que visión del mundo, está determinada lingüísticamente y viceversa (Parra, p. 12, p. 1988). “Los seres humanos no viven solamente en el mundo objetivo ni en el mundo de la actividad social como generalmente se entiende, sino que están a merced del idioma que ha venido a ser el medio de expresión de su sociedad. (...) Vemos, oímos y experimentamos de cierta manera porque los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad nos predisponen a ciertas selecciones de interpretación (Sapir, 1957, p. 162 citado por Parra, p. 11, 1988). Las lenguas son productos sociales y como tales, delimitan nuestra experiencia con el entorno. De tal suerte que pensar y relacionarse con el mundo a través de determinados códigos lingüísticos dan cuenta de particulares maneras de relacionarse con el mundo.

Dentro de las tendencias recientes que aluden y acuden al concepto de territorio, se parte de la concepción aún vigente que refiere el territorio como el espacio geográfico, región o porción de tierra en la cual se asienta una comunidad o grupo humano. Sin embargo, se pretende ir más allá a conectar con otro de los paradigmas recientes desde el cual, el territorio se trata como un “espacio particular socializado y culturalizado. El territorio refleja la relación recíproca entre hombre y medio (García, 1976, p. 20, citado por Pfeilstetter, p.4, 2011). Retomando a García (1976). Así entonces, “la sensación humana del espacio es una síntesis de muchas impresiones sensoriales: visuales, auditivas, cenestésicas, olfativas y térmicas.” (p. 2), y sumado a la visión de Hall, que proviene a su vez de las teorías lingüísticas de Sapir y Whorf, “el territorio es considerado como un signo cuyo significado solamente es comprensible desde los códigos culturales en los que se inscribe” (García, p. 2, 1976).

En el ámbito de la educación, se intenta describir y analizar contextos educativos particulares que dan respuesta a la diversidad cultural del país. De este modo, se acude al concepto de etnoeducación con el fin de relacionar teórica y metodológicamente una educación basada en la diversidad étnica, encaminada a responder a las diferencias culturales, lingüísticas, entre otras de los grupos indígenas, afros, rom, por ejemplo, reconocidos legalmente a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Según la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en su artículo 55 define la etnoeducación de la siguiente manera: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”.

Finalmente, como aportes epistemológicos y metodológicos a la descripción de las comunidades, los ambientes y la calidad de vida, se acude a la decolonialidad y las pedagogías del sur. El reto, entonces, radica en abogar por la posibilidad de investigar desde constructos teóricos críticos, surgidos del contexto latinoamericano a través de los

cuales se puedan comprender las interrelaciones de los componentes de la tríada conceptual de esta línea de investigación.

3.3 Comunidades y ambientes y la propuesta formativa de la ESECS

La Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC) se propone, dentro de sus funciones sustantivas, educar, investigar y proyectarse socialmente. En dicho marco, afirma que “consolidará la formación de sus profesionales e investigadores en la perspectiva de un desarrollo humano integral, en los planos individual y colectivo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de vida de las poblaciones en las cuales ejercen su labor.” (FUJNC, 2014). Su fin último es contribuir a la disminución de las desigualdades sociales existentes y, del mismo modo, pretende que las y los profesionales formados en sus aulas afronten con creatividad y compromiso los retos socioculturales de la actualidad.

Por otra parte, en el campo de acción de la formación humana integral, la FUJNC encamina sus acciones a fortalecer principios y valores individuales que redunden en la autonomía universitaria y el fortalecimiento de la investigación científica. Siguiendo esta visión institucional, la Escuela de Educación de Ciencias Sociales (ESECS) le apuesta a la formación desde un componente humanístico robusto, que fortalece la individualidad y, al mismo tiempo, aporta a la construcción colectiva de saberes y quehaceres.

Considerando como eje central, tanto de la FUJNC como de la ESECS, el fortalecimiento de habilidades que conlleven a la resolución de problemas socialmente relevantes en contextos pluriculturales a nivel local, regional y nacional (FUJNC, 2014), la línea de investigación Comunidades y Ambientes busca describir e impactar positivamente, en los fenómenos sociales y las interrelaciones de los múltiples factores y actores inherentes a la realidad mediata de la labor educativa-investigativa.

“En relación con lo anterior, en la ESECS se asume que el desarrollo humano integral, no surge espontáneamente y, por tanto, es necesario

diseñar, implementar, evaluar y autorregular procesos educativos e investigativos integrales, a fin de propiciar dicho desarrollo (Jessup, Pulido y Fernández, 2013). Se espera que en dichos procesos se trascienda la postura disciplinar, para adentrarse en la interdisciplinar, que reconozca y asuma las múltiples dimensiones propias de lo humano; ello no agota otras posibles propuestas de formación que reconozcan al sujeto humano en su integralidad.” (FUJNC, 2014).

Asumiendo la perspectiva sistémica como fundamento de su construcción teórica, esta línea de investigación responde al modelo educativo institucional, dando cuenta de los diversos aspectos de la realidad: humanístico, ecológico y social (FUJNC, 2019). En concordancia con lo anterior, la línea aporta a una formación investigativa, en pregrado y posgrado, armonizada con la visión compleja de la realidad e impulsa a sus integrantes a generar procesos de cambio en las comunidades en las cuales se desempeñan.

3.4 Referentes teóricos y conceptuales de la apuesta investigativa

La línea de investigación comunidades y ambientes considera como eje central una triada conceptual compuesta por: comunidad, calidad de vida y ambiente. Para comprender el fundamento epistemológico de dicha línea de investigación, se debe considerar la conceptualización de la triada mencionada previamente. Para empezar, se entiende por comunidad toda “agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interactúan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local” (Ander-Egg, 1998).

De la misma manera, siguiendo a Jessup y Pulido (1996), la calidad de vida se refiere a aquel estado de bienestar tanto individual como colectivo, identificable a partir de la satisfacción real de necesidades

en relación con el óptimo de dicha satisfacción. Las comunidades se relacionan de manera interdependiente con el entorno circundante o ambiente, siendo este el “espacio donde el hombre interactúa con la naturaleza y expresa en ella una comunicación simbólica, es decir, trabaja y se relaciona en sociedad, organiza instituciones sociales, económicas y políticas (Victart, 1988, citado por Jessup y Pulido, 1998). Así, dentro de la tríada conceptual, el ambiente es concebido como un sistema complejo, global y dinámico, conformado tanto por el entorno natural como por el ambiente social en el que las comunidades o grupos humanos se desenvuelven.

De igual forma y siguiendo a las mismas autoras, la representación del ambiente que una persona o grupo adopta determina necesariamente sus comportamientos con respecto al entorno, ya sea porque se trate de una acción espontánea o de conductas deliberadas (Jessup y Pulido, 1998). Esta representación, consciente o no, precede a todas las decisiones tomadas en los diferentes momentos de la interacción entre los múltiples sistemas a los cuales pertenecen (Sauvé, 1994): iniciando por los individuos mismos como un sistema en sí mismos; entre ellos, es decir, como un sistema conformado por subsistemas y, consecuentemente, con el entorno natural y social (Bertalanffy, 1976).

La teoría general de sistemas (TGS), enunciada por Bertalanffy en 1976, se constituye en pilar epistemológico y perspectiva científica (Arnold & Rodríguez, 1990, citado por Arnold y Osorio, 1998) también para esta línea de investigación, puesto que busca demostrar la convergencia del ambiente y la calidad de vida de las comunidades de estudio. Es así, como la teoría general de sistemas se convierte en un instrumento útil para proporcionar modelos utilizables y transferibles entre diferentes campos y grupos considerados “como conjuntos de elementos de interacción”, según Bertalanffy (1976, p. 51). Siguiendo a este autor se deben tener en cuenta las condiciones que llevan al enfoque de medición del desorden, e incluso del caos en una sociedad el cual ha sido denominado como entropía social. Este va de la mano con la teoría de la información que permite la comunicación, retroalimentación e interacción dinámica en todos los niveles como principio unificador y presenta al «sistema sociocultural» como la

consideración de los fenómenos sociales respecto al todo en el que se desenvuelven (Bertalanffy, 1976, p. 79).

De igual manera, resulta fundamental, epistemológicamente hablando, el concepto de autopoiesis, propuesto por Maturana y Varela (2009), que no es otra cosa que la construcción histórica y dinámica de sí mismo, en términos de lo que se conserva como un presente continuamente cambiante y permite la existencia de los seres vivos en los dominios molecular-relacional y al ser humano, en particular, en el dominio de la reflexión a través del lenguaje, lo que conduce a condiciones espontáneas de posibilidad.

Es decir, desde esta línea de investigación, se parte de una unidad primordial denominada comunidad, conformada por individuos (unidad ecológica discreta), cada uno en una relación codependiente con su nicho ecológico, conformando la unidad ecológica autopoietica básica: organismo-nicho ecológico, en el que acontece el devenir evolutivo interdependiente, sucediendo un deslizarse en la conservación del vivir durante lo cual el nicho también cambia con ello (Maturana, 2017; Maturana y Varela, 2009). La unidad ecológica busca conservar siempre el equilibrio, es decir, el bienestar, y entrelazarse armónicamente en una biósfera. En lo referido a los sistemas sociales (comunidades, para el caso particular) se busca visualizar las redes de relaciones y las interacciones entre las unidades organismo-nicho, teniendo presente que la presencia o ausencia de alguno de ellos modificaría el equilibrio del sistema.

Atravesada por el reconocimiento y abordaje de la complejidad, la línea de Comunidades y Ambientes retoma la contribución de Morin y su pensamiento complejo, aplicado específicamente a los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 1999), los cuales se destacan como tareas a ejecutar desde los contextos educativos y se desglosan a continuación:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, manifestadas como la incompetencia que presentan los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han generalizado como la mera

- transmisión de información sin considerar el ambiente y necesidades particulares. Por lo anterior, se propone enseñar un conocimiento que forme a la humanidad para criticar el conocimiento, apropiarse de la capacidad de reflexividad crítica y convivencialidad ideológica.
2. Los principios de un conocimiento pertinente, enmarcados en la necesidad de originar y promover un saber que afronte los problemas globales-regionales-locales para desarrollar la actitud natural de la mente a fin de orientar para qué sirve el conocimiento, cuándo y dónde se aplica.
 3. Enseñar la condición humana, es decir, situar al ser humano en el Universo y a su vez separarlo de este, reconociendo su diversidad cultural como unidad interdependiente. La complejidad humana debe mostrar una unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de lo humano.
 4. Enseñar la identidad terrenal: reconocer el horizonte planetario, permite el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al planeta. Se hace fundamental para el perfeccionamiento de la conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual e indispensable en la formación de la identidad terrestre para relacionar las culturas, es decir, unir lo disperso.
 5. Enfrentar las incertidumbres: es dejar de lado los patrones y modelos preconcebidos a fin de generar conciencia del desequilibrio e inestabilidad recurrentes, para en cambio propiciar alternativas de solución a problemas que ocasionen certezas, lo que se traduce en el concepto de la ecología de la acción cuyas reacciones afectan al sistema global.
 6. Enseñar la comprensión: comunicación no implica comprensión; por lo cual la educación debe abordar la comprensión de manera directa y en dos sentidos permitir la reforma de mentalidades, comprensión mutua, empatía y tolerancia. Esto lleva a asumir compromiso con el pensamiento democrático.

7. La ética del género humano: no son lecciones de moral (individuo parte de una sociedad y una especie). La ética debe ser la relación del individuo con la sociedad antropoiética y su trilogía individuo-sociedad-especie, donde la actualidad compleja contribuye al desarrollo conjunto de autonomías.

Considerando que esta propuesta investigativa se centra en las relaciones humanas, la línea precisa abordar el concepto de resiliencia que, según Garmezy (1991), es el equivalente funcional a la invulnerabilidad, así como la resistencia al estrés y la adversidad. Se considera que la resiliencia es un rasgo psicológico que es visto como un componente de sí mismo que capacita para el éxito en condiciones de adversidad.

3.5 Propuestas metodológicas y didácticas

En concordancia con el enfoque cualitativo para la investigación propuesto desde la Escuela de Educación y Ciencias Sociales (ESECS), de la Fundación Universitaria Juan. N. Corpas (FUJNC), y su grupo de investigación Cibeles, la línea de Comunidades y Ambientes se propone dar cuenta de los fenómenos surgidos de las relaciones entre comunidades, ambientes y calidad de vida. Asumir la investigación desde lo cualitativo implica, dentro de una diversidad de métodos y estrategias, un enfoque específico desde el cual acercarse a la realidad y a los fenómenos de interés de la investigación, propendiendo, por ejemplo, por describir situaciones, condiciones, relaciones, interacciones, entre otras, más que por formular hipótesis, hacer mediciones o registrar cifras... Desde el enfoque metodológico cualitativo se propende entonces por el acompañamiento a procesos específicos en las comunidades, así como a que las mismas sean agentes y coautoras de la producción académica e investigativa.

Una vez articulada con el enfoque cualitativo, vale especificar que los métodos a los cuales se recurrirá para acceder a la realidad incluyen: las etnografías aplicadas a la educación y a los fenómenos o procesos que busquen dar cuenta de las interrelaciones entre comunidades, ambientes y calidad de vida. También es posible acudir a métodos

tales como los hermenéuticos y de entrevistas en profundidad, a las historias de vida, a los estudios de caso, a la investigación acción participativa, entre otros métodos y estrategias (Hernández-Sampieri, et al, 2018).

En cuanto a la didáctica aplicada a la promoción de actividades formativas en investigación, la línea de Comunidades y Ambientes busca promover la investigación y el desarrollo humano a partir del componente humanístico propio tanto de la ESECS, comprometido con la proyección y el impacto social de la formación profesional y un riguroso compromiso ético, a partir de cual los y las profesionales corpistas aporten a la construcción de un país más equitativo y solidario.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1998) Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Lumen-Hvmanitas. B.A. Argentina, pp.: 34.
- Anderson, H., & Colapinto, J. (1999). Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno de la terapia. Amorrortu Editores.
- Bertalanffy, L. von (1969) Teoría general de sistemas.
- Fundación Universitaria Juan N. Corpas (2014). Proyecto educativo de la ESECS.
- Gadamer, H.G. (1960). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme
- García, J. (1976). Antropología del territorio -Introducción-. Taller de ediciones Josefina Betancor: Madrid. <https://medioambienteycultura.files.wordpress.com/2014/09/antropologie295a0c3bca-del-territorio.pdf>

- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México. F DF: McGraw-Hill Interamericana.
- FUJNC (2014). Proyecto educativo de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales.
- FUJNC (2019). Corpas humana, Corpas social, Corpas global. Proyecto Educativo Institucional PEI. https://www.juanncorpas.edu.co/fileadmin/Brenda_2/PEI_Corpas_Humana_Corpas_Social_Corpas_Global_18112019.pdf
- Jessup C, M. N., y Pulido de Castellanos, R. (1998). Los estudios de calidad de vida: alternativa de educación basada en la investigación. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (4). <https://doi.org/10.17227/ted.num4-5698>
- Kauffman, S. (1996). *At home in the universe: The search for the laws of self-organization and complexity*. Oxford University Press.
- Maturana, H. (2017). *Origen de la vida en La Tierra. Charlas del Futuro*. Congreso futuro y VTRChile.
- Maturana, H. y Varela, F. (2009) *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Universitaria, 19^a ed.
- MinCiencia (s.f.) Margie Nohemy Jessup Cáceres. CvLac. http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000066494
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9(2), 105-122.
- Parra, M. (1988). La hipótesis Sapir-Whorf. *Forma y función*, n°. 3, Editorial UN, p. 9-16. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29488/29695>

- Pfeistetter, R. (2011). El territorio como sistema social autopoiético. Pensando en alternativas teóricas al “espacio administrativo” y a la “comunidad local”. *Perifèria revista de recerca i formació en antropologia*, p. 1-17. <https://revistes.uab.cat/periferia/article/viewFile/v14-n1-pfeilstetter/562-pdf-es>
- Sauvé, L. (1994). *Dimensión ambiental y la escuela*. Seminario Internacional. Bogotá: MEN.