





# PROCESOS CREATIVOS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA II

**Coordinadora**

Eugenia Trigo Aza

**Autores**

Francisco Bohórquez Góngora

Guillermo Rojas Quiceno



È

Colección Léeme

## **Léeme**

Fundación Naturaleza, Planeta y Vida

Instituto Internacional del Saber

Primera edición: julio de 2013

España-Colombia-Portugal

ISBN: 978-1-291-491168-5

## **“Procesos creativos en investigación cualitativa”**

### **Volumen II**

### **Colección Léeme**

Directora:

Dra. Eugenia Trigo

Consejo editorial y científico:

Dra. Magnolia Aristizábal (Colombia)

Mag. Harvey Montoya (Colombia)

Dr. Guillermo Rojas (Colombia)

Dra. Helena Gil da Costa (Portugal)

Dr. José María Pazos (España)

Dr. Sergio Toro (Chile)

Dr. Ernesto Jacob Keim (Brasil)

Dra. Katia Brandão (Brasil)

Dra. Anna Feitosa (Portugal)

Dra. Teresa Ríos (Argentina)

Dr. Jesús Aparicio (España)

Dra. Marta Genú (Brasil)

Dr. Galo Montenegro (Ecuador)

Diseño, diagramación, impresión y prensa digital: iisaber



Imagen de portada: Xose Antón Pedrido

*El conocimiento es un bien de la humanidad.  
Todos los seres humanos deben acceder al saber.  
Cultivarlo es responsabilidad de todos.*

Se permite la copia, de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y esta nota se mantenga.

*A nuestros profesores, maestros y estudiantes  
con quienes hemos compartido  
momentos de placer, incertidumbre  
y construcción de conocimientos*

# ÍNDICE

## VOLUMEN I

<b>Prólogo</b> (Dra. Magnolia Aristizábal) .....	9
<b>Introducción. El por qué de este libro</b> .....	13
<b>Procesos creativos en investigación cualitativa</b> ....	23
Dra. Eugenia Trigo	
Ciencia e investigación .....	25
Paradigmas y enfoques de investigación .....	31
Características de la investigación cualitativa .....	42
Orientación de trabajos de investigación .....	45
Lo cuali-cuanti .....	54
Referencias bibliográficas .....	57
Anexos .....	59
Métodos cuantitativos y cualitativos (Castro,1996) .....	59
Paul Feyerabend. Tratado contra el método .....	64
<b>O medo e o desenvolvimento humano</b>	
Dra. Helena Gil da Costa (Portugal) .....	67
<b>La gestión del deporte en la Administración Pública Local en clave educativa de Motricidad Humana: un estudio de caso Porto do Son</b>	
Dr. José María Pazos Couto (España) .....	201
<b>Evaluaciones del comité editorial</b> .....	285
<b>Nota sobre los autores</b> .....	287

## VOLUMEN II

<b>Prólogo</b> (Dra. Magnolia Aristizábal) .....	9
<b>Introducción. El por qué de este libro</b> .....	13
<b>La Comunicación Vital en la formación médica</b>	
Dr. Francisco Bohórquez Góngora (Colombia) .....	23
<b>El Estado Colombiano y el Buen Vivir. Un proyecto político-educativo</b>	
Dr. Guillermo Rojas Quiceno (Colombia) .....	149
<b>Evaluaciones del comité editorial</b> .....	247
<b>Nota sobre los autores</b> .....	251



## PRÓLOGO

Por estos días, enero de 2013, he visto una maravillosa película titulada en español “Una aventura extraordinaria” en la cual un adolescente convive por muchos días con un tigre de bengala en una embarcación, a merced de todas las contingencias, luego de que el barco en el cual viajaba con su familia, naufragara. Al término de su odisea, ya finalizando la película, el adolescente rescatado se encuentra en una cama de hospital interrogado por las personas encargadas de averiguar cómo se produjo el naufragio. El adolescente les narra con detalle sus peripecias, pero los interrogadores no le creen nada de su historia. Le piden la verdad. ¿Cuál verdad? No la del adolescente enfrentado a las vicisitudes de su travesía con un animal salvaje sino aquella “verdad” que se ajustara precisamente a su manera muy racional de enfrentar la vida y el trabajo.

Traigo al prólogo la apretada síntesis de esta película para conectar con la maravillosa idea del libro que tienen en sus manos. Porque justamente en su pretensión, busca provocar una clara ruptura con una visión de la investigación en el campo de la formación doctoral, como “producción de verdad”. Lo que tenemos en el libro son cuatro bellos ejemplos de las muchas posibilidades de producir conocimiento sin dejarse atrapar, de manera necia, por la “búsqueda de la verdad”, como posibilidad única e inamovible. Lo que se puede encontrar en estas cuatro experiencias, son otras formas de enfocar una pregunta, habitar en ella y caminar en la búsqueda de respuestas que se declaran inacabadas y abiertas.

Los cuatro ejemplos aquí expuestos expresan un esfuerzo intelectual por construir otra mirada a los problemas de investigación y muestran con detalle el trabajo de artesanía creadora. Esta artesanía creadora no admite fórmulas ni pasos prefijados. Requiere eso sí de una actitud siempre alerta para caminar por el laberinto que se nos presenta a la hora de

enfrentarnos con la tarea de la investigación. Y, eso sí, nos muestra los diferentes caminos para llegar a la *comprensión profunda* de los problemas planteados.

Se evidencia en los cuatro trabajos-muestra la mudanza que se produce en la construcción de un problema de investigación y la exigencia de rigor para atender al análisis detenido de los resultados que van apareciendo. Los-las investigadoras nunca se sustraen del problema de investigación. Por el contrario, están allí, se integran y se mueven en espiral poniendo en acción el planteamiento de la complejidad de que el sujeto no se separa del objeto.

Se ponen en juego el deseo, el amor, la angustia como algunos de los sentimientos que recorren por dentro ese laberinto, “derivando en estado de alerta”, con la seguridad de que, quienes adelantaron estas rutas investigativas, al realizar con tenacidad la travesía, terminaron siendo otras personas. De ello doy fe, al conocer a Francisco, Helena, Chema y Guillermo. Y por supuesto a su “capitana de navío”, la entrañable Uxía.

Ahora bien... qué elementos significativos puedo señalar en cada uno de los trabajos. En el de Francisco Bohórquez “*Comunicación Vital en la formación médica*”, encuentro, como su título lo indica, la vitalidad de la búsqueda y de la escritura bien lograda. El proceso hermenéutico y artístico seguido desata los “insights” en la búsqueda. En el de Helena Gil Da Costa “*O medo e o desenvolvimento humano*” se deja ver la mujer detallista, cuidadosa, rigurosa en los procesos investigativos, quien enfrenta sus propios miedos para *comprender* los de otros y otras, descentrarse y producir un aporte significativo en la educación de adultos. En el de José María Pazos Couto “*La gestión deportiva en la Administración Pública Local, en clave educativa de Motricidad Humana. Un estudio de caso: Porto do Son*”, se muestra el hombre pragmático y a la vez sensible capaz de llegar a la síntesis de su vida recorrida en medio de la juventud y, finalmente, en el de Guillermo Rojas Quiceno “*El Estado Colombiano y el Buen Vivir; un proyecto político-educativo*” aparece la inusitada capacidad de recoger todos los momentos y aspectos de la vida en un esfuerzo de integración para comprender la compleja realidad colombiana y atreverse a proponer otra mirada que bien puede ser aportante en la perspectiva del post-conflicto en este país.

Cierro este prólogo invitando a los-las lectoras-es a dejarse afectar por estas experiencias, con las atinadas y hermosas palabras siguientes:

*“Sin recetas  
Todo puede comenzar por dejarse permear  
Amar tanto el oficio  
Que el resultado suceda de adentro para afuera.  
Ayuda sobremanera la observación,  
La meditación y el cuestionamiento  
Tomar nota de sentimientos, percepciones y emociones  
- Nada tan necesario para resignificar el mundo -.  
Preguntar, investigar...y dejarse llevar por el instinto  
Aprovechar lo que hay,  
Ser libre ¡libre! Abuyentar con pasión los preconceptos  
Permitir que el propio lenguaje encuentre su travesía  
Y dejarse sorprender por los resultados.  
¡Será la obra misma quien nos revele!”*

*Martha Elena Hoyos, Colectivo Agenda Mujer, 2013*

Buen viento y buena mar....

Dra. Magnolia Aristizábal  
Popayán, Colombia,  
En un atardecer de enero de 2013



## INTRODUCCIÓN

### EL POR QUÉ DE ESTE LIBRO

Eugenia Trigo

"El desarrollo instaura un modo de organización de la sociedad y de las mentes en el cual la especialización compartimenta a los individuos, de forma que cada uno sólo tiene una parte estanca (puntual y especializada) de responsabilidades. Con esta compartimentación, se pierde la visión de conjunto, lo global y, con ello, la solidaridad. Sin olvidar que la educación hiperespecializada reemplaza la antigua ignorancia por una ceguera nueva, que se mantiene gracias a la ilusión de que la racionalidad determina el desarrollo, cuando lo cierto es que éste confunde la racionalización tecnoeconómica con la racionalidad humana.

Esta ceguera es resultado también de la concepción tecnoeconómica del desarrollo, que no conoce sino el cálculo como instrumento de conocimiento (tasas de crecimiento, índices de prosperidad, de renta y estadísticas que pretenden medirlo todo). El cálculo ignora no sólo las actividades no monetarizadas como las producciones domésticas y/o de subsistencia, los favores mutuos, el uso de bienes comunes y la parte gratuita de la existencia, sino también y sobre todo aquello que no puede calcularse ni medirse: la alegría, el amor, el sufrimiento, la dignidad, en otras palabras, el tejido mismo de nuestra vidas.

Por eso, la idea generalmente admitida de desarrollo es ciega a los daños y al deterioro que produce. ¡La idea desarrollo es una idea subdesarrollada!

El desarrollo es una fórmula estándar que ignora los contextos humanos y culturales. Se aplica de forma indiferenciada sobre sociedades y culturas muy diversas, sin tener en cuenta sus singularidades, sus saberes y sus técnicas, sus formas de vida, vigentes en pueblos de los cuales se denuncia el analfabetismo, sin percibir las riquezas de sus culturas orales tradicionales. Constituye un verdadero etnocidio para los pueblos pequeños.

El desarrollo, que pretende ser una solución, ignora que las propias sociedades occidentales están en crisis a causa, precisamente, de ese desarrollo, que ha segregado un subdesarrollo intelectual. Intelectual, porque la formación disciplinar que recibimos los occidentales, al enseñarnos a disociarlo todo, nos ha hecho perder la capacidad de relacionar las cosas y, por tanto, de pensar los problemas fundamentales y globales. Psíquico, porque estamos dominados por una lógica puramente económica, que no ve más perspectiva política que el crecimiento y el desarrollo, y estamos abocados a considerarlo todo en términos cuantitativos y materiales. Moral, porque el egocentrismo domina sobre la solidaridad”.

(Edgar Morín, 2011)

La cita de Edgar Morin que antecede, extraída de su último libro *La Vía*, vino a corroborar el texto que ya tenía escrito para abrir este libro y me obligó a repasar y recontextualizar. Fue también un momento de re-encuentro con este gran maestro con motivo de la inauguración de la *capilla del hombre* de la Fundación Guayasamín en Quito, el pasado 26 de noviembre de 2012.



**Ilustración 1.- Encuentro con Edgar Morin. Capilla del Hombre, Fundación Guayasamín. 26 noviembre 2012**

Ver a Morin a sus 91 años (Paris 1921) subir a la palestra, esperar las burocráticas introducciones, hacer la presentación de su libro en pie y al día siguiente dar una hermosa y excelente conferencia de más de una hora también en pie, significó un re-vivir, un re-pensar y un tremendo goce. No podía irme de ahí sin acercarme a la

humanidad de ese hombre y solicitarle un autógrafo. Sus palabras, orales en las conferencias y escritas en sus libros, no tienen desperdicio; nunca las han tenido desde que trabajo con sus propuestas; pero en esta ocasión fue especial. Ver-sentir a un hombre de su edad, haciendo un análisis de la tremenda crisis mundial que vivimos y al mismo tiempo, mostrarnos vías

alternativas de salida con alegría y esperanza, fue todo un ejemplo de *sapiencia*<sup>1</sup> que traspasó. Salí de allí renovada, con nuevas energías y creyendo todavía más si cabe en el proyecto que desde hace años venimos construyendo con amigos, colegas, docentes, investigadores, estudiantes de distintos espacios geográficos y que este libro no es sino una pequeña muestra y aporte.

Cuando el mundo parece que se nos desmorona, cuando todo habla de crisis, crack, desilusión, desesperanza, es muy grato y reconfortante escuchar otras palabras que hablan de ilusiones y posibilidades. Gracias entonces Maestro, por este espacio-tiempo-de-enseñanzas que nos vino a brindar desde el otro lado del Atlántico.

El presente texto surge de la necesidad de presentar a docentes y estudiantes de Maestrías y Doctorados ejemplos de lineamientos básicos que permitan abordar de manera más amplia los procesos investigativos de enfoque cualitativo.

Desde 1994 venimos incursionando en estos procesos investigativos, al tiempo que cuestionamos el mundo que entre todos hemos construido y del que parece no sabemos salir. Dos caminos que se entrecruzan y alimentan mutuamente, ya que no podemos hablar de investigación sin preguntarnos para qué y quién queremos investigar. Y, mi intención, siempre ha sido controvertida en el sentido de cuestionarme los status quo de cualquier campo del saber y del actuar humano. Por eso nunca me quedo quieta ni me conformo con un “no porque no”, ni con respuestas ciertas a preguntas inciertas. El mundo, hoy día, es demasiado complejo, extraño y enredado, como para dejarse convencer por las cosas hechas y dichas en los foros académicos “normales”. Quizá hay que atreverse a escuchar a los “no-normales”, a los criticados en vida y exaltados en muerte (los herejes de la humanidad los llamamos) para poder avanzar por otros rumbos que nos permitan hacernos otras preguntas.

La investigación es preguntar y saber qué pregunto, como también poder llegar en profundidad al quid de la cuestión; no

---

<sup>1</sup> Sapiencia: palabra antigua que comprende "sabiduría" y "ciencia"; transformar las informaciones en conocimiento, el conocimiento en sapiencia (E. Morín, 2000)

es esperar respuestas, sino adquirir conocimiento. La investigación es creación, propuesta, desafío, nunca verdad. Y, compruebo a veces, que esto que parece obvio (todos lo decimos y repetimos en las aulas) no es tan obvio al pretender concretarlo en proyectos de investigación innovadores y contextuales, sobre todo en las ciencias humanas y sociales (campo en el que me muevo, si bien oriento proyectos de todas las áreas de conocimiento que busquen otras preguntas y vías de acceso al conocimiento).

Esto que vengo viviendo en los últimos años, se acrecentó en la última experiencia en Ecuador cuando me encuentro con un país en que la nueva ley de educación superior (12 octubre 2010) “obliga” a las universidades a “investigar” y formar investigadores. Pero, al tomar contacto con esa realidad (seminarios de investigación orientados a docentes y estudiantes de diversas maestrías y universidades) me quedé impactada de cómo es manejada la investigación. Para ese contexto, investigar es “seguir un modelo” y las universidades entregan a sus estudiantes (desde pregrado a posgrado) unos formatos en los cuales deben “rellenar” el proyecto y el producto. Formatos similares para todas las áreas y problemas de investigación y, evidentemente, al más puro estilo de los enfoques de las ciencias naturales-positivas. Esa situación de “relleno” de formatos, ha dado lugar a la “compra-venta” de proyectos, tesis y demás informes de investigación como se puede constatar en un pequeño recorrido por cualquier ciudad de Ecuador y

comprobar los carteles pegados en cualquier poste y/o pared (ver ilustración 2).

También nos hemos tenido que enfrentar a los propios comités de evaluación y acreditación para que



Ilustración 2. Muestra de carteles en Quito ofreciendo servicio de elaboración de proyectos y tesis

ampliaran la visión reduccionista que de la

investigación tenían.

Fruto de estas experiencias, los coordinadores de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador (UTPL) me encargaron la escritura de un libro de investigación y su guía didáctica. Fue éste un trabajo que desarrollé paralelo al que ustedes tienen en sus manos y por tanto, hay temáticas repetidas en esta introducción. Ambos libros se complementan y podrán, supongo, beneficiarse de ambos desde perspectivas distintas (Eugenia Trigo, 2013a, 2013b).

El tiempo trabajado en Ecuador me obligó a sistematizar la tarea que venimos desarrollando y tratar de mostrar ejemplos investigativos diversos de distintos estudiantes (maestrías y doctorados), universidades, países y áreas de conocimiento. Cuando mostraba estas evidencias es que veían las opciones. Sin embargo siempre venía la siguiente frase “sí, pero aquí nos obligan a hacer las cosas de una sola manera” y me mostraban los formatos que debían llenar para ser aceptado su anteproyecto de grado.

Si bien, la situación en Ecuador, puede ser un extremo y derivado de la poca tradición investigativa en el país, también me encuentro con situaciones similares en casi todas las comunidades académicas donde he estado cuando decimos que *la investigación es un arte* y por tanto, el investigador-estudiante es un creador y debe, acompañado por su tutor/director, crear su propio camino (E. Trigo, 2006). Pero, indagando más a fondo en la cuestión me voy topando con textos de otros investigadores que hacen alusiones y críticas similares a la situación de mediocridad que vivimos en la Universidad; véase por ejemplo (Alcántara Salazar, 2013).

Hemos tenido que “luchar” con estas comunidades y mostrar con el trabajo en profundidad que la frase mostrada arriba es posible y real. No decimos que sea fácil, pero sí posible y así lo hemos ido comprobando en las defensas de las tesis y su aprobación por los distintos jurados que evaluaban el trabajo.

La continua búsqueda de fundamentos y referentes epistémicos en investigación cualitativa, así como la

participación en seminarios de investigación cualitativa orientados por diversos investigadores de Latinoamérica, Europa y Estados Unidos, nos permitía ir construyendo documentos de tesis que se presentaban a las comunidades académicas de manera no usual.

Estas tesis rompían la linealidad de la metodología clásica derivada de las investigaciones de tono cuantitativo y modelos pre-diseñados y se escriben-comunican en un lenguaje más literario y menos descriptivo y en dónde se explican las “cosas” tal como fueron sucediendo en el proceso, es decir se recurre a la construcción en espiral y no en fragmentos y capítulos “clásicos” de informes de investigación.

Esta forma de comunicar los datos de investigación, rompe las rigideces y normas de también ser leídas y de ser comprendidas. Está más cercana a los informes de investigación biográficos y de cariz etnográfica, en dónde los autores y tesistas, basados en los datos encontrados y en sus diarios de campo, componen una historia que puede leerse, incluso de manera novelada. Esos escritos (informes de investigación y tesis) vienen acompañados de unos voluminosos anexos, en dónde el investigador deja fielmente recogidos sus múltiples datos. Esto aprendimos, estudiamos y aplicamos en estos años y en estas tesis.

De estas experiencias es que surge la necesidad de este libro. Un libro que muestra cuatro tesis doctorales orientadas o co-orientadas en los últimos años en contextos distintos. No fueron las únicas dirigidas, pero sí las que considero más significativas para el propósito de este texto. Exponemos estos ejemplos con la intención que otros (estudiantes y docentes) conozcan estos procesos y los puedan aplicar en sus propios caminos investigativos.

Dado lo voluminoso del texto, se decidió organizarlo en dos volúmenes para hacer más manejable la edición y no cansar al lector con un tremendo “bulto” que ya de inicio asusta.

En el volumen I hemos recogido: Prólogo de la Dra. Magnolia Aristizábal, Fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en la investigación cualitativa en que expongo los principios básicos de nuestro trabajo

investigativo y acompañamiento de experiencias, bibliografía, ejemplos y anexos donde el lector pueda ampliar lo que aquí se desarrolla de manera sucinta. Le sigue la tesis doctoral de Helena Gil da Costa defendida en la Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro de Portugal el día 2 de diciembre del 2008, bajo el nombre *O medo e o desenvolvimento humano*. El capítulo siguiente es el trabajo de José María Pazos Couto *La gestión deportiva en la Administración Pública Local, en clave educativa de Motricidad Humana. Un estudio de caso: Porto do Son*, quien defendió la tesis en la Universidad de Santiago de Compostela (España) el día 16 diciembre del 2010.

El segundo volumen retoma el Prólogo y la Introducción y se exponen los procesos metodológicos de las tesis de Francisco Bohórquez *Comunicación Vital en la formación médica*, tesis defendida en la Universidad del Cauca (Colombia) el día 25 de abril del 2008 y la última de Guillermo Rojas Quiceno defendida en la Universidad del Cauca (Colombia) el día 4 de junio del 2012 con el nombre *El Estado Colombiano y el Buen Vivir; un proyecto político-educativo*.

Los procesos que aquí se muestran no se han modificado de su versión original en las tesis doctorales, ello con el fin de mostrar los procedimientos in situ; solamente se han ajustado en formato para la edición de este texto. El orden en la presentación corresponde a un asunto de logística editorial (número de páginas de cada tesis) y no a las fechas de defensa, como en un principio se pensó.

Cada capítulo se abre con la exhibición general de la tesis correspondiente (carátula original), seguida del índice completo de la tesis. Este índice, en que se ha resaltado en gris oscuro la parte que se va a encontrar en el capítulo, pretende mostrar ya las formas diferentes de presentación de un proyecto de investigación. Es quizá la primera “ruptura” con la que se van a enfrentar las personas que provienen del ámbito investigativo de las ciencias naturales y de procesos más normativos de los enfoques cuantitativos. A continuación se muestra otro índice: el específico del capítulo con sus correspondientes números de página respecto al libro actual.

En la lectura, comprobarán que hay elementos que se

repiten en cada tesis; son los fundamentos de la investigación cualitativa, que de una u otra manera deben estar presentes en todo este enfoque. Y, al mismo tiempo, se darán cuenta de las diferencias en la manera como cada autor ha abordado su proyecto. Ahí está, creemos, la riqueza de este trabajo.

Dos de estas tesis doctorales han sido publicadas en esta colección y ustedes las pueden consultar a través de google-libros; la de Helena Gil -Léeme-7 - (Gil da Costa, 2012) y la de Guillermo Rojas (en los dos tomos en que se ha repartido la temática, Léeme-10 y Léeme-13, (Rojas Quiceno, 2012, 2013).

Aprovecho para explicar que una tesis no es editable tal y como se presenta ante una Universidad para ser defendida. Existe todo un proceso de transformación que muchas veces es casi tan laborioso como la tesis misma y depende de las nuevas circunstancias que vive el autor y de las opciones que le pueda presentar el mundo editorial.

Esperamos que este libro colabore y sea del agrado de docentes y estudiantes que comienzan su andadura investigativa en las ciencias humanas y sociales.

Agradecemos los aportes, sugerencias, preguntas con el propósito de continuar mejorando nuestro trabajo.

Eugenia Trigo  
Coordinadora  
e-mail: ii.saber6@gmail.com

## Referencias bibliográficas

Alcántara Salazar, G. (2013). Sin investigación científica, las universidades peruanas languidecen. Retrieved 18 marzo, 2013

Gil da Costa, H. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano. Um processo de investigação* (1ª ed.). Colombia/Portugal: Colección Léeme-7: iisaber.

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada* (M. J. Buxó & D. Montesinos, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Seix Barral.

Morín, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad* (N. P. Fontseré, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Espasa Libros.

Rojas Quiceno, G. (2012). *Colombia: Política, encanto, amor y odio* (1ª ed.). Colombia/España: Colección Léeme-10: iisaber.

Rojas Quiceno, G. (2013). *Índice de felicidad y buen vivir* (1ª ed.). Colombia/España: Colección Léeme-13: iisaber.

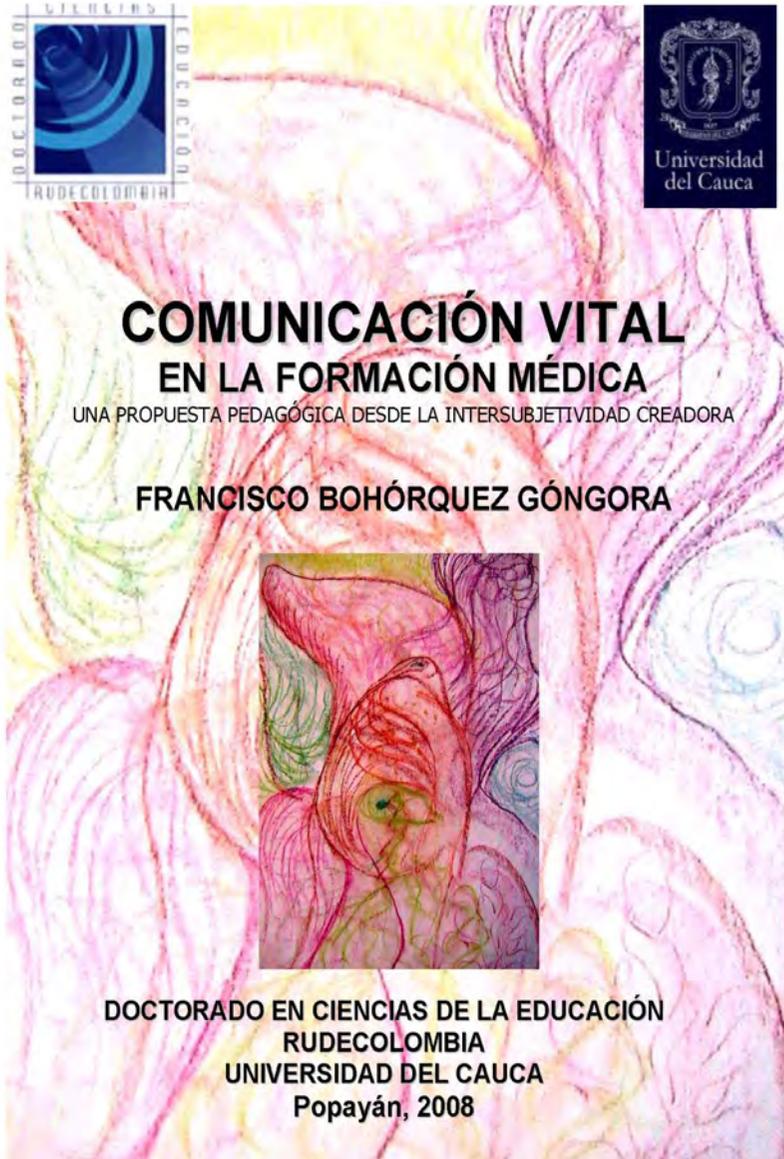
Trigo, E. (2006). *Inteligencia creadora, ludismo y motricidad* (1ª ed.). Colombia: En-acción / Unicauca.

Trigo, E. (2013a). *Guía didáctica Seminario de Grado* (1ª ed. Vol. 2). Loja-Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

Trigo, E. (2013b). *Seminario Proyecto de Grado* (1ª ed. Vol. 1). Loja-Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).



La comunicación vital en la formación médica  
Francisco Bohórquez





## ÍNDICE DE CONTENIDOS DE LA TESIS

RESUMEN .....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>xv</b>
Preludio .....	xv
Pre-textos melódicos .....	xvi
Obertura .....	xvii
Orquestación para una sinfonía .....	xix
<b>1. MI TRAYECTORIA FORMATIVA - COMUNICATIVA .....</b>	<b>1</b>
a. Inquietudes primarias: la relación, el conocimiento y la salud..	1
b. Estudiar medicina: aprender, actuar e interactuar .....	6
c. Ejercer o seguir formándome como médico .....	10
d. De profesor a gestor de procesos educativos en Medicina .	15
e. Otros caminos, otras búsquedas: lo sagrado .....	17
<b>2. ENFOQUE EPISTÉMICO DE LA TESIS .....</b>	<b>21</b>
<b>3. PROCESO METODOLÓGICO .....</b>	<b>33</b>
a. Reconstrucción de la Fase Exploratoria .....	33
i. Tres Momentos de esta tesis .....	34
1. Partida: la relación en la formación .....	34
2. Trayectoria: El diálogo en la formación .....	36
3. Arribo: la comunicación en la formación .....	42
ii. Proceso de investigación de la fase exploratoria .....	47
iii. Orientación de la tesis .....	52
1. Tutoría del Anteproyecto de Tesis .....	52
2. Dirección de la Tesis .....	54
3. Orientación metodológica .....	56
4. Frutos de la pasantía para la Tesis .....	58
iv. Estrategia creativa de la Fase Exploratoria .....	59
b. Construcción de la Fase de Profundización .....	60
i. La investigación colaborativa .....	60
ii. Desarrollo de la Investigación en Profundidad .....	65
1. Proceso y criterios de selección de los participante...	65
2. Dinámica del Seminario .....	67
3. Métodos de Registro .....	69
4. Desarrollo y análisis del Seminario .....	70
5. Ficha técnica de las grabaciones de voz .....	71
6. Ficha técnica de grabación de videos .....	71
7. Validación de la investigación .....	72
8. Proceso inicial de construcción de categorías .....	73
9. Proceso definitivo de construcción de categorías.....	79
10. Aspectos éticos .....	81
c. Fase Creativa .....	82

<b>4. FASE EXPLORATORIA .....</b>	<b>83</b>
a. Planteamiento del Proyecto de Tesis .....	
i. Propósito .....	
ii. Pregunta de investigación .....	83
iii. Cuestión central de la tesis .....	83
iv. Preguntas secundarias .....	83
v. Objetivos .....	83
b. Currículo y formación del médico .....	83
i. ¿Cómo y para qué se forma un médico? .....	85
ii. Educación médica: de la enseñanza al currículo .....	85
iii. La concepción curricular de la formación médica .....	85
iv. El currículo en la educación colombiana .....	85
v. La perspectiva de la formación en nuestro medio .....	87
1. El concepto de formación en el Programa de Medicina .....	93
2. Las relaciones formativas .....	98
3. Los modos y estrategias formativas .....	101
4. Problemas y obstáculos formativos .....	103
5. Cuestionamientos formativos .....	104
6. Crítica .....	105
vi. El concepto de formación en educación .....	106
viii. El concepto de capacitación frente al de formación .....	106
viii. ¿Por qué y para qué pensar en la formación del médico? .....	106
Primer cuestionamiento .....	109
c. La formación del profesor de medicina en comunicación .....	118
i. La formación del profesor de medicina en nuestro contexto .....	
ii. Los roles del profesor de medicina .....	121
iii. El componente comunicación en la formación médica .....	139
iv. La comunicación del profesor de medicina .....	139
v. ¿Para qué comunicación en la formación docente? Segundo .....	146
cuestionamiento .....	156
d. La comunicación en la formación del estudiante de medicina .....	158
i. ¿Cómo se ha entendido la comunicación en educación?.....	
ii. La trayectoria de la comunicación en ciencias sociales .....	164
iii. ¿Qué entender por comunicación interpersonal? .....	169
iv. Posibilidades y vacíos de la comunicación en medicina .....	169
v. La comunicación que vive el estudiante de medicina .....	173
vi. ¿Para qué la comunicación en la educación del médico? .....	179
Tercer cuestionamiento .....	185
e. La comunicación del profesor y el profesional de medicina.....	186
i. El aprendizaje de la comunicación en la interacción educativa .....	
ii. ¿Cómo se comunican el profesor y el profesional de salud? ..	191
iii. ¿Cuáles son las implicaciones de la comunicación docente ..	194
en la educación médica? Cuarto cuestionamiento .....	194
f. La interacción comunicativa en el acto educativo médico .....	197
i. Contexto académico: el programa de medicina .....	
ii. Observación de la comunicación en las prácticas educativas ..	207

iii. ¿Cómo son nuestras interacciones educativas comunicativas?	210
iv. ¿Cómo indagar las implicaciones que tienen para nuestra formación las interacciones comunicativas? Quinto cuestionamiento ..	213
g. Reformulación de la propuesta: ¿Cómo indagar la formación del médico en comunicación? .....	215
i. La formación del médico .....	230
ii. La formación del profesor de medicina en comunicación .	
iii. La formación del estudiante de medicina en comunicación	235
iv. La comunicación del profesor y del profesional medicina	236
v. La comunicación en los escenarios educativos de médicos	244
vi. Mi praxis comunicativa .....	248
vii. Replanteamiento de la tesis .....	251
1. Categorías descubiertas .....	255
2. Propósito .....	259
3. Objetivos .....	265
4. Preguntas de profundización .....	274
<b>5. FASE DE PROFUNDIZACIÓN .....</b>	<b>275</b>
a. El sentido de la comunicación vital .....	275
i. La vivencia de la vocación médica .....	275
ii. La comunicación vital: un gigante invisible .....	277
iii. Auto-observación comunicativa: ser o no ser .....	277
iv. El lenguaje de la medicina: ¿obstáculo o puente? .....	277
v. La comunicación vital, piedra angular de la medicina .....	283
vi. La confianza, fianza de la comunicación .....	288
vii. La comunicación vital: acción educativa – formativa .....	295
viii. ¿Qué hace que la comunicación sea vital? .....	300
<b>6. FASE CREATIVA .....</b>	<b>302</b>
a. Principios pedagógicos .....	307
b. Orientaciones curriculares .....	311
i. Áreas sensibles del Programa de Medicina .....	315
ii. Formación para una comunicación vital como fundamento curricular .....	320
c. Formación para una comunicación vital, una propuesta didáctica ....	320
i. La comunicación vital como camino formativo .....	
ii. Vivenciar la comunicación con el Otro: construcción de alteridad .....	321
iii. Reflexión en la con-vivencia comunicativa: fuente de auto-conocimiento .....	323
iv. El trabajo docente en la formación: comunicación vital ....	325
d. Horizontes teóricos de la comunicación vital .....	
i. Comunicación vital: encuentro y diálogo con Martin Buber	328
ii. Educación y conocimiento en el encuentro vital .....	333
iii. Del desencuentro a la comunicación vital en salud .....	336
<b>7. REFLEXIONES Y HORIZONTES VITALES .....</b>	<b>340</b>
a. Reflexiones vitales .....	347
i. La formación como horizonte emancipador en educación	348

médica .....	353
ii. Comunicación en educación médica: un conflicto formativo	353
iii. Comunicación en el encuentro educativo: una acción formativa .....	353
iv. Comunicación vital en la formación del médico .....	356
b. Horizontes vitales .....	
BIBLIOGRAFÍA .....	358
ANEXOS (CD adjunto)	360
	363
LISTA DE TABLAS	xxiv
Tabla 1. “Orquestación” de los seminarios del primer año doctoral	
Tabla 2. Ensayos del primer año de doctorado .....	
Tabla 3 “Orquestación” de los seminarios del segundo año doctoral-	
Tabla 4. Ensayos del segundo año de doctorado .....	37
Tabla 5. Síntesis y metodología de las cinco investigaciones de la Fase Exploratoria .....	39
Tabla 6. Comparación de cambios educacionales en Norteamérica y Colombia .....	40
Tabla 7. Tendencias curriculares en las facultades de medicina .....- ASCOFAME 1994 .....	49
Tabla 8. Autoevaluación del programa de medicina - U. Cauca – 1987	89
Tabla 9. Características del Programa de Medicina - U. Cauca – 1997	
Tabla 10A. Análisis de seminario Formación del Profesional de la Salud – La formación .....	92
Tabla 10B. Análisis de seminario Formación del Profesional de la Salud – La formación.....	97
Tabla 11. El concepto de formación.....	104
Tabla 12. Siete principios del juramento hipocrático .....	
Tabla 13. Los diez principios de la buena enseñanza .....	108
Tabla 14. Componentes de formación del médico .....	116
Tabla 15. Seminario “La comunicación e información en la formación del médico” .....	147
Tabla 16. Competencias comunicativas del profesional de salud .....	152
Tabla 19. Seminario Comunicación: un desafío humano en la formación del profesional de la salud - Consolidado de dos talleres y un seminario .....	156
Tabla 20. Plan de Estudios del Programa de Medicina - Universidad del Cauca – 2007.....	161
Tabla 21. Plan de Estudios según componentes .....	174
Tabla 22. Dedicación de los profesores al Programa, por departamentos	200
	212
LISTA DE GRÁFICAS	213
Gráfica 1. Trayectoria epistemológica de la tesis .....	214
Gráfica 2. Evolución de los títulos de tesis.....	41
Gráfica 3. Esquema creativo en espiral de la Fase Exploratoria ....	59
Gráfica 4. Mapa conceptual del campo temático “comunicación” ..	22

La comunicación vital en la formación médica  
Francisco Bohórquez

Gráfica 5. Mapa conceptual de la comunicación en la formación del médico	41
Gráfica 6. Constelación del proceso de “Comunicación en la formación del médico” .....	59
Gráfica 7. Desarrollo e impactos del currículo técnico .....	75
Gráfica 8. Desarrollo de la crítica al currículo técnico .....	76
Gráfica 9. La formación en Gadamer: devenir hacia el autoconocimiento	78
Gráfica 10. Percepción de las necesidades de formación de los estudiantes de medicina, Universidad Autónoma de Madrid (Sierra, 2003) ....	97
Gráfica 11. Preguntas sobre Formación del Profesional de Salud..132	98
Gráfica 12. Los vacíos de la formación en comunicación e información	111
Gráfica 13. Limitaciones de la formación en comunicación e información	126
Gráfica 14. Cuestionamientos a la formación en comunicación e información .....	132
Gráfica 15. Modelo de retroalimentación de Weiner .....	165
Gráfica 16. Modelo “emisor-receptor-mensaje” o Teoría de la información .....	166
Gráfica 17. Experiencias de comunicación en el Internado .....	168
Gráfica 18. Concepciones de comunicación en el Internado .....	171
Gráfica 19. Cuestionamientos al proceso comunicativo del estudiante	172
Gráfica 20. Características comunicativas de profesores y profesionales de la salud .....	189
Gráfica 21. Conflictos y obstáculos comunicativos de profesores y profesionales de la salud .....	190
Gráfica 22. Conflictos y obstáculos comunicativos de profesores y profesionales de la salud .....	193
Gráfica 23. Acuerdos y puentes comunicativos de profesores y profesionales de la salud .....	202
Gráfica 24. Cuestionamientos a la comunicación del profesor - profesional de la salud .....	204
Gráfica 25. Distribución de componentes del Programa de Medicina U.C	207
Gráfica 26. Dinámicas comunicativas de las interacciones educativas ...	209
Gráfica 27. Cuestionamientos a la comunicación en la práctica educativa médica .....	211
Gráfica 28. Sentido del concepto de formación médica .....	228
Gráfica 29. Obstáculos percibidos en el proceso de formación médica	234
Gráfica 30. El ocultamiento del sujeto en la formación médica .....	236
Gráfica 31. Rasgos de la formación médica en comunicación .....	240
Gráfica 32. Limitaciones de la formación en comunicación .....	243
Gráfica 33. Comunicación: herramienta de in – formación que desdibuja la formación .....	244
Gráfica 34. Aprendizaje comunicativo del estudiante de medicina .....	245
Gráfica 35. Fuentes de aprendizaje comunicativo del estudiante de medicina .....	247
Gráfica 36. Comunicación del profesor / profesional de medicina .....	249
Gráfica 37. Comunicación para la información: “formación” heterónoma	251
Gráfica 38. La comunicación en el proceso educativo médico .....	252
Gráfica 39. Capacitación médica: in-formar para uni-formar disipar la formación .....	254

Gráfica 39. Mi proceso comunicativo médico-paciente .....	255
Gráfica 40. Praxis comunicativa: <i>la vivencia de la comunicación interpersonal es la formación</i> .....	258
Gráfica 41. La comunicación vital en el proceso educativo .....	261
Gráfica 42. Las tres hélices de la comunicación vital .....	273
Gráfica 43. La conexión vital Yo-Tú-Ello .....	295
LISTA DE IMÁGENES .....	339
Imagen 1. El autor de esta tesis .....	343
Imagen 2. Seminario de formación doctoral, con mis compañeros .....	
Imagen 3. Con mi hermana Luz Ángela en Puerto Mont, Chile .....	
Imagen 4. Miguel Fernández, Ángela su esposa y el autor, en casa de mis amigos en Santiago de Chile .....	33
Imagen 5. Visita a la casa de Pablo Neruda, Isla Negra, Chile .....	36
Imagen 6. Docente y estudiantes durante los seminarios de investigación .....	43
Imagen 7. Dra. Eugenia Trigo Aza, Directora de Tesis .....	45
Imagen 8: Luis Guillermo Jaramillo, asesor metodológico .....	46
Imagen 9. El Grupo colaborativo en diálogo .....	48
Imagen 10. Grabación de una sesión .....	54
	56
LISTA DE ANEXOS (en Cd adjunto) .....	65
Anexo 1. Hallazgos del Seminario Formación del profesor de medicina .....	69
Anexo 2. Análisis del Seminario de Formación .....	
Anexo 3. Análisis del Módulo formación en Comunicación .....	
Anexo 4. Juramento (código) de Hipócrates .....	
Anexo 5. Anteproyecto de Tesis: El diálogo en la formación del médico .....	
Anexo 6. Recomendaciones de la Educación Médica Iberoamericana .....	
Anexo 7. Estadios del Juicio Moral de Kohlberg .....	
Anexo 8. La comunicación del médico interno, entrevistas en Grupos Focales .....	
Anexo 9. Hallazgos del Seminario La comunicación en la formación del médico .....	
Anexo 10. Hallazgos observación etnográfica de los encuentros educativos FCS .....	
Anexo 11. Siete tradiciones de la teoría de la comunicación, Craig .....	
Anexo 12. Análisis de mi práctica clínica .....	
Anexo 13. Replanteamiento del Anteproyecto de Tesis .....	
Anexo 14. Glosario de la Tesis .....	
Anexo 15. Propuesta Currículo Nuclear, ASCOFAME .....	
Anexo 16. Apuntes sobre el enfoque curricular de la educación médica en Colombia .....	
Anexo 17. Análisis de los sentidos de la formación, Seminario de Profundización .....	
Anexo 18. Modelo de consentimiento informado .....	
Anexo 19. Permisos institucionales y Aval Comité de ética de la investigación .....	

Anexo 20. Breve historia Facultad Ciencias de la Salud Universidad del Cauca

Anexo 21. Carpeta con las Memorias del Seminario de Profundización y el **Diario de Tesis**

Anexo 22. Síntesis de los 18 seminarios de Profundización

Anexo 23. Síntesis de las grabaciones de video

Anexo 24. La pregunta por el sentido

#### LISTA DE ABREVIATURAS

Análisis de Comunicación del Seminario: CS

Análisis Relación Médico-paciente: RMPS

Análisis Relación Profesor-estudiante: RPES

Auto-observación: AO

Comunicación Médico – Paciente CMP

Comunicación Profesor – Estudiante CPE

Grupo 1, 2, 3: G1, G2, G3,...

Grupos Focales de Internos: GFI

Participantes: una o dos letras mayúsculas que corresponden a sus iniciales Plenaria primer taller de comunicación: PSCFT1

Relación Médico – Paciente: RMP

Relación Profesor – Estudiante: RPE

Seminario 1, 2, 3: S1, S2, S3,...

Seminario Comunicación un desafío en la formación del Profesional de la Salud: PSCF

Seminario de Tesis: La comunicación en la formación del Médico S

Seminario La comunicación en la Formación del Profesional de la Salud: SFPS

Taller 1, 2, 3: T1, T2, T3,...

Video primer taller de comunicación: VSCFT1

## ÍNDICE PARA ESTE CAPÍTULO

<b>1. PROCESO DE TESIS</b>	35
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	35
Preludio .....	35
Pre-textos melódicos .....	36
Obertura .....	37
Orquestación para una sinfonía .....	39
<b>I.- MI TRAYECTORIA FORMATIVA –     COMUNICATIVA</b> .....	44
a. Inquietudes primarias: la relación, el conocimiento y la salud.....	44
b. Estudiar medicina: aprender, actuar e in- teractuar .....	49
c. Ejercer o seguir formándome como médico .....	54
d. De profesor a gestor de procesos educativos en Medicina .....	59
e. Otros caminos, otras búsquedas: lo sagrado	62
<b>II. ENFOQUE EPISTÉMICO DE LA TESIS</b>	64
<b>III. PROCESO METODOLÓGICO</b> .....	75
a. Reconstrucción de la Fase Exploratoria .....	75
i. Tres Momentos de esta tesis .....	76
1. Partida: la relación en la formación ...	76
2. Trayectoria: El diálogo en la formación	78
3.Arribo: la comunicación en la formación	85
ii. Proceso de investigación de la fase exploratoria .....	90
iii. Orientación de la tesis .....	97
1. Tutoría del Anteproyecto de Tesis .....	97
2. Dirección de la Tesis .....	98
3. Orientación metodológica .....	101
4. Frutos de la pasantía para la Tesis .....	102
iv. Estrategia creativa de la Fase Exploratoria	103
b. Construcción de la Fase de Profundización ...	103
i. La investigación colaborativa .....	105
ii. Desarrollo de la Investigación en profundidad .....	110

1.- Proceso y criterios de selección de los participantes .....	110
2.- Dinámica del Seminario .....	111
3.- Métodos de Registro .....	113
4. Desarrollo y análisis del Seminario .....	115
5. Ficha técnica de las grabaciones de voz .....	116
6. Validación de la investigación .....	
7. Proceso inicial de construcción de categorías	117
8. Proceso definitivo de construcción de categorías .....	122
9. Aspectos éticos .....	124
<b>2. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA .....</b>	<b>125</b>
<b>3. REFLEXIONES CINCO AÑOS DESPUÉS .....</b>	<b>134</b>
<b>4. ANEXOS .....</b>	<b>141</b>
Diario de tesis (selección) .....	141
<b>NOTAS .....</b>	<b>146</b>



## INTRODUCCIÓN

*En la educación existe una gran incomunicación. La educación... reprime el pensamiento, transmite datos, pero no enseña ni permite pensar. La educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. Nos enfrentamos a una cadena de despersonalización, por delegación de la iniciativa. ... Lo peor que tiene la educación es lo que tiene de adecuación, lo mejor que pueda tener, es lo que tenga de conflicto.*

Estanislao Zuleta, 1985: 15-47

*Así, cuando más me aproximo críticamente al objeto de mi observación (reflexión), más consigo entender que este objeto no es, porque este objeto está cambiando. Entonces, en mi observación (reflexión), comienzo a notar cada vez más que el objeto no es algo en sí mismo, sino que dialécticamente se está relacionando con otros que constituyen una totalidad.*

Freire y Shori, 1986: 104

### Preludio

La presente tesis es una búsqueda ontológica, epistémico-metodológica y pedagógica que explora los aportes de la comunicación interpersonal al campo de la educación médica tomando como eje de indagación, fundamentación y creación la intersubjetividad creadora. Desde esta perspectiva se intenta poner en situación y convocar una transformación comunicativa a docentes, estudiantes de pregrado y pacientes vinculados al Programa de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca, abordando como escenario problemático central sus encuentros educativos y clínicos. Al develar las redes de sentido que subyacen en las relaciones comunicativas de los actores del proceso educativo, se hallan procesos formativos y transformativos que permiten replantear la comunicación como vínculo, camino y contexto formativo vital.

La *comunicación vital* es entendida así como aquella comu-

nión intersubjetiva capaz de alentar y renovar recíprocamente nuestra vida. Para cumplir nuestra misión formativa y terapéutica los docentes y profesionales de la salud, requerimos una comunicación vital, que confiera al encuentro educativo y médico un auténtico carácter pedagógico sanador y formativo, germinando un espacio vinculante de sentidos donde sus protagonistas seamos recíprocamente actores, autores e innovadores del conocimiento y la práctica -la praxis- de la salud y la educación médica. Se plantea entonces la comunicación vital como un horizonte pedagógico capaz de aportar fundamentos curriculares y didácticos a la educación médica, que requieren ser renovados permanentemente por los protagonistas del proceso educativo docentes, estudiantes y pacientes. Los sentidos aportados en esta tesis gracias al encuentro intersubjetivo de estos actores, reveló que el mutuo reconocimiento de subjetividades, lenguajes y praxis comunicativas, se erigen en fuentes del proceso formativo, creando un diálogo fraternal de retroalimentación, reflexión y comprensión.

### **Pre-textos melódicos**

Esta indagación en torno a la comunicación y la formación médica tuvo como punto de partida tres motivaciones complementarias entre sí: las justificaciones educativas, las profesionales y las personales. En el ámbito educativo médico hay complejos y arduos desafíos para promover no sólo la capacitación idónea, sino ante todo para encarar cabalmente la educación como trayectoria de formación humana de médicos y docentes. A manera de ejemplo, el proceso de Autoevaluación para la Acreditación de Calidad que realizó nuestro Programa mostró, entre otras, diversas falencias en torno a la evaluación del aprendizaje (Universidad del Cauca, 2002a), que requieren no sólo ajustes curriculares y didácticos, sino también, mejorar la comunicación interpersonal en los procesos de educativos. Así mismo, la formación socio-humanista del médico es ahora una exigencia de los consensos internacionales y nacionales de educación médica (WFME, 2000; ASCOFAME, 2003), que reclaman, entre otras, la formación del médico en competencias comunicativas y culturales (Masters, 1998, Liaison Committee

on Medical Education, 2002).

En el ámbito profesional la importancia de la comunicación se ve sustentada en lo que para algunos es “la más grave crisis en la historia la salud de Colombia”, dado que una significativa proporción de médicos se ven sometidos a laborar bajo las presiones tecnocráticas de numerosas Empresas Prestadoras de Servicios de Salud (EPSs) o Empresas Sociales del Estado (ESEs), movidas cada vez con más frecuencia por la competitividad basada en la rentabilidad de la economía de mercado neoliberal, lo cual propicia un marcado deterioro de la comunicación médico-paciente al coartar las condiciones del ejercicio profesional, deshumanizando la práctica (Patiño, 2000, Gerstner, 2006). Además de estas evidencias, mis búsquedas personales así como las vivencias como especialista en Rehabilitación y docente de medicina, me mostraron las grandes distancias, vacíos y limitaciones que aun debemos superar para desarrollar procesos comunicativos educativos que contribuyan en la formación de personas y comunidades que tengan como prioridad la construcción de sus proyectos de vida en torno a procesos de salud y educación humanizadores (Bohórquez, 2005b). Todos estos factores me llevaron a la convicción que resultaba fundamental indagar en esta Tesis por las relaciones comunicativas de docentes, estudiantes y pacientes como aporte al proceso formativo del médico, que permitieran derivar orientaciones pedagógicas y curriculares al Programa de Medicina de la Universidad del Cauca.

### **Obertura**

Como fruto de los Seminarios de formación del Doctorado, que trascurrieron en los dos primeros años, se realizaron diferentes actividades conducentes a la identificación de una propuesta de anteproyecto de tesis, sustentada mediante el Examen de Suficiencia Académica. Para su desarrollo fueron fundamentales las asesorías individuales de los docentes que actuaron como orientadores de los Seminarios, las discusiones con los compañeros del doctorado, los eventos académicos y las publicaciones, los intercambios académicos con docentes de facultades de salud y educación así como el acompañamiento

del tutor de tesis y su orientador metodológico.

Las asesorías personales con los docentes en los Seminarios contribuyeron en esta tesis a establecer el campo de investigación de la misma, identificado finalmente como la comunicación interpersonal del proceso educativo del médico, vinculado con los procesos de formación profesional de los actores del mismo; y por otro lado, a orientar los campos de aproximación conceptual, epistémico y metodológico de la tesis, particularmente en una perspectiva pedagógica compleja, dándole un abordaje cualitativo, con una aproximación crítica y creativa. El trabajo con los compañeros del doctorado, principalmente desarrollado como parte de las sesiones de Seminarios, contribuyó de manera particular a identificar y definir el contexto donde se realizaría la indagación, que finalmente se estableció como los espacios educativos del Programa de Medicina de la Universidad del Cauca, así como los aspectos relacionados con la pertinencia y coherencia de la problemática seleccionada, que permitía identificar la justificación y propósitos de la indagación. Al respecto resultó especialmente enriquecedor contrastar los diferentes procesos de búsquedas y enfoques, en campos tan diversos como la educación en administración, educación física, ingeniería o medicina, encontrando un núcleo vinculante que sustentó buena parte de los trabajos, incluido éste: la formación profesional. Entre los eventos notables para la tesis se destacan los Seminarios de Líneas de Investigación, así como tres Encuentros Internacionales de Currículo realizados en el transcurso del doctorado que permitieron presentar adelantos que iban delimitando la evolución de la propuesta de tesis, pudiendo presentar ponencias y publicaciones en las cuáles fui desarrollando aproximaciones a la tesis como el tema de la *formación*, que era una preocupación previa (Bohórquez 1993) que se fortaleció en su trayectoria (Bohórquez 2005 a y c), además de darle alas al tema del *diálogo* planteado inicialmente (Bohórquez, 2004 a y 2005 a, Bohórquez y Jaramillo, 2005), que luego evolucionó hacia la temática de la *comunicación* (Bohórquez 2006 a, b y c). Todos los intercambios académicos realizados durante el trayecto de la tesis, con docentes de las facultades de salud y educación fueron formativos y además transformadores para la tesis. Muchos as-

pectos de la tesis surgieron de estos encuentros dialógicos, reflexivos donde surgieron amistades académicas y trabajos de investigación. Especialmente, cabe destacar los encuentros con docentes de salud y educación realizados durante la Pasantía Internacional, que fueron decisivos en la temática comunicativa y al enfoque cualitativo de tipo fenomenológico-hermenéutico. También gracias a estos encuentros surgió la atención puesta a las dos relaciones pedagógica y clínica que eslabona la tesis así como la atención puesta al “desencuentro” comunicativo educativo.

Finalmente, el apoyo dado por el tutor Dr. Armando Zambrano fue iniciático. De estas orientaciones, donde era inevitable transitar entre la incertidumbre de las pesquisas preliminares y los conflictos de las decisiones que me permitieran entrar en materia, surgieron un marco teórico extenso<sup>i</sup>, el estado del arte de la comunicación médico – paciente<sup>ii</sup> 2, el planteamiento del problema inicial, así como la elaboración de objetivos, propósitos y la justificación. Para consolidar esta etapa resultó esencial la presencia del profesor Luis Guillermo Jaramillo, quien con su experiencia investigativa en el área cualitativa dio un soporte fundamental a la estrategia metodológica y analítica de la misma. De esta forma surgió: “El diálogo en la formación, sentido y comprensión: aportes a la educación médica”, texto del anteproyecto de tesis sustentado en mayo de 2005, en el que proponía indagar el sentido que crea el diálogo profesor – estudiante en la formación del médico.

### **Orquestación para una sinfonía**

Con la dirección de la Doctora Eugenia Trigo Aza, a partir de agosto de 2005, retomé el trabajo realizado en el anteproyecto y en los avances investigativos que llevaba realizados hasta entonces, y me di a la labor de reflexionar en profundidad el propósito central de la tesis.

Establecer el propósito de una tesis pareciera ser un proceso intelectual meramente académico, que como fruto de una indagación sobre una situación problemática, definida por unos antecedentes históricos, unos escenarios locales, regionales y globales, un marco teórico y un estado del arte, permiten esta-

blecer de una manera lógica el camino de la investigación. Sin embargo, no me sentía satisfecho con la propuesta realizada, pues percibía algunos vacíos que no sabía explicar, aunque su argumentación era razonable, percibía que faltaba algo, y luego de algunas discusiones y lecturas encontré que su debilidad era básicamente epistemológica. Había partido de preguntarme por el papel que la relación médico – paciente tiene en la formación del médico, y de allí pasé a inquirir por los aportes que el diálogo profesor – estudiante, podría aportar a la formación en educación médica. Pero una vez sustentado el Anteproyecto consideré que esta pregunta no era sería suficientemente esclarecedora, ya que el diálogo profesor – estudiante, además de ser aparentemente escaso en los espacios académicos convencionales, era tan solo un aspecto de la relación. Resultaba esencial establecer además de un qué o un cómo, ¿para qué indagar por la relación entre profesor y estudiante como aporte a la educación médica? Dado que la metodología promovía una investigación con enfoque fenomenológico – hermenéutico, la profesora Trigo me animó a realizar una pesquisa reflexiva a mi propia trayectoria comunicativa y formativa, identificando las huellas que me motivaron y condujeron por la senda de la medicina, la relación médico – paciente y la educación, identificando varios significados y sentidos esenciales en la construcción de mi historia de vida personal y profesional. Ello requirió no sólo la rememoración y reflexión de algunos trechos biográficos, sino además recurrir a diversas estrategias creativas, propuestas por la profesora orientadas a promover la inteligencia creadora desde el ludismo y la motricidad (Trigo, 2006). Estas reflexiones hacen así parte del primer capítulo donde expongo mis vivencias formativas – comunicativas.

Tal ejercicio me mostró la importancia de identificar no sólo los aspectos objetivos de la realidad que quería indagar, sino también me ayudó a reconocer el papel de mi subjetividad en tales pretensiones. Como lo plantea Maturana, hacer objetiva una realidad implica reconocer el vínculo de nuestra subjetividad con esa realidad que exploramos, propendiendo por una actitud cognoscente que supere el autoritarismo hegemónico que diversos estilos de investigación positivista suelen imponer a las rela-

ciones humanas, para lo cual vale la pena tomar distancia de la pretensión de objetividad, poniéndola “entre paréntesis” y abordándola desde la colaboración (Maturana, 1992).<sup>iii</sup>

Afrontar el problema de la formación y la comunicación requería reconocer la subjetividad de los actores y fomentar su intersubjetividad. Llegar a este planteamiento fue más el fruto de un camino inductivo que un proceso teórico; si bien había leído por entonces ya a Maturana, esta postura epistémica surgió más como resultado de las vivencias propiciadas por la búsqueda creativa, más que por haber adoptado una postura conceptual predefinida, aunque ciertamente el trabajo de Maturana fue una gran fuente de inspiración y apoyo conceptual. Al respecto, varias de las experiencias que me indujeron a este planteamiento surgieron precisamente en Chile, durante la pasantía internacional del doctorado, aunque no tuve la oportunidad de conocer al propio Maturana. Así surgió el segundo capítulo que presenta el enfoque epistémico de la tesis. Para el abordaje de la intersubjetividad encontré que el paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin (1999, 2000), brinda un piso amplio y firme para sustentar tanto el fundamento ontológico como su desarrollo epistemológico. A este fundamento se sumaron los aportes del profesor Luis Guillermo Jaramillo (2007) sobre subjetividad e investigación, que dieron muchos elementos para sustentar la metodología indagadora creativa; la perspectiva de una hermenéutica reflexiva propuesta por la profesora chilena Teresa Ríos, a quien había conocido en la pasantía, que ayudaron en varios momentos de interpretación de los hallazgos; así como la perspectiva de la pedagogía crítica que orienta una postura analítica emancipadora (Freire, 1974).

A partir de estos fundamentos planteo la metodología investigativa en el capítulo tres, que presenta las tres fases de construcción de la tesis. En la primera, la *fase exploratoria* se muestra el camino seguido en la construcción del problema de la tesis, siguiendo un diseño dialógico en espiral, inspirado en el enfoque de investigación de la *complementariedad etnográfica* (Murcia y Jaramillo, 2000) gracias al cual pude abordar y analizar cinco procesos de investigación desarrollados entre 2003 y 2005 con la participación de profesores y estudiantes del Programa de

Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca (Colombia). Esta fase, la más extensa de la tesis, debe su magnitud —casi 200 páginas, al esfuerzo por articular en forma secuencial, dialéctica y comprensiva, cinco aspectos que se consideraron pilares para la construcción del problema de la comunicación en la formación del médico en nuestro Programa, que contribuyeran a la construcción de sentido y comprensión del encuentro educativo médico: 1) el concepto de formación de los docentes de medicina, 2) la percepción y expectativa docente frente a la comunicación en el currículo médico, 3) el proceso de aprendizaje de la comunicación interpersonal de los estudiantes, 4) la percepción de la práctica comunicativa de los docentes como profesionales y profesores; y 5) las interacciones comunicativas entre docentes, estudiantes y pacientes. Indagación que procedía de cinco trabajos de investigación realizados durante los primeros tres años del doctorado. Estos aspectos fueron entre-tejidos en cinco apartados hilvanando las preguntas de la tesis con los aspectos del contexto que se consideraron pertinentes, así como con los hallazgos empíricos de las indagaciones y los fundamentos teórico-conceptuales, que se decantan al final de cada apartado en una reflexión que indaga sobre las inquietudes iniciales y plantea otras nuevas, manando un diálogo entre el investigador, los actores y autores, analizando las interacciones de los dos entornos de formación médica: el escenario educativo y el escenario clínico, donde concurren los tres protagonistas del encuentro formativo. Para el desarrollo de la segunda etapa, la *fase de profundización*, partí entonces del enfoque de investigación *colaborativo* planteado inicialmente por Lieberman (1986) y desarrollado en España por Castañer y Trigo (1996) así como por Trigo en sus indagaciones sobre interdisciplinariedad (2001) y motricidad (2005a, 2005b) en investigación educativa. En esta fase la experiencia de la directora de tesis ayudó a dar solidez y coherencia al proceso, permitiendo que el proceso fuera flexible, integrador y denso en la indagación.

Mientras que en la fase exploratoria se habían evaluado a los protagonistas de manera relativamente separada: por un lado, tres eventos de formación realizados con profesores, por otro, dos entrevistas focales con estudiantes de internado y por

otro, una etnografía de algunos encuentros educativos, ahora el desafío era superar el abordaje independiente de los protagonistas, en un proceso que involucrara su participación colaborativa e integrara sus aportes conjuntos. Para ello busqué la colaboración de cuatro docentes de excelencia, de dos estudiantes de internado y de una egresada de nuestro Programa, pero además, los aportes del protagonista principal de la interacción clínica: involucré a dos pacientes. Con ellos se desarrolló un seminario semanal de 18 sesiones que permitió indagar y exponer los sentidos que se configuran en el encuentro educativo de los tres protagonistas educativos, reflexionando a partir de sus historias de vida, de los registros de video de sus interacciones y de su experiencia. El concepto de *comunicación vital* que enarbola esta tesis fue el resultado de la decantación de los significados aportados por los participantes del proceso. Los primeros en referirse a la comunicación como “vital” fueron los estudiantes entrevistados en los grupos focales; posteriormente, al identificar los estilos comunicativos de los profesores, al de mayor apertura lo denominé con este término, siguiendo además el concepto de Craig (citado por Littlejohn, 2005) que la comunicación es el fenómeno mediante el cual experimentamos la vida (p. 11). Finalmente, en la búsqueda de significados y sentidos, los participantes abonaron con sus experiencias y reflexiones el terreno conceptual que soporta la necesidad de una comunicación vital en medicina e ineludiblemente en la educación del médico, como pilar fundamental de su formación. Por último, vino la *fase creativa* que constituyó el camino de síntesis de las dos etapas anteriores, en una labor hermenéutica por un lado y artística por otro, que resultó ser un verdadero proceso de cosecha y filigrana a partir del camino andado en las dos fases previas. Así surgen los principios pedagógicos, los lineamientos curriculares y una propuesta didáctica que culmina con una reflexión sobre los horizontes teóricos de la comunicación vital, elaborados a partir de contrastar la tesis con los planteamientos filosóficos de Martin Buber (1923) sobre el encuentro humano.

## I. MI TRAYECTORIA FORMATIVA – COMUNICATIVA

*Cuando vuestro amigo os hable francamente, no temáis vuestro propio*

*«no», ni detengáis el «sí».*

*Y cuando él esté callado, que no cese vuestro corazón de oír su corazón. Porque, sin palabras, en amistad, todos los pensamientos, todos los deseos, todas las esperanzas nacen y se comparten en espontánea alegría.*

Khalil Gibrán, El Profeta

### a. Inquietudes primarias: la relación, el conocimiento y la salud

Para comprender el camino seguido en esta expedición, en sus procesos de indagación, hallazgos, reflexiones y horizontes, es preciso comenzar con la reconstrucción del camino seguido por quien ha actuado durante este tiempo como expedicionario, pues aunque siga costándonos conflictos comprenderlo, es gracias a los caminantes que hay camino, y quien traza este camino, quien actuará como guía para reconstruir el sendero adelantado y deconstruir sus descubrimientos, debe primero presentarse y mostrar el sentido que tiene haber andado como he andado.

Al describir la Biblia el comienzo de todo, se señala cómo Dios en su proceso creador dio constitución a realidades en relación: luz-tinieblas, cielo-aguas, tierra-mares, plantas-árboles, sol-luna, pájaros-peces, animales domésticos y salvajes, y finalmente, varón y mujer (Génesis, I: 1-28). Más que parejas, que es una división primaria creada por nuestra percepción dualista de la realidad, el mundo de la vida está conformado por entes y circunstancias creadas por ellos en relación, de cuya interacción depende su existencia. La relación ha sido desde mi temprana infancia una sorpresa continua y una pregunta perenne. Yo soy yo gracias a que otros seres me dieron la vida, han velado por mi crecimiento físico, mental y emocional, me han educado y han participado en situaciones que me han ayudado a formarme. Gracias a mis abuelos, padres, hermanas, profesores, amigos, colegas, discípulos, pacientes, etc., es que yo soy yo. Mi ser ha tenido que emerger, en la construcción de su consciencia de sí y de lo que creo es la realidad, a partir de relaciones. Muchas son

las situaciones vitales que me han llevado a valorar la relación a lo largo de mi vida, desde la infancia hasta el pasado más reciente, vincularlas en éste texto resulta, creo esclarecedor y pertinente. Haber llegado a una tesis sobre comunicación y formación médica, implicó haber pasado por un camino de relaciones que comenzaron en mi hogar y que ahora sustentan mi vida profesional y académica. Pensar en la relación es hacer un homenaje a mi padre, quien a sus 78 años sigue creyendo, practicando y comulgando día a día en íntima reciprocidad con la vida en todas sus expresiones. Una frase de mi padre que resulta imborrable en mi memoria, marca la primera motivación de esta tesis: “conversando mijo, se arreglan todas las cosas; cualquier problema que tenga en la vida, primero trate de resolverlo dialogando”. Ciertamente mi padre ha hecho de esta máxima su estilo de vida y aunque no todo lo ha superado dialogando, sigue creyendo y comunicando su ser en cada relación humana. Algunas vivencias significativas permiten mostrar por que he seguido ésta senda. Mi historia comienza en 1961, en la ciudad de Bogotá, lo que me vincula con el nacimiento de la era espacial, la revolución cubana, el levantamiento del muro de Berlín, la Alianza para el Progreso, la era de los Kennedy y el Frente Nacional. En mis primeros años escolares era un niño tímido y mimado, que con el paso de algún tiempo se torno en un joven inquieto y parlanchín. Este giro contradictorio fue propiciado por tres situaciones correlativas: temor para relacionarme con personas extrañas a mi hogar, algunas dificultades para desempeñarme corporalmente y un ambiente predominantemente femenino. El miedo a la relación fue facilitado por las restricciones que mi madre impuso cuando me invitaban los pequeños vecinos a salir a jugar y por las razones que argüía; por entonces ella afirmaba que había que protegerme de los “peligros de la calle”: ladrones de niños, violadores pervertidos, que andaban buscando niños pequeños para hacerles maldades, decía, y mientras que entre los 4 y 7 años muchos chicos expresan toda su fogosidad a través de los juegos callejeros, en mi caso, no pude compartir con mis pares sus travesuras y juegos, y en consecuencia, las destrezas motoras y habilidades sociales que adquirí hasta la entrada al colegio estuvieron relegadas por los juegos que urdíamos con

mis cuatro hermanas.

De la primera situación como resulta obvio, se derivaron las otras dos. Por un lado, una vez que mi padre se marchaba al trabajo, el círculo que me rodeaba era femenino: mi madre y cuatro hermanas menores, pues el único hermano que tuve murió al mes de haber nacido. Por otro lado, los juegos que podía tener un preescolar con sus hermanas menores, si bien era versátil, no estimulaba muchas destrezas motoras gruesas, como las que el fútbol o trepar árboles, suelen promover. Así las cosas, el sólo hecho de haber entrado al colegio fue traumático. Lloré cuando menos una hora el día que debía quedarme “solo” al iniciar la primaria. Días después, cuando tuve que asumir a las actividades deportivas escolares debí enfrentar mis pobres habilidades físicas. No puedo olvidar la humillación que sentí cuando jugué el primer (y último) partido de fútbol de mi vida y fui rápidamente excluido por mis compañeros, luego de diez minutos, pues según ellos “Bohórquez era un palo”, incapaz de manejar con sus pies el balón, favoreciendo que el equipo recibiera de entrada cinco goles. En mi doble ignorancia –la del manejo del balón y desconocer el rol de los jugadores-, tuve el craso error de ofrecerme como arquero. Ante lo que consideré un rotundo fracaso en los deportes, decidí marginarme de casi todas las actividades físicas, excepto de la obligada clase de educación física, lo que me llevó a relacionarme más intensamente con unos cuantos amigos, lecturas y dibujos. Transité así preocupándome más por los pasatiempos del hogar, que por partidos y campeonatos, hasta llegar a mi primer libro: la biografía de Mahatma Gandhi, detrás del cual seguirían algunas grandes obras de la literatura universal. Éstas lecturas contribuirían a hacerme más inquieto y crítico intelectualmente, por la época en que culminaba mi primaria. A esto debemos sumar los cambios físicos y emocionales que experimenté con la llegada de la pubertad. Las emociones y reacciones físicas desconcertantes que me producían las oleadas hormonales, actuaron también en mi temperamento, sin que yo comprendiera su origen. Del niño tímido emergió un adolescente inquieto y a veces fuertemente irónico.

El bachillerato transcurrió entre dos colegios jesuitas de Bogotá y Medellín, que aportaron sensibles elementos a mi formación. Dos lemas de esta época son aún inolvidables; el primero era de carácter moral: “donde hay un bartolino hay un caballero,” eslogan que se repetía en el Colegio Mayor de San Bartolomé hasta el cansancio, donde un comportamiento “correcto” era la norma rectora. El segundo lema, que circulaba como broma entre los bartolinos, era burlón: “un jesuita responde a una pregunta con otra pregunta”, que hacía referencia al carácter dialéctico y crítico que predomina en esta comunidad y que creo que influyó en mi formación tanto como el primero. En realidad era frecuente su tendencia a evitar respuestas simples y preferían el análisis y la reflexión; pero también, juzgábamos entonces, una cierta ambigüedad que se daba a muchas discusiones. Por ello, mis relaciones con maestros y sacerdotes, no obstante sus grandes capacidades, fue en general distante, prefería a unos pocos amigos y a mis libros. La dialéctica jesuita la pude palpar y aprovechar a los trece años, cuando cursaba tercero bachillerato en el Colegio San Ignacio de Medellín y un día refuté al maestro de religión quien afirmó que “sólo quienes siguen a Cristo pueden alcanzar la salvación eterna”. -¿Cómo era posible, decía yo, que los buenos musulmanes, judíos o hindúes, no tengan igual derecho de alcanzar la eternidad?, si todos somos hijos de Dios. La respuesta no se hizo esperar, y no me la dieron en clase. Luego de hablar brevemente con el prefecto de disciplina, fui enviado con un “asesor espiritual”; éste por fortuna, resultó ser un agradable conversador, que lejos de insinuar una censura, me permitió compartir con él mis preocupaciones religiosas sin darle demasiada importancia a mis controversias y además dándome acceso al salón reservado de la biblioteca donde los mismos sacerdotes estudiaban; claro está, que a esa edad terminé más interesado por la Gran Enciclopedia Ilustrada de la Segunda Guerra Mundial, que por la filosofía teológica. El hecho fue que gracias a ésta relación, di un paso fundamental en mi camino formativo: no tenía que tragar entero, tenía el derecho y la capacidad de discernir frente a la opinión de otros. No sabía por entonces hacia dónde habría de encauzar mi futuro profesional, ni me interesaba mucho por entonces, habrían de pasar cuatro

años, cuando llegó una situación que me ayudó a tomar la decisión de hacerme médico.

Escogí la medicina gracias a una enfermedad, es decir, siendo paciente. Cuando tenía 16 años y cursaba el penúltimo año de bachillerato un día me dio fiebre y me puse amarillo. -*Es hepatitis viral*, dijo el médico que me vio. Como debí guardar cama tres semanas, tuve que enfrentarme conmigo en la soledad de la casa de mis padres, y hubo tiempo de sobra para pensar qué iba a ser de mi futuro. Cual Gregorio Samsa<sup>iv</sup>, sometido al blanco panorama interrogador del techo de mi habitación, me preguntaba si sobreviviría a la crítica situación de tener el hígado inflamado. A pesar de confiar en el médico que había prescrito guardar reposo y reducir mi dieta al succulento, pero monótono manjar de cuajada con melado de panela, no me sentía gravemente enfermo, ni creía estar recibiendo una terapia muy científica. Pero no tenía una mejor alternativa y buena parte del tiempo me sentía decaído; así que estas largas semanas en casa, las pasé cuidando de mi hígado y pensando. Pensé y pensé en silencio, muchas cosas, hasta que me cansé de pensar y ya no pensé más. Entré en una extraña paz y poco a poco, mi voz interior empezó a discutir conmigo qué quería ser y hacer. ¿Hacerme médico? La respuesta surgió de pronto. ¿Por que no? Simplemente se me ocurrió, fue un chispazo. Haber estado sometido a ese monótono confinamiento, indujo esta respuesta. Quizás, por la misma enfermedad, mi mente, tratando de encontrar una forma de liberarme, sino de esta, al menos de otras situaciones similares, urdió una estrategia emancipadora: ser médico me permitiría tener, ante la enfermedad un criterio que me permitiera ser más autónomo y además, ayudar a otros. Una profesión que en esencia significaba aprender a relacionarme mejor con los demás, me tentaba. Luego vinieron las dudas y los temores. ¿Sería yo capaz?, ¿podría yo con tan “mala memoria” ser médico?, a pesar de haber superado la timidez, aún seguía siendo un chico de pocas relaciones. La semilla había sido sembrada. Finalmente germinó a mediados del año siguiente, cuando el colegio nos invitó a unos retiros espirituales destinados a tomar decisiones sobre los estudios profesionales, no dudé en aprovechar la oportunidad. Para mí fue definitivo haber ido a ese en-

cuentro, aunque para entonces ya tenía bastantes resistencias a la guía religiosa, tuvimos unas excelentes dinámicas de reflexión que facilitaron que fuéramos cada uno de nosotros los que respondiéramos qué queríamos hacer, partiendo de nuestras fortalezas sin evadir las limitaciones. De esta forma, la educación jesuita me dio la mano y gracias a su continua invitación a ser “hombres nuevos”, me decidí por la medicina, una profesión muy bella y exigente, que luego me conduciría a la docencia.

### **b. Estudiar medicina: aprender, actuar e interactuar**

En 1980 ingresé como estudiante de la Universidad Nacional. Creo que allí empecé a tener el ritmo de vida rápido, que sólo con el doctorado se ha moderado un poco. Los primeros cuatro semestres de la carrera fui un estudiante dedicado, incluso, obtuve matrícula de honor en primer semestre. Aunque las asignaturas básicas eran teóricas y las metodologías totalmente magistrales, muchas clases me fascinaban. Las prácticas de laboratorio me encantaban, especialmente las de biología y morfología, para mi era algo apasionante conocer el cuerpo humano. No tuve la misma sensación con fisiología o patología, tratar con tubos, reactivos, ecuaciones y mediciones de acidez/alcalinidad, era interesante, pero no tanto como descubrir nuestro propio cuerpo. Cuando asistía a clases teóricas, donde la mayor parte del tiempo el profesor dicta y uno como estudiante copia y copia, me fatigaba mucho. No se si era porque era un tanto hiperactivo o poco tolerante al sedentarismo. Aún me siento inquieto cuando pasan más de 40 minutos de una actividad y debo permanecer sentado, luego de ese tiempo trato de levantarme, si no lo puedo hacer me pongo muy incómodo. Los estudios dicen que la mayoría de las personas pierden la atención pasados 40 minutos y que ya no aprenden nada después de 90. Nosotros a veces teníamos sesiones de dos y hasta cuatro horas de clase seguidas, no se cómo lo soportaba, ni tampoco cómo se las ingenian los profesores para manejar el tiempo y lograr captar la atención. La verdad muchas temáticas de medicina son bastante apasionantes, al menos por entonces eso sentía. Como estudiante de básicas uno se relaciona más con sus compañeros que con los profesores, pues no había mucho que hablar con la mayoría

de ellos, llegaban, dictaban su clase y luego se marchaban. En su trato fueron más cálidos y cercanos a los alumnos los profesores del bachillerato.

Durante los primeros semestres de estudio, uno tiene más tiempo para actividades “extracurriculares” que para mi fueron muy formativas. En tercer y cuarto semestres pude practicar algo de atletismo, ya que estábamos todo el tiempo en la Universidad Nacional; más adelante fue imposible por el ritmo de estudio y porque a partir del quinto semestre la vida académica transcurría en los Hospitales, especialmente en el ahora cerrado Hospital San Juan de Dios, donde pasábamos casi todo el día. El auditorio León de Greiff de la Universidad ofrecía una excelente programación musical, además de la vida cultural intensa que tiene Bogotá y que aproveché bastante los dos primeros años de la carrera. Los dos últimos años de carrera, los fines de semana íbamos a las tabernas, bebíamos un poco de cerveza y escuchábamos música latinoamericana. Fue una época romántica, idealista y dedicada al estudio. Hice grandes amistades en la Universidad, en especial fui “camarada” de un grupo de compañeros “inquietos” políticamente, aunque evitaba a los revoltosos, sentía mucha afinidad con los chicos críticos; creamos un grupo de estudio sobre medicina y sociedad, que se reunía los fines de semana, buscábamos “concientizarnos” sobre las realidades sociales, especialmente las de salud y educación, con una mirada socialista y comunitaria. Juntos editamos el periódico “La Jeringa”, que costeábamos con su venta, yo era el caricaturista y diagramador, infortunadamente fueron pocas sus ediciones, pero aprendí mucho y además allí surgió mi primer romance universitario. Pero a pesar de mis búsquedas políticas, yo hacía esfuerzos por ser buen estudiante. Como “buen” estudiante, tomaba muchas notas en clase, cuidaba mis apuntes, fotocopiaba los apuntes de otros cuando no alcanzaba a ir a una clase o me atrasaba en algún tema. Las notas de clase eran tan importantes que uno de los libros más populares por entonces en farmacología era un “texto” elaborado por un estudiante “piloso” a partir de apuntes, que se vendía en un formato rústico. Lo “atractivo” era que muchas de las clases de esa materia eran muy similares al dichoso libro varios años después. Lo copiado es

para uno como estudiante, al igual que lo fue para los escribas babilónicos o los monjes medievales, una “consagración”, los cuadernos eran casi sagrados y ello facilitaba que textos o revistas quedaran de lado; la “verdad” y el “conocimiento” que necesitábamos los estudiantes podían no necesariamente ser muy fieles a la verdad o actualizados, pero eran la llave para aprobar la evaluación y pasar.

El juego que promueven muchos maestros al evaluar justo lo que ha dictado en clase, promueve que el cuaderno y sus notas se conviertan en un “tesoro”. Cuando la evaluación de asignaturas teóricas y aún de las prácticas, se basa en lo dicho en clase, lo que se pueda aprender en los libros, puede ser “interesante”, pero no es fundamental. Aunque de hecho yo obtuve bastantes textos básicos y los leía asiduamente, mi curiosidad académica moría a la hora del examen: había que “saber” lo que decía el cuaderno. Afortunadamente llegaron las clínicas y allí aparecieron dos escenarios tan liberadores como amedrentadores: la rotación y la evaluación oral. Todos sentíamos mucho miedo de ser interrogados en la rotación o en el examen oral, pero eso lo obligaba a uno a leer, además muchos maestros nos hacían revisar temas de estudio directamente de revistas o textos especializados, y allí aprendí mucho. Además, uno podía poner a prueba y “defender” sus conocimientos, es decir “argumentar” y explicar lo que entendía, con la ventaja que el profesor lo retroalimentaba a uno y eso aclaraba muchas ideas, podía uno discrepar de las notas de clase, aclarar confusiones y dejar de rendir culto al cuaderno. Además, empezaba a notar que uno aprendía más con lo experimentado con cada paciente, cuya realidad era mucho más que una enumeración de síntomas; no obstante, no todos parecían captarlo así. Al avanzar los semestres clínicos, fue impactante observar que ante situaciones críticas como el dolor, el sufrimiento o la muerte de los pacientes, muchos médicos, fueran estos profesores o estudiantes, asumían una actitud distante y pragmática, que me parecía al principio fría e incluso agresiva; dando mayor importancia a los problemas “médicos” de los pacientes y encauzando la mayor parte de sus esfuerzos a establecer los diagnósticos precisos, que permitieran establecer los tratamientos más “eficaces y oportunos”. Tam-

bién encontré, por fortuna, aunque con menos frecuencia, algunos médicos que asumían relaciones comunicativas compasivas y cálidas. Curiosamente, recuerdo que la mayoría de estos o eran mujeres, o se trataba de profesores especiales, que además de ser maestros de la docencia, eran reconocidos como “grandes personas”. Resultaba más fácil y agradable para mí y para muchos de mis compañeros, acudir a ellos para resolver las dudas, ya que además de saber mucho, no lo censuraban a uno por su ignorancia y respondían con calidez y entrega. Era frecuente encontrar en esos “buenos” médicos, excelentes maestros.

Los libros de medicina se me antojaban apasionantes, leí mucho en ellos, tanto en básicas como en clínicas. Pero mientras que en básicas uno aprendía cosas interesantes en los libros, en clínicas uno aprendía cosas importantes, y se constituían en material que permitía dialogar con los maestros así como hacer las primeras tentativas de diagnóstico o tratamiento ante los pacientes: si tenía que aclarar qué sería tal síntoma o hallazgo, yo iba directamente al libro, no a las notas. Eso no sucedía en básicas, donde todo lo “daba” el maestro. Cuando uno llega a clínicas y está ahí con el paciente y se da cuenta que lo que uno tiene que saber, lo tiene que poner en práctica ahí mismo, para ofrecerle una ayuda diagnóstica o terapéutica, muchas veces inmediata, empieza a idolatrar menos los cuadernos, aunque siga tomando notas. De hecho, casi todo lo “aprendido” en ellos se evapora al llegar a los semestres “de verdad”. Ahora sí había que saber, no bastaba lo memorizado para el examen, que a la semana siguiente se olvidaba. El juego había cambiado. La medicina es muy extensa y compleja, no todo nos atrae igual y uno termina inclinándose más por ciertas áreas. Me gustaron mucho la biología celular, fisiología, la anatomía, la salud mental, la medicina comunitaria, la semiología, la medicina interna, la pediatría y la ginecología. Me causaron desazón aunque las entendía importantes la farmacología, la microbiología, la parasitología, la cirugía, la medicina legal. No lograron entusiasmarme la patología, la genética ni la medicina preventiva; aunque me atraía esta última, sus profesores lograron disuadirme. Finalmente, fueron dos asignaturas del último año, las que llegaron a tocar mi ser, postulándose como posibles candidatas al postgrado. Tanto la

Medicina Física y de Rehabilitación como la Psiquiatría me encantaron. La psiquiatría se enfocaba en la salud mental y emocional del ser humano, la que creía y sigo creyendo, es la principal garante de nuestra salud; la rehabilitación atendía los problemas orgánicos, dolorosos y funcionales surgidos de la enfermedad y el trauma. Me cautivaron tanto las dos, que fue entre ellas dos que escogí la que sería mi especialización, decidiéndome por la primera, dado que la segunda la veía llena de conflictos y dicotomías disciplinarias; en cambio la “fisiatría”, como también se la conoce, tenía una virtud: es proclive a miradas integradoras e interdisciplinarias. Había encontrado un campo al cual me dedicaría y en el que he crecido profesional y humanamente estos últimos quince años. Junto con los intereses disciplinares surgieron otras preocupaciones, hacia el final de la carrera empecé a comprender que hacerse médico no era fácil y que el papel del profesor de medicina era si bien muy difícil, trascendental para asegurar la formación profesional.

La primera preocupación por la educación médica surgió cuando estaba terminando el undécimo semestre del pregrado y una tarde dialogando con mi compañera Gloria Garay, quien además de antropóloga tiene una aguda mirada sobre el escenario universitario, caímos en cuenta de algunos vacíos e inconsistencias de la educación recibida a lo largo de nuestra carrera. Para quienes fuimos estudiantes de la Universidad Nacional en la década de los años 80, resultaba fácil volverse cínico cuando no insolente, pues en una institución pública sometida al vaivén de continuos conflictos académicos, económicos, políticos y culturales, resonaban más fuertemente sus falencias que las inmensas oportunidades y privilegios que tuvimos, -de las que carecen muchas universidades privadas-, y uno a veces se enfrasca en peleas pueriles que carecen de trascendencia frente a los problemas sociales de fondo que vive el país. Sin embargo, ser estudiante del sistema de educación pública forma criterio y capacidad reflexiva. En medio de estas vicisitudes nuestras miradas identificaron tres problemáticas de la educación médica: por una lado, la falta de coherencia entre la enseñanza teórica y la práctica, por otro, la falta de guías al estudiante que le ayuden a seleccionar lo esencial para el aprendizaje (situación que tam-

bién afecta la educación continua de quienes ya son médicos); y finalmente, el heterogéneo soporte docente, donde resaltaban un grupo sobresaliente pero limitado de profesores entregados a la academia y a la formación con corazón, en contraste con aquellos para quienes ser docentes era un trabajo más, que les complementaba sus ingresos y tal vez les ayudaba a estar actualizados académicamente. Por entonces soñábamos que pudieran diseñarse programas educativos más sistemáticos y estimulantes para el estudiante, pero veíamos que la infraestructura para lograrlo era compleja y aparentemente el recurso humano necesario además de limitado necesitaba una preparación pedagógica, de la cual la mayoría carecía. Pero nada pudimos hacer por entonces, sin embargo estaba sembrando las primeras inquietudes por lo que sería mi rol de docente de medicina.

### **c. Ejercer o seguir formándome como médico**

Terminados mis estudios de pregrado, hice el año de Internado en la Clínica del Seguro Social “San Pedro Claver” en Bogotá, y luego de graduarme, en 1987, realicé la práctica médica rural en un remoto municipio del sur del Tolima llamado Rioblanco. Rioblanco reviste una doble importancia en mi vida, allí empecé a ser médico, pero además fue allí donde conocí a Rocío, la maravillosa mujer que hoy en día es mi esposa y con quien hemos cultivado nuestra bella familia. Allí aprendí el valor que tiene para el médico relacionarse amable y respetuosamente con la gente, no sólo con los pacientes sino en general con todas las personas de una comunidad. A pesar de los temores y prejuicios que surgen cuando uno se ve en una población pequeña, de aspecto descuidado y polvoriento, descubrí que detrás de esas apariencias había personas valiosas y sensibles, tanto en el Hospital como en la población, y una vez relacionado con ellos, fue más fácil adaptarme. Tanto me adapté, que al terminar el rural varias personas de la comunidad, entre ellas el Alcalde y la directora del Hospital, me sugirieron quedarme a trabajar en la población como médico particular, pues no había alguien que prestara ese tipo de servicios. Me quedé unos meses más y mi corazón quedó encarnado en este bello rincón del Tolima. Mi labor en el Hospital era de médico asistencial, la consulta externa era

la labor principal, pues las hospitalizaciones eran esporádicas y limitadas, y las urgencias, aunque se prestaban 24 horas, eran variables. Yo me sentía muy tenso cuando había pacientes hospitalizados, pero en cambio disfrutaba mucho la consulta. A los hospitalizados debía evaluarlos dos o tres veces al día, estar al tanto de sus cambios, y decidir ajustes en su tratamiento hasta definir su salida o remisión. En cambio, en la consulta la atención estaba delimitada por el tipo de problema y el tiempo de encuentro con el paciente, usualmente unos 20 minutos. Con el paciente hospitalizado la relación más fuerte se establecía con los familiares, pues un paciente decaído suele tener sus capacidades de interacción disminuidas. Con el paciente en la consulta, generalmente éste tiene control de sus cinco sentidos y puede explicar sus problemas, asumir su tratamiento y dar cuenta de sus cambios. La interacción de la consulta me llenaba mucho más.

La consulta tenía un encanto particular, que en un comienzo no captaba claramente. Al principio, cuando el paciente planteaba su problemática, yo indagaba en sus síntomas y antecedentes biomédicos y con ello configuraba un diagnóstico *presuntivo*, que complementaba con pruebas de laboratorio, estableciendo en la medida de lo posible, tal como me lo habían enseñado en la facultad, un diagnóstico *etiológico*, para implementar un tratamiento, tal es el método clínico que heredamos de Bernard<sup>v</sup>. Pero inevitablemente sus quejas se acompañaban de situaciones de su vida personal, como problemas de pareja, conflictos con los hijos, mitos, miedos, en fin, una serie de situaciones que parecían interferir la consulta. Frente a esto, había visto con desagrado en mis estudios, que muchos profesores cortaban a los pacientes cuando entraban en detalles de su vida y eso me parecía irrespetuoso; como varios profesores habían insistido en vincular siempre los aspectos psico-sociales del paciente a su problema, en la medida que el tiempo lo permitía, yo escuchaba con paciencia estos tópicos en los pacientes que atendía, esperando, tal vez, apoyar un poco la salud mental del paciente. Ser médico es reconocer que el responsable del paciente en ese momento es uno y hacer todo lo posible porque su salud mejore. Verme confrontado por cada nueva realidad puesta en mis

manos era sobrecogedor y al tiempo excitante. Estudiaba cada caso nuevo que llegaba, tenía a la mano algunos libros básicos, que consultaba con cada nueva situación que ignoraba. También me apoyaba en el médico director, que había sido compañero de estudios y se había destacado todo el tiempo de estudiante por su brillantez académica, así que le consultaba todas mis dudas médicas. Otra persona importante fue la Enfermera Jefe quien continuamente me estaba dando orientaciones sobre la forma en que funcionaban los programas de atención y la organización del Hospital en sus protocolos y procesos. Pero por encima de todas las ayudas, orientaciones y referencias, uno descubre que además de ser el objetivo de la consulta, la fuente principal de aprendizaje es el paciente. “Cada paciente es un libro abierto”, reza un refrán que oí a varios maestros repetir con frecuencia. Y así era. En cada nuevo caso, estaba inscrito, en el conjunto de sus malestares, historias y cambios corporales todo un mundo complejo, y mi labor era interpretarlo lo más apropiadamente posible, para encauzar el mejor tratamiento y lograr su alivio.

Pero no siempre los pacientes mejoraban. Algunos se agravaban y uno debía decidir rápidamente si con estudios de laboratorio y cambios en los medicamentos mejoraban, o de lo contrario, era necesario remitirlos. A veces, por situaciones económicas, de extrema pobreza o porque la familia o el mismo paciente no aceptaban, dada su edad avanzada, no era posible remitirlos y había que hospitalizarlos. En muchos casos la evolución de los problemas estaba fuertemente vinculada a la situación personal del paciente, pues era importante que él y su familia entendieran lo que estaba sucediendo. De esa comprensión dependía el tratamiento y cambiar algunas costumbres para superar o al menos evitar que la enfermedad avanzara. Si bien yo me esforzaba por dar algunas explicaciones me daba cuenta que no todos me entendían, o incluso cuando uno creía que el paciente había entendido, luego el familiar informaba que se hacía caso omiso a las recomendaciones. En varias ocasiones me sentí desalentado, pues a pesar de hacer esfuerzos diagnósticos, educativos y terapéuticos, las costumbres, motivaciones y hábitos de muchos pacientes eran riesgosos para su salud. A ciertos pacientes parecía no importarles enfermar a pesar de decir lo

contrario. Esto era mucho más frecuente entre los varones que con las mujeres. La mujer era más responsable con sus tratamientos. Ello era más evidente con la promiscuidad, el tabaquismo, el alcoholismo y los hábitos nutricionales inadecuados. Era frecuente el caso de una mujer que consultaban por infecciones vaginales recurrentes, cuyo tratamiento debían tomarlo tanto ella como su pareja. Si el varón no tomaba el tratamiento, la mujer no mejoraba. Como eran muchos los campesinos que cuando embriagaban los fines de semana tenían relaciones sexuales con prostitutas, sus esposas enfermaban repetidamente. Con gran frecuencia estos individuos rechazaban el tratamiento, y por supuesto, no estaban dispuestos a abandonar su única distracción del fin de semana. Además a muchas mujeres no les importaba la conducta de su esposo, con tal que éste aportara para las necesidades del hogar. Así, muchos casos eran frustrantes porque el estilo de vida estaba institucionalizado culturalmente y era más poderoso que cualquier argumento médico.

Fatigado por la monotonía en los problemas de salud de aquella comunidad, que se convertían en un círculo vicioso, me di cuenta que aunque había aprendido a solucionar ciertas situaciones comunes y corrientes, mis conocimientos y capacidades empezaban a estacionarse. En realidad uno no se sentía muy estimulado a estudiar, pues no era fácil contar con los colegas para compartir experiencias o inquietudes, pues siempre estaban ocupados y además porque estaba habituándome a ver los mismos problemas comunes, que no me exigían nuevos aprendizajes; cuando ocasionalmente aparecía un problema complejo había que remitirlo, o faltaban recursos económicos, o simplemente los pacientes no estaban interesados en ir más allá de lograr alivio. Así que me di cuenta que allí no tendría muchas más cosas nuevas que aprender. Había llegado el momento de buscar estudios complementarios para avanzar en mi formación y entonces me decidí por la Rehabilitación; a ello se sumó el hecho que Rocío, mi novia, que pronto se convirtió en mi esposa, había logrado un cupo para iniciar sus estudios universitarios. Volví a la Universidad Nacional de Bogotá en 1989, con el fin de estudiar Medicina Física y Rehabilitación. Especializarme fue emocionante, había regresado a la vida académica y además

había encontrado un espacio de acción profesional que me ofrecería muchas posibilidades de realización. Las problemáticas que enfoca la Rehabilitación son los trastornos músculo-esqueléticos, neurológicos, articulares, cardiovasculares y respiratorios que generan limitación, dolor y discapacidad. La Rehabilitación es más que una disciplina, es un campo de interacción profesional que tiene vocación integradora, en el que se aborda al paciente como persona en relación con su contexto individual y social; y donde los aspectos afectivos, mentales y corporales, se entrelazan con la vida familiar, laboral y comunitaria; concediendo gran importancia a la comunicación equipo médico – paciente y familia. Además del enfoque conceptual complejo hacia el paciente, me atraía que en Rehabilitación hay consciencia ante los problemas comunitarios. Especial fue la experiencia de compartir con el personal de Psicología y Trabajo Social de la Unidad de Rehabilitación del Hospital San Juan de Dios de Bogotá (el centro asistencial hoy cerrado por efectos de la Ley 100), donde participé en acciones de integración y proyección comunitaria con pacientes discapacitados. Algo motivador para mí fue que además de integrar el enfoque biomédico, con los aspectos psicoafectivos y sociales de la persona enferma, incluyendo sus condiciones económicas, religiosas y laborales, la Rehabilitación reconoce la acupuntura y otras medicinas complementarias como estrategias importantes y válidas en el manejo de la discapacidad, el dolor y otras situaciones que ponen a la persona en desventaja. Por otro lado, aunque atendíamos pacientes en estados de cronicidad, también se trabaja con los pediatras en la prevención de discapacidad en los niños y con los ancianos en el mantenimiento de su salud para prevenir situaciones limitantes. Lo que nunca imaginé es que fuera a complementar mi especialidad médica con una maestría pedagógica.

A raíz de mi precaria situación como estudiante de postgrado recién casado, fue necesario encontrar una fuente de ingresos que nos permitiera sostenernos mientras adelantábamos nuestros estudios, de ésta forma me vinculé como docente de una fundación educativa que preparaba terapeutas en varias áreas. Allí a pesar de ir al final de las tardes, en las noches y los sábados, no solo fui profesor, sino que por mi apoyo en la or-

ganización de la nascente carrera de Terapia Respiratoria, fui nombrado su Coordinador Académico. Gracias a la hoy Fundación Universitaria Manuela Beltrán, obtuve una significativa experiencia como docente, gestor educativo y además me dieron la oportunidad de cursar una Maestría en Educación con la Universidad de Sherbrooke de Québec, Canadá; que tomé en Bogotá. Gracias a la Maestría tuve la oportunidad de conocer principios y enfoques pedagógicos, que me sirvieron no solo en mi formación docente, sino que enfoqué en el mejoramiento de la formación de profesores. Pero el camino apenas comenzaba, terminada mi especialización, soplaron aires que me llevaron al suroccidente colombiano.

#### **d. De profesor a gestor de procesos educativos**

Un evento académico me permitió conocer a William Cristancho, un fisioterapeuta que trabajaba en Popayán, por él supe de la necesidad de un Médico Fisiatra en Popayán, así que viajé a la “ciudad blanca” y logré vincularme como jefe del Servicio de Rehabilitación del Hospital Universitario San José en 1991. Las experiencias que había tenido en mi especialización me estimularon a fomentar la integración de un grupo de minusválidos y la constitución de la primera asociación de estos pacientes en el Cauca, así como participar de una experiencia de trabajo comunitaria en el Centro de Salud Alfonso López con esta comunidad. Junto al trabajo hospitalario empecé a ser docente en el Programa de Medicina de la Universidad del Cauca, inicialmente como profesor de cátedra y posteriormente al abrirse un concurso, ingresé como profesor de planta en 1993. En el Servicio de Rehabilitación tuve la oportunidad de trabajar en equipo con el joven grupo de profesionales que nos integramos allí, tuvimos diversas experiencias asistenciales y académicas, que fortalecieron mi interés por entender la pedagogía esencial de la salud.

Al entrar en la Universidad del Cauca fui vinculado al Departamento de Medicina Interna puesto que trabajé inicialmente como docente de Semiología. Gracias a ello, logré la participación de algunos profesores de éste departamento en el trabajo de tesis de maestría, desarrollando un *Taller Pedagógico Participati-*

no, como dinámica de perfeccionamiento docente. Posteriormente, fui invitado a hacer parte del Comité Curricular del Programa de Medicina, y a finales de 1994 fui nombrado Coordinador del mismo, cargo que ocupé hasta el año 2000. En el Comité orienté diversas actividades de evaluación, reflexión, estudio y ajuste del Programa de Medicina de la facultad; asistí a eventos nacionales auspiciados por la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (ASCOFAME), en los cuales pude palpar que los problemas pedagógicos que tenemos en las Escuelas de Medicina son similares, y además que tienen que ver con la voluntad e interés que ponen sus docentes en contribuir con sus capacidades e interactuar con la labor académica de sus colegas del programa y la Universidad. A partir del año 2000 se inició el proceso de Autoevaluación para la Acreditación del Programa de Medicina, al cual me vinculé como coordinador. Gracias a este proceso logramos realizar la primera investigación sistemática e integral de nuestro programa, que nos mostró cuanto desconocíamos nuestra propia realidad, pero gracias al mismo, las personas que trabajamos en él aprendimos mucho sobre trabajar en forma colaborativa, a reconocer nuestros valores, a ser críticos pero al tiempo creativos. Por otro lado, los profesores de nuestro programa pudieron darse cuenta que teníamos muchas más fortalezas en los procesos docentes, de investigación y acción comunitaria. Comprobé que para plantear cambios curriculares se requiere una comprensión amplia, profunda y organizada de los fenómenos y vincular activamente a los miembros de la comunidad académica que los protagonizan, para que situados en diálogo, se hagan conscientes y lideren la búsqueda de comprensión y cambio de sus propios procesos. Estas búsquedas de mejoramiento en la educación médica tenían de fondo mi propia vivencia profesional. Como especialista en Rehabilitación he palpado que para lograr un verdadero encuentro con el paciente y contribuir a controlar su enfermedad o reducir los impactos de la misma, es imprescindible vincularse no sólo con su realidad externa, en su contexto familiar, cultural y económico, sino también con su realidad interior, sus creencias, emociones, conflictos y temores; pero llegar a tales profundidades no es sencillo ni fácil. Los pacientes que me suelen consultar tienen

problemas agudos o crónicos, detrás de los cuáles es frecuente descubrir esta doble realidad comprometida. Llegar a vincular su enfermedad con su dimensión personal, con sus circunstancias vitales, implica volverse hacia la vida misma, sin desconocer la prioridad que tiene diagnosticar y aliviar los síntomas que alteran la calidad de vida, especialmente el dolor.

Mi experiencia sobre la potencialidad de la *relación entre el médico y el paciente*, es que el profesional de la salud teniendo la oportunidad de conocer el mundo personal del paciente y su familia, puede llegar a contribuir a que el paciente, en la medida que reflexiona con el médico sobre su situación vital, empiece a reconocer la forma en que maneja sus sentimientos, sus hábitos cotidianos, las relaciones con los demás y de esta manera tenga la posibilidad de actuar sobre su estilo y calidad de vida. Pero además el médico es recíprocamente influido por el paciente, aprendiendo de su situación humana y biomédica, estableciendo interacciones que dan mutuamente sentido. Limitarse a la dimensión de la atención de la enfermedad, permite al médico cumplir con un papel técnico que puede cambiar situaciones orgánicas, pero deja de lado la comprensión que la enfermedad permite de la existencia, como reflejo de la persona en el mundo. Muchas veces por mi especialidad me buscan pacientes que tienen dolor. A pesar de un profundo y creciente conocimiento sobre la naturaleza del dolor, en muchos casos suele ser una incógnita y un desafío tanto para el que lo padece, como para el que intenta ayudar en ello. Hay diversas formas de dolor de fácil y rápida superación, pero un significativo número de casos no mejoran con innumerables estrategias y esos casos obligan a médicos y pacientes a buscar diferentes y a veces muy complejas o costosas estrategias para superarlos. Mi *vivencia* y la de otros colegas es que el elemento fundamental para *superar* el dolor y en general cualquier enfermedad que nos hace sufrir, es que el paciente *comprenda* la situación que **padece**. La profundidad de la *comunicación* que se logra establecer entre médico y paciente media esa comprensión.

### **e. Otros caminos, otras búsquedas: lo sagrado**

Varios eventos diferentes a los profesionales y académicos han marcado este camino de la tesis. El primero se dio dos meses después de llegar a Popayán; como mi esposa se había quedado terminando estudios en Bogotá, estuve viviendo tres meses solo. Una madrugada al despertar, me encontré paralizado en cama por un intenso dolor en la cadera derecha; se trataba de un espasmo muscular y tuve que estar dos noches hospitalizado, mientras los relajantes musculares controlaban el dolor. Como no quería seguir confinado al solitario y extraño ambiente hospitalario, la persona más cercana que tenía, la psicóloga Clara Inés Pazos, compañera de trabajo del consultorio, me dio posada en su apartamento, mientras yo mejoraba. Allí tuve acceso a un libro que resultó sorprendente: “Muchas vidas, muchos dioses”, escrito por el psiquiatra norteamericano Brian Weiss. El texto relata los hallazgos obtenidos al llevar en regresión hipnótica a una paciente llamada Catherine; ella empezaba a recordar su existencia en vidas pasadas, de las cuales daba asombrosas precisiones, especialmente de su periodo entre las encarnaciones, lo que permitió que algunos “espíritus maestros” le dieran a Weiss, y él a mi, una idea diferente de la espiritualidad. Desde la época adolescente había prevaleciendo en mi una extraña sensación de sentirme incompleto, solitario y muchas veces depresivo. Había un vacío que no sabía cómo o con que llenar, de tal manera, que luego de leer este libro, volví a empezar una búsqueda que había iniciado en la adolescencia y que había abandonado. Las preguntas eran simples: ¿quién soy yo?, ¿de dónde vengo?, ¿para dónde voy?; y especialmente, ¿qué sentido tiene mi vida? Las respuestas a esas preguntas las he buscado en muchas partes. Como la opción cristiana no me las respondió satisfactoriamente, exploré los caminos del budismo, especialmente el Zen y del Yoga, además de haber asumido la propuesta de una corriente pedagógica espiritual mundial no religiosa llamada Ciencia Cósmica, en la cual participo activamente desde hace diez años. Como persona, profesional y educador desde hace nueve años tomé la decisión y he puesto mi voluntad en la tarea de construir conscientemente mi propio camino desde una aspiración holista. No puedo decir que lo he logrado, no es algo que tenga un logro

tangible, solo puedo decir que a diario hago mi mejor esfuerzo y trato de meditar la forma de hacerlo cada día mejor. Lo he hecho dando tumbos, avanzando y retrocediendo, yendo a un lado y otro, frenando, sufriendo y gozando; pero siempre buscando. Creo que es posible lograr el descubrimiento, la aprehensión y la expansión de un universo amoroso, de una realidad en la cual el *amor* es todo lo que necesitamos para florecer como humanos. Pero hemos degradado y reducido la palabra amor de muchas maneras. Estoy seguro de que existe, simplemente está por el momento oculto a nuestra conciencia materialista. De momento solo podemos aprender a descubrir mediante nuestras experiencias corrientes que no es el amor. Su descubrimiento es una experiencia espiritual que debe ser construida de forma completamente autónoma por cada ser.

No aspiro hallar una revelación sobrenatural, ni correr la cortina de un secreto oculto y desconocido; no es posible enseñar a nadie cómo ser feliz, cómo sanar de sus deficiencias, o decirle qué debe aprender para hacerse cada día más humano, esta una responsabilidad personal autónoma; sin embargo es una labor que solo puede darse en convivencia comunitaria cooperativa y requiere, por tanto, de encuentros formativos. Lo que busco es propiciar espacios que promuevan una actitud responsable del médico en formación, para que sea consciente de sí mismo en armonía con sus congéneres y su entorno. Como viajeros del tiempo y realidades cósmicas en proceso de desenvolvimiento e integración, hay un camino que une la vida cotidiana con la ciencia contemporánea y la intuición sagrada, que de momento transitan caminos separados. Integrar mi ser íntimo, con mi ser médico y docente, hace parte por tanto de ésta búsqueda. La vida merece vivirse como acción total de nuestro ser corpóreo, y no como un relato reducido y modelado por otros. Como dice el Tao Te King, *el hombre perfecto se aplica a la tarea de no hacer nada y enseñar callado* (Lao Tse, 1983).

## II. ENFOQUE EPISTÉMICO DE LA TESIS

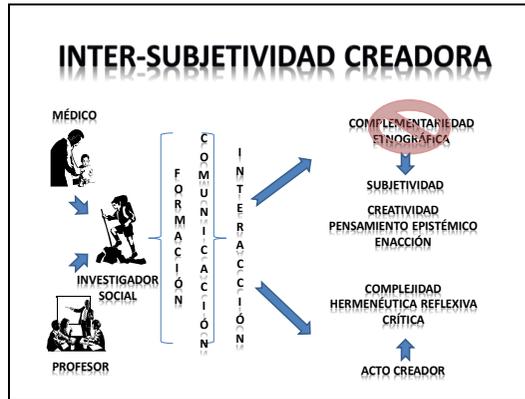
*Los problemas particulares sólo pueden ser planteados y pensados dentro de su contexto, y el contexto mismo de estos debe ser planteado cada vez más dentro del contexto planetario. El desafío de la globalidad es al mismo tiempo un desafío de complejidad.*

Edgar Morin, 2000: 14

En primer lugar, expondré los principios epistemológicos que orientan esta tesis y que contribuyeron a fundamentar el desarrollo del proceso de investigación partiendo desde la formulación de su planteamiento, pasando por el proceso de interpretación hasta su conceptualización final. Este trabajo se enfoca en el campo de la Educación Superior en Medicina en dos áreas centrales: la Formación del médico y la Comunicación interpersonal entre los actores del proceso educativo (docente-estudiante-paciente). En el siguiente capítulo, dedicado a la metodología, se presenta el desarrollo del proceso de indagación de la tesis, precisando las etapas, métodos, estrategias y actividades desarrollados, los cuales permiten comprender la secuencia de abordaje de sus contenidos. Ser investigador de una problemática tan compleja como las implicaciones y proyecciones que tienen entre sí la comunicación educativa y la formación profesional, requiere esclarecer los fuentes epistemológicas que permitieron explorar este terreno situado en la realidad social de nuestro país. Como lo plantea Galindo, hoy en día, la comprensión de los campos sociales, teórica y metodológicamente, exige abordar la *investigación* como un *acto creador*, que se asume desde el compromiso del sujeto cognoscente con aquello que quiere observar y experimentar como parte de su naturaleza y cultura (Galindo, 1998: 11-12). El acto creador de esta tesis constituyó una búsqueda palpitante, que abrió en su camino varios senderos de conocimiento, con la guía de distintos compañeros de viaje, que aportaron cada uno, elementos sustanciales a la misma. A continuación voy a dar cuenta de esta trayectoria de descubrimiento, siguiendo un proceso que al final del camino me he atrevido a llamar “inter-subjetividad creadora” (Gráfica 1).

Como médico y profesor que aspiraba comprender los actos formativos y comunicativos que ocurren en la facultad donde ejerzo la docencia, no me era posible marginarme de mi pro-

pio actuar formativo y comunicativo. Puesto que también yo soy un sujeto en formación que vive en permanente comunicación; al principio no sabía cómo abordar una realidad que se ha configurado en buena parte con aquellos con quienes por muchos años he interactuado y ahora quería investigar. Puesto que *todo hacer es conocer y todo conocer es hacer\** (Maturana y Varela, 1984: 13), era inevitable y necesaria mi *inter-acción* con los actores y contexto que quería comprender. Tal interacción implicaba que mis propias experiencias, juicios y actitudes debían entrar a interrelacionarse con las experiencias, juicios y actitudes de los colegas, estudiantes y pacientes. Tal expectativa requirió reconocer la complejidad de estas realidades y lo que significa conocer.



Gráfica 1 Trayectoria epistémica de la tesis

Para acercarnos a la formación y a la comunicación resulta imprescindible reconocer su *complejidad*. Para Morin, lo complejo “es el tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presenta a la vez la paradoja de lo uno y lo múltiple. Tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (1997:32). El paradigma de la complejidad, planteado por Morin establece, que para conocer el sujeto emerge en sus características existenciales, llevando consigo su individualidad, sus capacidades y limitaciones, toda su *subjetividad* o consciencia, gracias a lo cual conoce. Superando la objetividad, que pretende eliminar la existencia del sujeto, la complejidad reconoce la in-

teracción entre sujeto y objeto como una incertidumbre ontológica que se resuelve en el hecho de ser una relación necesaria, insuficiente y subjetiva. Si en esta relación de conocimiento ambos permanecen como sistemas abiertos, en su interacción fructifica un sistema auto-eco-organizador (Morin, 1990: 69-70). Un sistema auto-eco-organizado, base de la organización autónoma de la vida, es a la vez individualidad en sus fenómenos intrínsecos y dependencia en sus múltiples relaciones con el entorno; todo sistema vivo existe en medio de la incertidumbre y el caos, pero es orden gracias a la capacidad ontológica de re-conocer la relación sujeto – objeto. Tal sistema de conocimiento, implica la presencia del sujeto como ser reflexivo; soy yo pensando y actuando desde la auto-reflexión y la auto-crítica, quien trasciende de un ecosistema cognoscente a uno contextual. Una relación investigador–investigado ontológica y epistemológica, asegura la meta-evaluación o auto-consideración crítica del conocimiento, como acción reflexiva del sujeto cognoscente, generando un control que permite criticar, trascender y reflexionar. Esta postura implica una ontología que no se queda en el objeto, incluyéndolo, va más allá, en búsqueda de las relaciones, emergencias e interferencias; concibiendo *las realidades* como red de relaciones compuestas de diferentes sustancias, producidas por juegos sistémicos y dotadas de una autonomía relativa (Morin, 1990: 71-76).

Así, para pretender ser investigador en ciencias sociales, siendo un profesional formado previamente en ciencias naturales, al tenor de la investigación y el conocimiento positivista, tuve que replantear las ideas que tenía sobre *objetividad* y *subjetividad*. En nuestro actuar profesional, los médicos hacemos *objetivación* de los problemas de nuestros pacientes, cuando hacemos diagnósticos o definimos tratamientos; para ello, nos guiamos por el método clínico, derivado de la investigación experimental; sin bien tal enfoque epistemológico es necesario desde el punto de vista técnico para la resolución práctica y eficaz de problemas orgánicos, limitar nuestras relaciones a la objetivación hace que se ignore al paciente en cuanto sujeto y limita la capacidad de comprender su situación como realidad compleja, como ser humano. Desde la objetividad los objetos existen para los suje-

tos cuando los estudiamos como realidades externas a nuestro ser, con ello, corremos el riesgo de convertir al Otro en objeto si lo abordamos como un medio o un fin (como totalidad) y no como una infinitud (Levinas, 1976). Para esta tesis en la que indagamos nuestras acciones formativas y comunicativas, que implican procesos subjetivos, intersubjetivos y objetivos, necesitamos de la perspectiva compleja, que nos exige reconocernos sujetos y nos abre la posibilidad de un conocimiento orientado a la *comprensión-acción*\* de estos fenómenos sociales. La metodología de la investigación implicaba encontrar un enfoque que permitiera estudiar estas situaciones desde la subjetivación, sin que por ello excluyera procesos de objetivación, dado que también se buscaba reconsiderar aspectos formales del Plan de estudios y sus didácticas, haciendo objetivación de sus procesos. En el Anteproyecto de Tesis inicial (Bohórquez, 2005 – Anexo 5), había considerado pertinente acoger como enfoque metodológico de investigación la *Complementariedad Etnográfica* desarrollado en nuestro país en la Universidad de Caldas (Jaramillo y Murcia, 2000), e introducido en la Universidad del Cauca, por el profesor Jaramillo, de quien además tuve la fortuna de recibir importantes aportes en la preparación del anteproyecto. Sin embargo, en el año 2006 él mismo decidió hacer un cuestionamiento a su enfoque y replantearlo en su tesis doctoral. Durante el resto de ese año y el comienzo del siguiente, trabajamos con la profesora Trigo la Fase de Profundización aplicando un proceso de Investigación Colaborativa, lo que solucionó satisfactoriamente la recolección de la información requerida, pero no bastaba para la globalidad de tesis, que requería dar un lugar especial al sujeto tanto en la Fase Exploratoria como en la interpretación de la Fase de Profundización. Así surgió la necesidad de replantear el enfoque de la tesis, cuya solución llegó providencialmente.

Teniendo tales inquietudes y expectativas, en enero de 2006 nos reencontramos con el profesor Jaramillo quien había regresado de Portugal tras haber sustentado su tesis “Investigación y subjetividad”. Buscando un quiebre epistémico/metodológico acerca de la enseñanza de la investigación, Jaramillo había desarrollado una posibilidad epistemológica y didáctica innovadora: la formación de investigadores desde *la*

*subjetividad* (Jaramillo, 2006). Su tesis doctoral se apoya en los planeamientos filosóficos de subjetividad de autores como Levinas (1976) y epistémico/metodológicos de autores como Zemelman (2005) y vislumbra cómo una propuesta de investigación puede apoyarse en procesos creativos de *configuración*, que permitan a los estudiosos articular entre sí diversas problemáticas cruzadas por su subjetividad personal, de la cual le es imposible prescindir, como ocurría con mi tesis. Buscando superar la “formación” que se basa solamente en el conocimiento, Jaramillo plantea que el ser en toda su expresión puede descubrir sus diferentes manifestaciones vitales y la esencia de lo que es y no sólo de lo que hace o representa cuando investiga desde la subjetividad. Jaramillo parte de la consideración que en los espacios formativos universitarios es posible trabajar desde lugares y problemas significados por sujetos intencionales que comparten su saber y no sólo limitarse a impartir conocimientos o a experimentar una «razón objetiva», sino también sus procesos constitutivos éticos, singulares y subjetivos. Al pensarnos *crítica y creativamente* desde las aulas universitarias, “investigando desde la misma sensibilidad y subjetividad de y con los estudiantes, respecto a un mundo que nos pertenece como morada y no como objeto disecado de laboratorio”, considera Jaramillo, sería posible empezar a romper la inercia de preparar a los egresados sólo para un mercado competitivo. Desde esta perspectiva, Jaramillo se aventura a elaborar una propuesta metodológica que exhorta a favor de la creación; entendida esta como el modo particular de hacer frente a una búsqueda siguiendo procesos de *configuración-creadora*, promovidos desde la subjetividad del investigador y no como pasos contenidos en un método específico (Jaramillo, 2006: 72).

Uno de los fundamentos de la propuesta de Jaramillo es el *pensamiento epistémico*. Para Zemelman (2005) el pensamiento epistemológico de las ciencias posterior a la Ilustración, ha estado prisionero de la tiranía de la técnica y las disciplinas; el apego al canon metodológico que apela por rigor, claridad, coherencia, validez, confiabilidad, etc. termina siendo a-histórico, ya que nos encasillan en armazones teóricas y metodológicas que impiden reconocer nuestro contexto socio-histórico. El pensamiento

epistémico consiste para Zemelman en un pensar *pre-teórico*, esto es, un “pensamiento que no tiene contenido”, porque funciona sin un contenido teórico preciso, que se construye en su relación con la realidad. Esto implica no-atarse, no quedarse atrapado en las verdades ancestrales, sino distanciándose de ellas, buscar nuevas significaciones y contenidos. El pensamiento pre-teórico se distancia de los conceptos que nos manejan, como de la realidad observada escuetamente. Pensar epistémico es aceptar que más que teorías debemos *crear una relación de conocimiento*, donde se abre la opción de construir desde varios instrumentos conceptuales, alternativas que permiten nuevas explicaciones a las ya conocidas, evitando precipitar un juicio, alejándonos de nombres conocidos y discursos ideológicos; de allí la importancia de la crítica que problematiza, cuestionando en cada nuevo hallazgo la lógica de su construcción. Esto permite aclarar no sólo la coherencia teórica, sino además, rastrear las maneras como se ha abordado y comprendido un problema; tal historicidad nos revela qué es, cómo, quiénes, por qué y para qué se entiende un problema como tal. Configurar temporal y culturalmente el problema, da cuenta no sólo de las diversas caras del problema, sino especialmente cómo cada sociedad se concibe y transforma a sí misma en relación a la construcción de sus realidades (su temporalidad), pudiendo entreverse posibles implicaciones para su devenir (Zemelman, 2005:63-79).

Por otro lado, Jaramillo plantea que la investigación debería fomentar tres elementos creativos básicos: el *juego*, el *amor* y el *deseo*. Investigar desde el juego nos permite abandonarnos a lo lúdico y superar la moral del «tener que» trocándola por el «querer ser». El juego surge como un espacio re-creativo que supera la concepción de investigación como mera producción de conocimiento, haciendo de la sospecha un estímulo lúdico que genera significado en la búsqueda de lo desconocido, proporcionando placer y descarga subjetiva<sup>vi</sup>. Al *enamorarnos* del tema o problema que nos apasiona, se experimenta el gozo en su exploración, que es natural a nuestra condición humana, indagamos por aquello que realmente nos exalta, nos arroba; además, “el amor, aparte de emocionarnos, conlleva compromiso, lucha y entrega”. Finalmente, el *deseo*, como impulso del anhelo no colmado,

nos mueve desde la sorpresa, la intriga y la sospecha, - usualmente anestesiadas por la excesiva teoría, hacia una acción de búsqueda comprensiva en pos de aquello que no entendemos reflexivamente; así, la avidez por comprender nos inquieta, llevándonos hacia lo infinito de nuestra finitud (Jaramillo, 2006: 160-7).

Jaramillo concibe la formación como un *continuo mudar* que requiere hacerle frente a través de procesos de *cognición enactiva*. Partiendo del concepto de *en-acción* de Varela<sup>vii</sup> – quien considera que en la cognición intervienen el sentido común y el contexto como posibilidad para configurar nuestro mundo-, nos plantea que el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo, que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social. La formación enactiva es devenir humano, ya que el sujeto es constituido y constituyente, actor social de su proceso histórico, donde todo investigador está co-implicado con otros (Op. cit.: 175). Para investigar desde la subjetividad es necesario habitar en la pregunta. Para Jaramillo el primer paso es que nos veamos inmersos en la pregunta de indagación, contemplarla en sus aristas y perspectivas, de donde re-nace al constituir ella misma su tiempo y su lugar. De este modo, la pregunta hace presencia como una percepción constitutiva del investigador, no como un simple acto objetivo y teórico. Preguntarse es un acto fenomenológico en el que el investigador mora y se hace co-dependiente de ella y ella de él, y gracias a eso *es libre para decidir cómo desearía construir la ruta metodológica para resolverla* (Ibíd.: 191).

Por otro lado, Jaramillo concibe la invención de un “modelo”. Pero para esta tesis he preferido apartarme de este concepto<sup>viii</sup>, considerando que la trayectoria de la tesis fue un continuo aprender haciendo, que eludió los prototipos preconfigurados, donde metodología y epistemología se entrecruzan en el acto creador de buscar sentido en cada paso de los distintos hallazgos, diálogos, reflexiones y teorías. La pregunta por el sentido de la tesis, se configura más allá, en el marco semántico, existencial y metafísico<sup>ix</sup>.

En vez de la modelación diríamos más bien que se trabajó sobre un “borrador” permanente que permitía al investigador

jugar, superando la tendencia a depender de estandarizaciones metodológicas. De hecho Jaramillo considera que “los investigadores deben aprender a jugar con los diseños, seleccionar enfoques, considerar múltiples opciones y estar dispuestos a realizar y decidir creativamente las invenciones logradas para resolver un problema que sienten suyo; ello depende de la red de relaciones concretas de antagonismo, complementación y cooperación entre los múltiples puntos de vista en juego” (Jaramillo, 2006: 200). En conclusión, Jaramillo propone para investigar desde la subjetividad, que tanto el diseño como los métodos *co-nacen*. “Las técnicas son posibilidades y las teorías son las metáforas constituidas tanto objetiva como subjetivamente. El investigador en formación ha de hacer consciente de su posicionamiento frente a la naturaleza de la práctica de la investigación y de lo que constituye conocimiento. Hacerlo es el primer paso de la *subjetividad*” (Jaramillo, 2006: 210). El encuentro con esta perspectiva investigativa me permitió aclarar y comprender, que muchas de las incertidumbres, conflictos y dificultades que había estado experimentando a lo largo de este camino, correspondían no a un estar dando vueltas aleatorias, sino por el contrario, a una trayectoria intencional y coherente de *configuración creadora*. De allí que nuestra pregunta por la formación y la comunicación, no es una cuestión dirigida directamente a los hechos educativos generales, externos o aislados, sino que pregunta por los sujetos que los experimentan y les dan sentido, en relación con otros sujetos. Los siguientes son los elementos donde encuentro afinidades:

1. Esta tesis nació y avanzó inmersa en *la pregunta*, la cual, mudó muchas veces.
2. Sus preguntas estaban entrelazadas íntimamente con mi *subjetividad*, dado que la historia de vida y las reflexiones sobre la pregunta partían de mi práctica médica y docente, que se habían tejido en amplia interlocución con docentes, compañeros, amigos, pacientes, estudiantes y colegas.
3. Para su construcción había seguido varias estrategias, al principio más racionales y formales, y luego, más sensibles y creativas. Dicha creatividad había aprovechado, efectivamente, *la lúdica y la afectividad*; pero también se había valido de dos capa-

idades artísticas aplazadas desde mi juventud: el dibujo y la poesía.

4. La tesis había sido también fruto del *deseo*, al haber partido de mis experiencias, inquietudes y expectativas, la búsqueda era inevitablemente apasionada e intensa.

5. Al desistir de la complementariedad etnográfica, había aceptado el reto de comprometerme con una dinámica creativa y flexible, tejida por el diálogo de intuiciones y raciocinios, de estrategias e innovaciones, de incertidumbres y descubrimientos, es decir, una *mudanza* en espiral.

6. Para esta tesis el horizonte de un *pensamiento epistémico* facilitó reconsiderar los supuestos desde los cuáles me movía, a pesar de ser difícil hacerlo, dado que estamos fuertemente atados a nuestras ideas convencionales y pre-juicios.

7. El contexto educativo médico, visto como *construcción en-actuada* (Varela, 1990: 80-115) permitió que el investigador, en interacción con maestros, estudiantes y pacientes desarrolláramos una comunicación reflexiva, crítica y creativa, de resignificación de sentidos, gracias al encuentro en el lenguaje democrático y fraterno de la acción dialógica, como lo plantea Freire (1974).

Respecto del abordaje de la subjetividad en esta tesis, es importante señalar una particularidad vinculada a las acciones en estudio: considerando que tanto la formación profesional como la comunicación educativa surgen y se tejen en la *interacción* de sus protagonistas, la subjetividad es analizada especialmente en el horizonte inter-subjetivo. De esta forma, aunque reconozco y valoro mi subjetividad y la de los protagonistas del proceso educativo, las exploraciones trascienden las individualidades aisladas promoviendo encuentros, experiencias y conversaciones colectivas. Así, nuestra matriz investigativa más que quedarse en la individualidad de los protagonistas, gesta sus hallazgos, reflexiones e interpretaciones en la trama inter-subjetiva. Además del aporte epistemológico dado por la *Configuración creadora* que aporta la tesis de Luis Guillermo Jaramillo desde la *subjetividad*, construida en torno a la creatividad, el pensamiento epistémico y la enacción, hemos encontrado importante, además de la base

conceptual de la complejidad, que sustenta el carácter subjetivo del conocimiento, dos aspectos complementarios orientados al proceso de interpretación, expresión tangible del acto creador: la hermenéutica reflexiva y el enfoque crítico de la educación.

La *hermenéutica reflexiva* desarrollada por Teresa Ríos (2005) en Chile, propone un enfoque interpretativo comprensivo de las dinámicas educativas, que se sustenta en la actitud fenomenológica de Alfred Schutz (1932/1974)<sup>x</sup>, vinculando la hermenéutica de la acción de Paul Ricoeur (1985) y la antropología hermenéutica de Clifford Gertz (1973). Desde esta combinación Ríos plantea la *descripción densa*, que busca los sentidos de la acción humana, desentrañándola del contexto y descubriendo la acción simbólica que ocultan, unida a la *observación reflexiva*, que pone entre paréntesis el mundo y suspende los juicios que el investigador tiene respecto a él, mirando la realidad como si fuera nueva, alejándose y reflexionando sobre sus fundamentos. Desde esta perspectiva se toman los relatos de los protagonistas y además sus acciones, dejando al descubierto el sentido de los autores-actores, elaborado en la experiencia de intersubjetividad del lenguaje puesto en diálogo en la configuración compartida del mundo, donde se descubre que lo hablado devela más que palabras, devela al ser que habla, pasando de la descripción estructural a la interpretación hermenéutica. Este enfoque fue particularmente importante en el análisis de mi propia experiencia clínica y en diversos momentos de la interpretación del Seminario de Tesis.

Por otro lado, con el fin de no olvidar, vincular y proyectar las implicaciones políticas y culturales de la problemática educativa que estudiamos, conforme a su complejidad, hemos integrado en algunos puntos del análisis de la problemática formativa y comunicativa, los principios de razonamiento dialéctico, debate público de la educación, praxis en acción, e investigación acción, desarrollados desde una perspectiva *crítica de la educación* por Freire (1973, 1997 a y b), Kemmis (1986) y Grundy (1987)<sup>xi</sup>.

Por lo anterior, el conocimiento científico que procura descubrir esta tesis, no es un conjunto de nuevas teorías sobre la formación o la comunicación en educación médica, ni estrate-

gias o métodos didácticos que se constituyan en modelo para ser copiado por otras facultades de medicina; aunque algunas propuestas afines se esbozan. El conocimiento científico de esta tesis es más bien el acto de mostrar, reflexionar y trascender la manera cómo un colectivo educativo ha abordado, cuestionado, reflexionado y replanteado sus procesos formativos y su actuar comunicativo, así como las limitaciones que han tenido para hacerlo, en el contexto del Programa de Medicina de la Universidad del Cauca, en Popayán, con el grupo de docentes, estudiantes y pacientes que participaron durante los eventos realizados entre los años 2003 a 2005. De esta manera, nuestra configuración creadora permitió que tanto yo, en calidad de investigador, como los profesores, estudiantes y pacientes que participaron en este proyecto, entrelazáramos nuestras perspectivas subjetivas y objetivas en interacciones que nos integraron y facilitaron reconocer, interpretar y darle un sentido a nuestro ser y a nuestro hacer en el mundo educativo. Aunque el interaccionismo simbólico ya hacía esto en la primera mitad del siglo XX, surgía de la interpretación unilateral del investigador (Ritzer, 1996: 237); en nuestro caso, han sido los mismos actores quienes colaborativamente con el investigador, contribuyeron a comprender y replantear el mundo educativo que ellos mismos protagonizan, a la manera de la *autoinvestigación crítica que avanza en forma participativa y dialógica* (Fals Borda, 1994:47). Son estos elementos los que interconectados en red, creemos, pueden ser capaces de promover comprensiones y transformaciones tanto en los sujetos como del mundo de significación preexistente.

El proceso de investigación de esta tesis, desarrollado desde la *inter-subjetividad creadora* implica una metodología que, sencillamente, no tiene método que pueda anticiparse, éste surge a cada paso que se da, claro está, no como un proceso aleatorio, sino como una vivencia construida colaborativamente que sigue sólo, tal vez, las Leyes del caos (Briggs y Peat, 1999), donde se unen creatividad, complejidad y comprensión<sup>xiii</sup>. En esta aventura la incomparable maestra Eugenia Trigo Aza (Uxía), directora de la tesis, ha sido mi baquiana, la luz inspiradora, quien con su vitalidad creativa-en-activa me ha inspirado y dado valor para seguir adelante en cada paso de esta aventura; y Luis Guillermo

Jaramillo, ha sido la brújula de este viaje, el escudriñador vigilante, quien desde su privilegiada comprensión reflexiva de los procesos investigativos, me ha alertado de cada precipicio, de donde a pesar de ello, a veces caía y era quien luego me ayudaba a salir, para alentarme a continuar andando, ya que esta tesis, apenas empieza. Sin problemas, sueños y maestros resultaría imposible la vida... y la investigación.

#### IV. PROCESO METODOLÓGICO



Imagen 1 El autor

La metodología de esta tesis es por un lado, la reconstrucción del proceso de indagación desarrollado en tres fases: la Fase Exploratoria, que dio inicio a la tesis hasta la definición del proyecto de la misma; la Fase de Profundización, que permitió la indagación colaborativa de. A continuación se presenta la reconstrucción de la etapa exploratoria y en seguida la consecuente construcción de la de profundización. A partir de estas tres fases se desarrolla la Fase Creativa, en la cual se da la construcción conceptual y la elaboración de propuestas.

##### a. Reconstrucción de la Fase Exploratoria

La primera etapa de esta tesis siguió lo que podemos denominar una *creatividad dialógica en espiral* (gráfica 3). Acogiendo los tres tipos de creatividad identificados por Berman (2002: 313-31), considero que una vez superada la “creatividad” tipo I –la negación y represión de la propia capacidad de crear, ahogada por el deber de la cotidianidad-; la búsqueda de la tesis constituyó un ir y venir en espiral –un diálogo, entre la creatividad tipo II, en la que fui formado como médico alopático, en el con-

texto de una mirada occidental-positivista: rígida, individualista, obsesiva, técnica y dramática; y la creatividad de tipo III, más holística-integradora, de tipo más suave, impersonal, intuitiva, unificadora, artesanal y liberadora, que fue apareciendo poco a poco en las miradas filosóficas, epistémicas, socio-antropológicas y pedagógicas de los seminarios doctorales; muchas veces en tensión con la segunda.

*i. Tres momentos del viaje de esta tesis*

*1. Partida: la relación en la formación*

En Octubre de 2002 me presenté como aspirante al Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, con el ensayo “La relación médico-paciente como modelo social y formativo en salud”, del cual se destacan los siguientes planteamientos:

- a. En los primeros años de mi formación como médico general, fue impactante observar que el dolor, el sufrimiento y la muerte de los pacientes, eran vistos por los médicos, con una actitud distante, fría, indolente, arrogante o incluso agresiva.
- b. Hay una tendencia en la práctica médica a reducir el proceso salud - enfermedad a su dimensión patológica-organicista (enfoque biomédico) e instrumentalizar la relación médico - paciente convirtiendo al paciente en objeto de conocimiento: un cuerpo enfermo, que es estudiado por el médico (Engel, 1977). Concepciones que perciben al ser humano integralmente, como el modelo biosicosocial, son subvaloradas, marginadas o ignoradas.
- c. Durante la práctica médica descubrí que una relación médico-paciente centrada en la persona, puede generar una interacción pedagógica, donde el diálogo y la reflexión adquieren un potencial transformador y constructivo sobre la enfermedad y la vida cotidiana del individuo (sentimientos, hábitos, relaciones con los demás, calidad de vida personal y de su comunidad).
- d. La comunicación entre el profesional de la salud y los usuarios de los servicios de salud, sean estos pacientes o comunidades, es fundamental para los [procesos y] logros de estas

interacciones. En el caso de la interacción médico - paciente, se ha reconocido que las... actitudes tanto del médico como del paciente son determinantes del clima de la relación y de las conductas que el paciente asume frente a su problema de salud (Roter, 1977).

- e. Cuando en la Educación Médica se plantean análisis y cambios curriculares, resulta importante reconocer la interacción médico-paciente como *matriz*<sup>xiii</sup> de la formación médica, tanto desde el punto de vista pedagógico, como de la práctica profesional.
- f. Si la relación médico-paciente, fuera investigada como parte del proceso de formación del médico en nuestra facultad, ello permitirían comprender las concepciones del proceso salud-enfermedad en el Programa, relacionarla con los procesos de relación médico-paciente que practican los egresados en ambientes profesionales, y además, orientar propuestas curriculares útiles al pregrado, postgrado y educación continua, que sean armónicas con las necesidades e intereses de médicos y comunidades. mentalidad
- g. Finalmente, proponía desarrollar “una investigación orientada a describir y analizar los modelos [matrices] de comunicación médico-paciente prevalentes en nuestro medio, con el fin de comprenderlos y replantearlos con propósitos formativos... de tal manera que contribuyan a ampliar nuestra visión de la salud y la enfermedad, la ciencia y los saberes tradicionales, la teoría y la práctica [de] la comunicación... y la informática. Esto permitiría encauzar muchas de nuestras acciones formativas en salud hacia el desarrollo de nuevas estrategias que contribuyan al mejoramiento de la calidad del profesional de salud... de las condiciones de salud, así como de la calidad de vida de las comunidades”.

Partía así de mis experiencias como estudiante de medicina y como profesional frente a la relación médico-paciente buscando relacionarlas con los paradigmas del proceso salud-enfermedad de frente al proceso educativo del médico, identificando la potencialidad de investigar la relación médico-paciente como *espacio y acción* de la *formación* médica, entendiéndola como proceso de comunicación que media y determina la relación, de

tal forma que pudiera contribuir en el replanteamiento curricular, pedagógico y didáctico de la educación médica y de paso, del paradigma salud-enfermedad vigente.

De esta propuesta cabe destacar tres planteamientos que encauzan la tesis:

- Primero: me reconocía como sujeto investigador, como partícipe de los procesos indagados (persona, estudiante, médico y educador médico).

- Segundo: relacionar el paradigma salud-enfermedad, con el proceso de educación médica y la relación médico-paciente, como fenómenos interactivos, implica que durante su formación el médico asume una concepción determinada frente a las ideas de salud y enfermedad, y éstas concepciones contribuyen en las actitudes que tiene frente a sí mismo como profesional y ante el paciente, configurando la base de su interacción.



Imagen 2 Seminario doctoral

- Tercero, vislumbrar la relación médico-paciente como escenario y proceso donde se tejen las acciones e interacciones comunicativas que incuban y desencadenan la formación del médico.

## 2. Trayectoria: El diálogo en la formación

A partir de estos planteamientos, inicié mi formación en el Doctorado recorriendo durante los dos primeros años los diversos seminarios a los que periódicamente asistíamos y en los cuales tuve la oportunidad de ir exponiendo, confrontando, dialogando, dilucidando y replanteando mi tesis.

Los seis seminarios del primer año del doctorado (2003) que se presentan a manera de “partitura” cronológica (tabla 1), estuvieron enfocados en ubicar los procesos educativos y curriculares en el contexto histórico colombiano y latinoamericano (Pablo Guadarrama); en las concepciones y paradigmas educati-

vos (Armando Zambrano), en sus problemáticas y corrientes contemporáneas (Julián Serna); en entenderlo como proceso investigativo y como trayecto de formación (Elio Fabio Gutiérrez) y finalmente recorriendo la investigación colombiana en los últimos años (Jorge Quintero, Diana Lago y Carlos Hernández). Cabe resaltar que la primera serie de seminarios se dio en el marco del “II Coloquio Internacional de Currículo”, organizado por el Doctorado. Como puede verse (barras azules), cada seminario empleó de dos a tres sesiones.

**Tabla 1. “Orquestación” de los seminarios del primer año doctoral**

2002	2003
NOVIEMBRE	OCTUBRE
PROFESOR	SEMINARIO
1. PABLO GUADARRAMA	<i>Educación y desarrollo en Colombia y América Latina</i>
	
2. ELIO FABIO GUTIERREZ	<i>El currículo como objeto de la investigación educativa</i>
  	
3. ARMANDO ZAMBRANO	<i>Pedagogía, didáctica y Epistemología</i>
  	 
4. JULIAN SERNA ARANGO	<i>Modelos curriculares contemporáneos: corrientes de pensamiento e identidades paradigmáticas: Postmodernidad y giro lingüístico: implicaciones pedagógicas.</i>
	 
5. JORGE QUINTERO	<i>Estado del arte: métodos de investigación documental con apoyo informático.</i>
	
6. DIANA LAGO Y CARLOS A. HERNÁNDEZ	<i>Estado del arte y debates contemporáneos. Investigación sobre educación en Colombia</i>
	 

A partir de estos Seminarios surgieron ensayos que contribuyeron en el desarrollo conceptual de la tesis, como producto de las disertaciones de los docentes, las discusiones de grupo, los cuestionamientos de mis compañeros y las conversaciones con unos y otros. Dos circunstancias fueron especialmente inspiradoras ese año de inicio, en primer, lugar la oportunidad de dialogar periódicamente con Elio Fabio Gutiérrez, pasábamos horas conversando y eso fue abriendo horizontes para la tesis, apareciendo así el concepto de *diálogo*, precisamente en diálogo

con Elio, empecé a persuadirme que el acto vital que enlaza a médico-paciente, era dialogar; en segundo lugar, gracias al seminario dirigido por el filósofo de la Universidad de Pereira Julián Serna Arango, me motivé a aprovechar las posibilidades del giro lingüístico y las el rol del lenguaje en medicina; gracias al cual nació “La comunicación y el lenguaje del cuerpo” (Bohórquez, 2003), que sería determinante en mi tesis. La tabla 2 presenta la secuencia de producción de estos textos.

Los ensayos se constituyen en un eje alrededor del cual empiezan a surgir ideas, pero estas crecen con otras actividades significativas. Una actividad importante, fue la realización del Seminario “La formación del profesional de la salud – Bases para la docencia universitaria y la pedagogía en salud”, que coordiné con el apoyo del Doctorado el segundo semestre de 2003 y en el cual trabajamos en torno al concepto de formación profesional. Otra hecho significativo fue la realización del último bloque de seminarios de ese año, realizado en la Universidad de Cartagena en octubre, que permitió la convivencia y un diálogo muy estrecho con los compañeros de estudio, que enriquecieron la tesis.

**Tabla 2. Ensayos del primer año de doctorado**

2002	2003
NOVIEMBRE	OCTUBRE
<i>Pensamiento y educación médica en Latinoamérica aproximaciones históricas y epistemológicas. (1)*.</i>	
<i>Modelos pedagógicos y médicos, bases para un modelo de relación médico - paciente. (2).</i>	
<i>Los estratos del tiempo el papel de la historia en la comprensión de lo humano, una perspectiva médica. (3).</i>	
<i>Crisis de los sistemas, postmodernidad y lenguaje , aproximaciones a la educación médica.(4)</i>	
<i>La comunicación y el lenguaje del cuerpo: palabras de dolor y deseo. (4)</i>	
<i>Educación médica y política educativa: elementos para el contexto de la formación del profesional de la salud. (6)</i>	

\*Los números corresponden a los Seminarios de la tabla 4.

El segundo año (2004) los seminarios permitieron identificar la perspectiva compleja del currículo y la ciencia (Eugenia Trigo); contextualizar la evolución de nuestra educación (Magnolia y Justo Evelio); identificar las principales bases de la investigación cualitativa (Miguel Gómez); reflexionar sobre los paradigmas que soportan la educación y el currículo (Julián Serna y Guillermo Hoyos) y finalmente revisar algunas tendencias académicas y oficiales de la educación en Colombia (tabla 3). Además, en el mes de abril se realizó el Seminario Nacional “Líneas de investigación en Currículo”, en el cuál los doctorantes hicimos una primera presentación pública de nuestras propuestas de tesis.

En marzo de 2004 el Doctor Armando Zambrano fue nombrado tutor de mi tesis. Con su orientación inicié la organización del trabajo preparando su problematización, justificación, objetivos, presupuestos y marco conceptual. Además asistí al Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño, donde sustenté la importancia de dar atención al diálogo como fundamento de la relación médico paciente (Bohórquez, 2004a).

Tabla 3 “Orquestación” de los seminarios del segundo año doctoral

2003	2004
NOVIEMBRE	OCTUBRE
PROFESOR	SEMINARIO
7. EUGENIA TRIGO	<i>Pensadores y teorías clásicas y contemporáneas: currículo, complejidad y nuevas visiones de la ciencia</i>
♩ ♪	■ ■
8. MAGNOLIA ARISTIZABAL Y JUSTO EVELIO SANDOVAL	<i>El currículo en el contexto de las reformas educativas en Colombia</i>
♩ ♪	■ ■
9. ELIO FABIO GUTIERREZ	<i>Seminario Desarrollo de líneas de investigación</i>
♩	■
10. MIGUEL ANGEL GOMEZ	<i>Métodos cualitativos de investigación.</i>
♩	
11. JULIAN SERNA Y GUILLERMO HOYOS	<i>Nuevos paradigmas filosóficos. Implicaciones curriculares y experiencias discursivas.</i>
♩ ♪	
12. DIANA LAGO	<i>Estado de los debates, tendencias y desarrollos de la educación superior en Colombia.</i>
♩	

Otra circunstancia significativa en el trabajo doctoral, fue la invitación a participar del Seminario de Motricidad Humana del Departamento de Educación Física. Con ellos tuve la oportunidad de empezar a navegar en el paradigma de la Motricidad Humana, que más que un mero enfoque conceptual, es una aproximación vivencial a la acción humana, que ha complementado y dado más sentido a mis búsquedas académicas, profesionales y personales y permitió la comprensión de diversos aspectos de la tesis. Además, a partir de ello surgiría la iniciativa de crear un grupo de investigación: el Grupo Salud y Motricidad Humana, con quienes hemos avanzado vinculando nuestras facultades: salud y educación.

Este segundo año fue uno de los más productivos en cuanto a la producción intelectual de ensayos y textos, pues además de los seminarios, asistí a varios eventos donde presente diversos trabajos relacionados con la tesis (tabla 4). Pero también uno de los más momentos más desconcertantes y arduos, puesto que terminado el segundo año debía elaborar y sustentar el anteproyecto de tesis y su elaboración requería la construcción de un marco conceptual y de un estado del arte, lo que implicó una prolongada, difusa y caótica lectura de textos y revisión de bases de datos, dada la multiplicidad de campos de estudio y conceptos a los que me aproximé para establecer la propuesta de tesis.

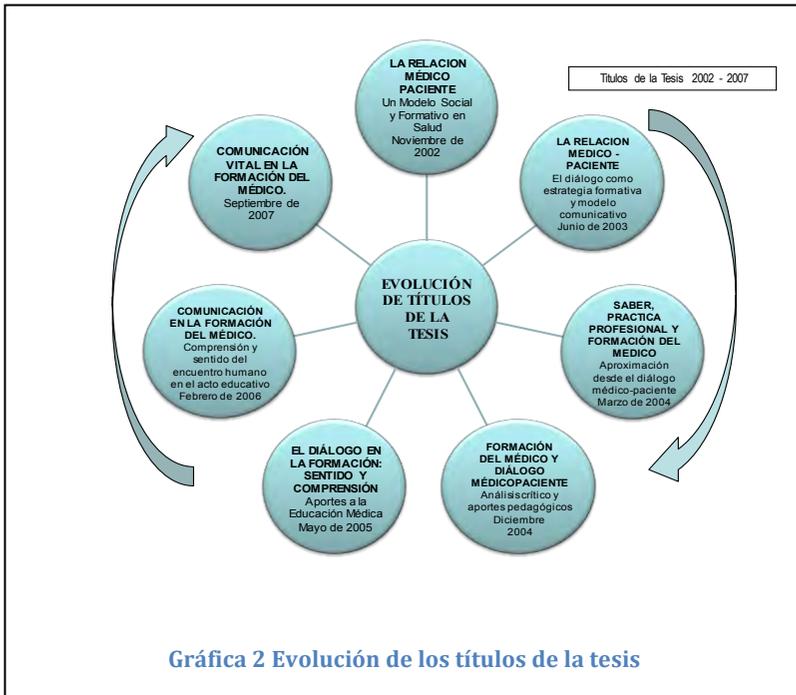
El hecho de haber planteado primero la temática de la relación médico-paciente, luego, del diálogo médico-paciente y finalmente de la comunicación profesor-estudiante en la formación del médico; implicó haber tenido que consultar una copiosa información, especialmente en los dos primeros campos, mientras que en el último, se encontró una literatura más bien escasa. Lo que finalmente comprendí, después de muchos tanteos, fue que llegar a la problemática no precisa tanto de la literatura y el estado del arte, como de la capacidad de relacionar mi propia experiencia personal, educativa, profesional y docente; poniéndolas en diálogo con el contexto tanto local y regional; y no al revés, es decir explorando frenéticamente la literatura. Uno debe empezar primero por lo propio, para poder mirar con serenidad lo ajeno. Finalmente, vino la fase de escritura del

proyecto de tesis; que requirió decantar, profundizar y decidirme por la propuesta del diálogo en la formación. Fue una labor compleja, fatigante y larga que me empleó todo el primer semestre de 2005; la evolución de los títulos de tesis muestra esta dinámica (gráfica 2).

Tabla 4. Ensayos elaborados el segundo año de doctorado

2003	2004
NOVIEMBRE	OCTUBRE
<i>La risa, el afecto y la respiración en el manejo del dolor. Simposio sufrimiento y dolor: Facultad de ciencias de la salud. U. Cauca</i>	
<i>El diálogo como mediador de la relación médico – paciente. Una perspectiva pedagógica en educación médica. Congreso U. Nariño.</i>	
<i>Educación basada en competencias: ¿modelo, moda o modalidad educativa?</i>	
<i>Comprensión y experiencia del cuerpo: una mirada encarnada a la enfermedad y la medicina. (7) *</i>	
<i>Vivencias del cuerpo en mi propio cuerpo. Seminario: Experiencias significativas en motricidad y desarrollo humano.</i>	
<i>Las raíces de la formación médica en Colombia. El pensamiento educativo médico desde la América prehispánica hasta el siglo XIX</i>	
<i>Pedagogía y medicina en Colombia 1903- 1930. Pensamiento médico, control social e instrucción pública. (8)</i>	
<i>Formación del médico y comunicación médico paciente, análisis crítico y aportes pedagógicos desde el diálogo médico paciente.(9)</i>	
<i>Formación del médico y comunicación médico-paciente. Aproximación a una metodología de la investigación. (10)</i>	
<i>Formación del médico y comunicación médico-paciente. Los paradigmas filosóficos de la educación. (11)</i>	
<i>Del currículo a la práctica pedagógica. Resignificación de lo curricular desde una visión dialógica de la práctica pedagógica.(12)</i>	
<i>Currículo y pedagogía en perspectiva, un diálogo académico. En diálogo con Miguel Corchuelo. III Coloquio I. de Currículo.</i>	

\*Los números corresponden a los Seminarios de la tabla 6.



Como puede apreciarse, la temática de la tesis nació en el concepto de relación médico-paciente, como idea fundante y evolucionó el primer año hacia el tema de *diálogo* médico-paciente, considerando que es en el diálogo donde verdaderamente hay relación terapéutica y formativa. Con la tutoría del profesor Zambrano me enfoqué la triple temática “saber, práctica profesional y formación”; sin embargo, considerando que la práctica profesional se fundamenta y forma en el espacio educativo y por ello, que tanto el saber como el hacer del médico se sustentan en su formación, decidí centrarme en el diálogo como sustento de la formación del médico en el pregrado, campo al que había dedicado 12 años de mi labor docente, donde me iba a seguir desempeñando y en el cual esperaba desarrollar las perspectivas derivadas de esta tesis.

El proyecto de tesis “El diálogo en la formación, sentido y comprensión. Aportes a la educación médica”, sustentado en mayo de 2005 partía de los siguientes presupuestos: 1) En la

formación del médico, se presentan interacciones comunicativas que alejan el diálogo como proceso de comprensión; creando así, una marcada distancia en la relación que el estudiante, como futuro profesional, establece con el paciente. 2) El diálogo, por ser intersubjetivo, dota de sentido el acto educativo en la relación profesor-estudiante, haciendo de él un proceso formativo. 3) El diálogo constituye un factor fundamental para pensar de otro modo el currículo en la formación del sujeto médico. Ante ellos se plantea la pregunta de tesis: ¿Qué sentido crea el diálogo en la relación profesor – estudiante de medicina y qué aportes se pueden derivar para el campo de la formación médica? Dicha pregunta se desarrolla en la cuestión: ¿Debemos y podemos apoyarnos en el diálogo médico-paciente para pensar, de otro modo, la formación del médico? Si así fuera, ¿Cómo y bajo qué condiciones? y ¿Qué elementos del diálogo aportarían a la formación del médico como futuro profesional de la salud? (Bohórquez, 2005a).

### 3. *Arribo: La comunicación en la formación.*

Luego de haber sido aprobada ésta propuesta, la profesora Eugenia Trigo fue nombrada directora de la tesis y con su orientación inicié la fase de trabajo de campo el segundo semestre de ese año y en noviembre realicé una pasantía en la Universidad de Chile; ambas experiencias me permitieron hacer una profunda reflexión sobre la búsqueda de éste proceso formativo e investigativo que es el doctorado, surgiendo el tema actual: “comunicación en la formación del médico”.

Algunas preguntas y observaciones de la profesora Trigo, hechas poco tiempo después de la sustentación del proyecto de tesis, servirían para preparar su replanteamiento: ¿estás seguro que en la comunicación entre profesor-estudiante o médico-paciente lo más importante es el diálogo?, ¿qué es realmente lo trascendental de ese *diálogo*?, más allá del diálogo, ¿qué es lo esencial de la relación? En realidad quedé mudo ante estas preguntas. Hasta entonces había estado muy entusiasmado y confiado que en el diálogo tenía yo el puerto seguro donde anclar el barco de la tesis, pero para poder decir que uno “llega” a un puerto hay que atravesar primero el mar. Este cuestionamiento

me ayudó a otear más allá de las aspiraciones idealistas que me movían hacia el diálogo.

Inicié el trabajo de campo el segundo semestre de 2005 indagando con dos grupos focales de Internos y uno de docentes de medicina sus concepciones acerca de la comunicación; luego, coordiné el seminario “Comunicación: un desafío humano en la formación del profesional de la salud”, con la participación de profesores de la facultad; y posteriormente hice once observaciones de clase en la facultad y espacios hospitalarios. Estas exploraciones fueron tan emocionantes como desalentadoras. Los internos manifestaban que sus profesores pocas veces les daban orientaciones sobre cómo hablar con los pacientes y que frecuentemente les delegaban la responsabilidad de comunicarles su problemática y manejo. En el Seminario, todos los profesores reconocieron la comunicación como factor vital de la formación y el desempeño profesional del médico, pero ellos mismos aceptaban tener problemas, deficiencias y limitaciones comunicativas, en general el trato con estudiantes y pacientes era distante, difícil y poco afectuoso. En las observaciones que realicé encontré algunos espacios de docencia donde los profesores buscaban desarrollar actividades dialogantes, pero, en general, la comunicación era técnica, distante y los protagonistas basan sus relaciones en lo fáctico (ver apartado 6 de éste capítulo).

En noviembre viajé a Chile y allí tuve la oportunidad de interactuar con los profesores de las facultades de Ciencias Sociales y Medicina de la Universidad de Chile, así como de tener algunos acercamientos a la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Chile. En especial, fue muy significativo haber podido trabajar con los profesores de la Unidad de Comunicación que dirigen la asignatura del mismo nombre, así como haber asistido al “Primer Simposium de Comunicación en Salud, Innovaciones curriculares y asistenciales”, realizado en la misma Facultad, con la participación de ponentes internacionales y docentes de varias universidades chilenas de medicina.

Poco antes de viajar a Chile la Directora de tesis me hizo otras preguntas aún más inquietantes que las anteriores; me decía: tienes varias iniciativas dispersas, por un lado, educativas en

tu facultad, por otro, clínicas con tus pacientes y por otro, personales, con tus búsquedas espirituales; ¿dónde está tu centro?, ¿contribuye tu tesis a centrar tus búsquedas? Así, la pasantía en Santiago de Chile, incluía varias pesquisas; por lo que aproveché muchos de los tiempos y espacios libres, para reflexionar críticamente y cuestionarme todo lo que había hecho hasta ese momento con mi vida, mi profesión y el doctorado. El análisis de lo que estas experiencias significaron para la tesis lo planteé en el Seminario “Educación y pedagogía contemporánea en el marco de la re-configuración de las ciencias sociales y humanas. - Una visión prospectiva para la formación de postgrado”, organizado por el Doctorado en Ciencias de la Educación, en Popayán, en enero de 2006 (Bohórquez, 2006a).

La experiencia de Chile fue impactante. Haber vivido en Santiago de Chile ese mes noviembre de 2005, fue un paso fundamental que ha dejado una significativa huella existencial y que ha permitido afianzar además del camino de tesis, mi proyecto de vida. Ella me permitió tres tipos de experiencias. En primer lugar una experiencia de silencio, lograda gracias al acogedor, confortable y tranquilo lugar de hospedaje ofrecido por mi



Imagen 3 Con mi hermana Sor Luz Angela en  
Puerto Mont - Chile

hermana Luz Ángela en Chile, que me permitió estar con migo mismo y con mi trabajo de tesis, leyendo, escribiendo, dibujando, descansando, reflexionando y confrontándome con mis ángeles y demonios; facilitaron la revelación de varios tesoros escondidos y espacios de síntesis inesperados. En segundo lugar, las experiencias académicas me permitieron conocer profesores creativos, afectuosos y comprometidos con los estudiantes, con su trabajo académico y con los pacientes; que habían construido en torno a la *comunicación* un espacio formativo para los estudiantes de medicina. Por último, la interacción con algunos de esos

profesores, que ahora son mis amigos y con la cotidianeidad de la vida urbana chilena, dieron más sentido a las preguntas que había llevado en la maleta y fortalecieron ideas claves que se irán desarrollando en ésta tesis.

Varias situaciones vividas en Chile consolidaron y dieron más sentido a mis búsquedas, al redescubrir el valor espiritualizador del arte y afianzar la mirada trascendente de la salud y la educación. Por un lado, pude vivenciar que una mirada artística de la vida, despierta más allá de la sensibilidad estética, nuestra capacidad de percibir aspectos profundos de nuestro ser, subjetivos pero esenciales, que permiten que percibamos y nos expresemos emocionalmente; y ello sólo se da a través del lenguaje no-verbal. Por el otro, y estrechamente vinculado a lo anterior, reafirmé que roles como los que desempeñamos médicos o profesores van más allá de las faenas operativas que cumplimos; toda expresión externa y necesaria de nuestra labor, se torna *sagrada* al entrar en contacto con la intimidad de otro ser humano; al disponernos a escuchar, compartir y dar todo nuestro ser para fomentar, mutuamente, la comprensión, resignificación



Imagen 4 Con Miguel Hernández y su esposa en su casa de Santiago de Chile

y transformación de nuestras vidas, *trascendemos*. De allí la importancia de valorar e integrar el arte y la ciencia de nuestras profesiones, con todos los lenguajes, profundos y externos de nuestro ser.

Estas experiencias y reflexiones me llevaron a realizar varios ajustes al Pro-

yecto de tesis. En primer lugar, como resultado de las actividades de exploración, quedó muy claro que el primer presupuesto, la escasez de diálogo en las relaciones profesor-estudiante y médico-paciente, era un hecho ostensible en nuestro Programa de Medicina; pero comprobarlo generaba una paradoja que no se

había previsto en el planteamiento del proyecto ¿es posible buscar el sentido de una dimensión relacional que parece ser tan escasa?, ¿cómo indagar por un ausente?, hay que buscar en el territorio que suele habitar. De ello se desprendió entonces una pregunta no planteada antes: ¿qué significa esa falta de diálogo?; ante la escasez de diálogo, ¿qué comunica el médico al paciente o el profesor al estudiante? Así pues, a pesar de la poquedad del diálogo, en las relaciones educativas y clínicas, siempre hay comunicación. Por tanto, para poder llegar a un puerto era necesario atravesar el mar de la comunicación, que es la esencia de toda relación.

Recorrer el mar de la comunicación implicaba conocer sus principales costas, sus islas y en especial sus tormentas; por-



Imagen 5 Con amigos colombianos y chilenos  
en casa de Pablo Neruda Chile

que si bien el diálogo parece una especie de oasis, la comunicación no es territorio de idilios. La comunicación era un sustento más amplio y sólido como categoría de la tesis; mientras que el diálogo es una posibilidad, la comunicación era necesidad, propósito y mediación de toda relación; pero

era también más exigente. La comunicación es un espacio complejo, vasto y cambiante, con frecuentes tormentas y huracanes, como el océano. Mientras que *el diálogo* ha tenido unos cuantos teóricos [Martín Buber (1977), David Bohn (1997) o Nicholas Burbules (1999), entre otros] y aún eran menos aquellos que han explorado el diálogo el campo médico o educativo [Víctor Frankl (1989), Louis Not (1992), respectivamente], y solo como ejemplo; *la comunicación* resulta ser un campo extensa y prolijamente indagado por numerosas disciplinas, enfoques teóricos y autores.

En segundo lugar, la comunicación humana, es un proceso fundamental no solo para preservar la vida misma, en tanto supervivencia; además es sustento de las interacciones humanas que permiten y aseguran la educación y la salud; por lo tanto son dos campos donde la comunicación es esencial. Superando las concepciones reduccionistas que concebían el acto comunicativo como simple “intercambio de información”, la comunicación es ahora reconocida como un campo de conocimiento autónomo (Craig, 1999) y se perfila como un espacio fundamental para promover conscientemente la formación en la educación (Freire, Barbero). En ellos, se requiere indagar por los caminos que pueden ayudar a los educadores médicos descubrir los nexos entre comunicación y formación, que se vinculan pero diferencian, de los que tiene con la educación (Bohórquez, 2005b), así como sus fundamentos epistemológicos y conceptuales, que ubican las relaciones profesor-estudiante y médico-paciente, en el terreno de la *comunicación interpersonal* (Bohórquez, 2006b).

## **ii. Proceso de investigación de la fase exploratoria**

Durante los primeros tres años del estudio doctoral, me vinculé a tres actividades académicas e investigativas que contribuyeron al desarrollo de la fase exploratoria del trabajo de tesis:

- Proyecto de Investigación *Modelo Integrado de Educación Continua para personal de salud rural. Un currículo formativo mediado por Telemedicina. Aplicación al Sistema Local de Salud del Municipio de Silvia*, del Proyecto EHAS- Silvia, financiado por la CEE, Colciencias y la VRI en el cual participé con el grupo “Salud y comunidad” de la Facultad de Ciencias de la Salud, que trabajó el componente de salud, en consorcio con el Grupo de Ingeniería Telemática y el SEPA, labor desarrollada entre los años 2003 - 2005.

- Participación en el *Seminario en Motricidad Humana*, de la Facultad de Ciencias exactas, naturales y de la educación”, a partir del año 2004, en el cual se estudió y adelantaron vivencias como aproximación epistémica al paradigma de la Motricidad Humana. A partir del año 2005 el seminario se constituiría en el *Grupo de Investigación Kon-moción*, que ha trabajado en el Proyecto: *Propuesta de diseño curricular en motricidad humana y gestión comunitaria*.

*Un proyecto desde Unicauca, para Colombia y para el mundo.* Actividad en la cual sigo participando.

- Participación en el *Grupo de Investigación en Currículo* de la Facultad de Ciencias de la Salud, en el Proyecto “*La formación del docente en el contexto de la formulación de un modelo de evaluación integral para el Programa de Medicina de la Universidad del Cauca*”, financiado por Colciencias en junio de 2003, gracias al cual dirigí un módulo del Diplomado que sustentó la investigación. Posteriormente, con la colaboración de docentes de este grupo desarrollé entre los años 2004 y 2005, dos Seminarios de formación docente en la Facultad de Ciencias de la Salud, así como un trabajo con Grupos focales de Internos, que sirvieron de insumo a la investigación de la fase exploratoria de la tesis.

En la tabla que sigue a continuación se presentan las características, objetivos y métodos de indagación de esta fase (tabla 5). Cada una de ellas puede documentarse con mayor detalle en los anexos 1 y 2 (Seminario *La formación del profesional de salud*), 3 (Módulo “*La comunicación e información en la formación del médico*”), 8 (*Aprendizaje comunicativo del estudiante de medicina, entrevista con Grupos Focales de Internos*), 9 (Seminario: *Comunicación: un desafío humano en la formación del profesional de la salud*) y 10 (*Observación participante de las interacciones - comunicación en las prácticas educativas*). Lo más importante de este proceso fue que en su avance se reflexionó haciendo una doble lectura:

- El análisis de los resultados de cada uno de los eventos, identificando las características, particularidades e implicaciones de cada hallazgo.

- El análisis del proceso metodológico, haciendo una crítica reflexiva tanto de las limitaciones y obstáculos para obtener la información, así como en los logros y puentes que facilitaban descubrimientos.



Imagen 6 Momentos de la investigación con estudiantes y profesores

Tabla 5. Síntesis y metodología de las cinco investigaciones de la Fase Exploratoria

Fecha	Actividad	Objetivo	Participantes	Estrategias y métodos	Limitaciones metodológicas y preguntas para la indagación en profundidad
20 de agosto - 10 de diciembre de 2003 - Una sesión semanal.	Seminario <i>La formación del profesional de salud. Bases para la docencia universitaria y la pedagogía en salud</i> (Detalles en anexo 1 y 2).	"Conocer, analizar y proyectar el concepto de <i>formación</i> en la educación del profesional de la salud, abordando sus aspectos teóricos, aplicaciones prácticas y problemáticas en la práctica pedagógica, así como servir de aporte a los procesos curriculares de mejoramiento en la Facultad de Ciencias de la Salud".	21 docentes de la Facultad, 4 estudiantes y un ingeniero (ciudadano - paciente).	Inducción. Dinámica del seminario alemán. Lectura de documentos. Presentación de un experto. Discusión por relato. Discusión general. Registro en Diario de campo de las sesiones. Grabación de voz de algunas sesiones.	1. La figura de un "experto" invertire la dinámica la participación abierta y fluida de los participantes. <i>¿Cómo promover ambientes de conversación participativa, democrática y profunda (significativa para los protagonistas)?</i> 2. Empezar con la discusión teórica, sin espacios para conocer las experiencias de los participantes; lleva a discusiones y propuestas teóricas y normativas que no pasan por la condicionalidad. <i>¿Podrán las vivencias de los participantes, mostrar realidades más cercanas y pertinentes?</i> 3. El sentido de la formación en Medicina es <b>profesionalizante</b> : conocimiento y la comunicación están al servicio de la capacitación, ocultando al Otro tras el velo técnico. <i>¿Cuál es el papel de la comunicación en el proceso de formación del médico?</i>
21, 22, 24 y 28 de julio de 2004	Módulo <i>La comunicación e información en la formación del médico. Bases para la evaluación del médico como comunicador</i> del "Diplomado en educación médica y evaluación". (Detalles en anexo 3)	"Analizar y proponer enfoques, estrategias y metodologías que integren las habilidades, destrezas y actitudes comunicativas en los procesos evaluativos del Programa".	35 docentes del Programa de Medicina de la F.C.S.	Seminario: Taller: a) preconceptos de ideas y percepciones; b) presentación magistral de un experto -preguntas- discusión; c) taller práctico sobre informática médica y diagnóstico; d) Seminario investigativo: reflexión y construcción de propuesta de evaluación para la formación en comunicación. Registro en Diario de campo de las sesiones. Grabación de voz de algunas sesiones.	1. Hay dificultad al manejar nuevos léxicos. <i>¿Cómo abordar la nueva terminología para contextualizar la temática? ¿Se pueden apropiarse los conceptos en la apertura temática?</i> 2. Es poco provechosa la realización de actividades reflexivas con grupos numerosos y temáticas complejas pertenecientes a la profesión (la pedagogía). <i>¿Cuáles enfoques cualitativos contribuyen a proyectar reflexivamente las temáticas educativas-clínicas?</i> 3. Hay una tendencia a que predomine la voz de los docentes y profesionales. <i>¿Cómo lograr la inclusión de la perspectiva de estudiantes e pacientes, para demostrar los procesos reflexivos?</i>

Fecha	Actividad	Objetivo	Participantes	Estrategias y métodos	Limitaciones metodológicas y preguntas para la indagación en profundidad
9 de junio y 10 de agosto de 2005	Dos entrevistas con Grupos Focales de estudiantes de último año (internado) del Programa de Medicina de la Universidad del Cauca. (Detalles en anexo 8)	Explorar las experiencias, concepciones y actitudes del Médico Interno acerca de los procesos comunicativos en sus vivencias con profesores, pacientes, docentes y equipo de salud.	En la primera sesión asistieron siete estudiantes, en la segunda doce.	A partir de una guía de discusión temática, se desarrolló una entrevista/conversación dirigida por mí, con la observación y apoyo de las profesoras Myriam Bravo y Ofelia Ortiz, del Grupo de Investigación en Currículo. Registro de voz grabada en cinta magnética y posteriormente transcrita. Registro en Diario de campo de las sesiones.	<p>1. Las entrevistas proveen abundante información, pero hay una tendencia a generalizar, redundar o particularizar en algunos aspectos.</p> <p>2. Falta reflexión auto-crítica sobre el propio proceder del estudiante y no se llegan a retroalimentar y profundizar suficientemente algunos conceptos.</p> <p><i>¿Cómo alcanzar tanto las perspectivas personales – experiencias, actitudes, con un proceso de análisis a profundidad de las problemáticas?</i></p> <p>3. El aprendizaje en comunicación del estudiante de medicina tiene dos fuentes: experiencias significativas con los pacientes y observación de la comunicación de sus docentes, que generan conflicto y tensión entre la ganancia de estatus argumentativo que configura formalmente a un profesional y el encuentro solitario y empático con el otro que sufre.</p> <p><i>¿Cuáles son los vacíos / limitaciones y los valores/ puentes del proceso comunicativo de los profesores y profesionales médicos que intervienen en el proceso educativo clínico?</i></p>

<p>21 de septiembre al 14 de diciembre de 2005 – Una sesión semanal.</p>	<p>Seminario: <i>Comunicación: un desafío humano en la formación del profesional de la salud - fundamentos de docencia universitaria y educación continua.</i> (Detalles en Anexo 9)</p>	<p>“Identificar, analizar y flexionar en torno a las interacciones comunicativas en el ámbito pedagógico y clínico-asistencial, como base para establecer las principales problemáticas comunicativas en estos entornos e iniciar búsquedas investigativas auto-formativas”</p>	<p>30 personas: 15 profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud, 5 profesionales de salud del Hospital Universitario de San José, 5 del Hospital Susana López de Valencia y 5 de la Clínica la Estancia.</p>	<p>5 Talleres Vivenciales, 3 Seminarios Temáticos, un conversatorio y también se planteó una propuesta de investigación formativa, realizando 2 sesiones de orientación metodológica y una sesión de propuestas de trabajo con los participantes. Registro en Diario de campo de las sesiones. Registro de voz grabada en cinta magnética y posteriormente transcrita. Registro de video de las sesiones.</p>	<p>1. Se integraron dinámicas participativas, experienciales y problematizadoras (inspiradas en LAP) con mayor complejidad reflexiva, aunque con un grupo numeroso e inestable. <i>¿Cómo integrar diferentes protagonistas del proceso comunicativo-educativo para indagar comprensivamente a profundidad los procesos formativos?</i> 2. Pocos asumieron el desarrollo de una propuesta de investigación, encontrando que contribuyen compromiso, experiencia y motivación previa de sus integrantes. <i>¿Cómo promover la pertenencia, participación y cohesión de un grupo de investigación?</i></p>
--	--	---	---	---	---

Fecha	Actividad	Objetivo	Participantes	Estrategias y métodos	Limitaciones metodológicas y preguntas para la indagación en profundidad
12 al 30 de septiembre de 2005. - Once observaciones.	<i>Observación participante de las interacciones - comunicación en las prácticas educativas.</i> (Detalles en anexo 10)	Observar algunas prácticas comunicativas (profesor - estudiante y médico - paciente principalmente) que se desarrollan habitualmente en el proceso académico del Programa de Medicina de la Universidad del Cauca.	Once observaciones, en tres escenarios: la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS), el Hospital Universitario San José y el Hospital Susana López de Valencia.	Observación de actividades académicas como clases, prácticas de laboratorio, prácticas clínicas, seminarios, abarcando diferentes semestres. Las observaciones fueron autorizadas por los profesores a cargo de cada actividad. Registro en Diario de campo de las observaciones.	1. Intentar interactuar con propósitos "implicativos y no intrusivos", fue paradójico: Me interesaba y fue difícil ver más allá de lo meramente informativo (¿cómo se daba la comunicación?) impidiéndome acercarme a la comprensión (¿por qué actuaban comunicativamente así?) de los otros y sus motivaciones. Actuaba con obstáculos comunicativos similares a los que había encontrando en los docentes sobre su comunicación: con distanciamiento, objetividad y silencio. <i>¿Cómo abordar tanto externa como internamente, las situaciones comunicativas-educativas, considerando los procesos y contextos, así como la participación de sus protagonistas y la mía misma?</i> 2. Integrar los hallazgos y análisis de este y los trabajos previos, permitió vislumbrar más ampliamente el horizonte problemático: se requería trabajar con los actores del encuentro docente-estudiante, facilitar con ellos procesos de auto-observación comunicativa y promover una reflexión sobre su propio actuar. <i>¿Cómo desarrollar una investigación-acción, donde los mismos protagonistas del proceso actúen como investigadores de su práctica comunicativa?</i>

Métodos de recolección de la información:

i. Diario de campo: documento registrado por el investigador de sus ideas, dudas, preguntas, hallazgos bibliográficos, observaciones y diálogos sostenidos con docentes, compañeros, pacientes, estudiantes, colegas, etc. También allí se registraron las observaciones y se tomaron notas de las sesiones de todos los seminarios, entrevistas y observaciones etnográficas. Fue diligenciado durante la primera parte de la fase exploratoria en cuadernos y posteriormente, en forma electrónica durante la fase de profundización.

ii. Grabación de voz: mediante una grabadora de cinta magnetofónica se registraron algunas de las sesiones del primer seminario y del diplomado; a partir de agosto de 2005, se contó con una grabadora digital y en ella se registraron las sesiones de la segunda entrevista a grupos focales, así como el segundo seminario.

iii. Registros visuales: también a partir de agosto de 2005, se contó con una cámara de video-grabación y fotografía digital y con ella se registraron fotografías de la segunda entrevista a grupos focales, así como fotografías y videos cortos del segundo seminario.

El fruto de esta doble lectura fue una reflexión en si misma sobre lo que iba encontrando, que permitiría delimitar y profundizar la temática/problemática específica de la tesis, así como la definición de la estrategia metodológica para abordarla. De esta forma los hallazgos no sólo son un soporte conceptual para la tesis sino que además constituyen un insumo para su abordaje procedimental, coherentes con el principio fundamental de *inter-subjetividad creadora* del proceso investigativo: avanzaba así desde mis vivencias/intuiciones hacia la delimitación del marco histórico-contextual, que se ponía en diálogo con lo empírico y conceptual, haciendo una reflexión epistemológica creativa y crítica que se integraba para re-configurar el siguiente horizonte metodológico, que a su vez conducía al siguiente paso, y así sucesivamente.

### iii. Orientación de la tesis

Las asesorías, que se describen a continuación constituyeron un motor fundamental en la tesis, pues fueron la incubadora que contribuyó a su crecimiento, orientando el tejido de muchos de sus textos cuidadosamente, otras veces, también actuaron como su agitador, actuando como verdadera centrífuga que desbarataba nudos o precipitaba crisis en los momentos de confusión.

#### *1. Tutoría del Anteproyecto de Tesis*

Entre el 15 de marzo de 2004 y el 26 de mayo de 2005, cuando se realizó el Examen de Suficiencia Investigativa, fecha en el cual se presentó y sustentó el Anteproyecto de Tesis, conté con la tutoría del Dr. Armando Zambrano. La orientación recibida consistió en una serie de encuentros periódicos en la ciudad de Cali (la mayoría de estos en la Universidad Santiago de Cali y otros en su propia residencia), en los cuales yo planteaba mis expectativas y presentaba los avances documentales producidos y pasábamos a analizar los objetivos, propósitos, estrategias y preguntas de investigación; estableciendo para cada sesión la producción de nuevos documentos y análisis. De esta forma se desarrollaron los siguientes procesos:

- Justificación del problema, análisis de los objetivos, propósitos, categorías y conceptos que se vislumbran en forma preliminar.
- Iniciación de un diario de actividades de la tesis.
- Análisis crítico de los principales conceptos identificados (diálogo y formación), análisis de sus implicaciones teóricas.
- Elaboración de mapas conceptuales, estableciendo la relación entre los diferentes conceptos, fuentes teóricas necesarias y metodología de trabajo.
- Elaboración de preguntas emergentes a partir de los avances conceptuales y teóricos indagados.
- Entrega de textos elaborados a lo largo de este período que se propusieron, por parte del tutor, como insumos para la elaboración del anteproyecto.
- Revisión del tutor de los escritos, recomendaciones de ajustes y asignación de nuevas tareas.

- Presentación de informes periódicos (coinciden con las fechas de encuentros):

El año 2004 se entregaron los siguientes informes:

- Primer Informe: 31 de marzo
- Segundo Informe: 22 de junio
- Tercer Informe: 26 de agosto
- Cuarto Informe: 8 de octubre
- Quinto Informe: 18 de diciembre

El año 2005 se entregaron los siguientes informes:

- Primer Borrador de tesis: 15 de marzo (el tutor estuvo marginado del doctorado los meses de enero y febrero)
- Segundo borrador corregido: 1 de abril
- Tercer borrador corregido: 15 de abril

Finalmente, presenté el Anteproyecto de tesis contando con la presencia del Dr. Zambrano y como jurados, los doctores Eugenia Trigo Aza de la Universidad del Cauca y Julián Serna Arango de la Universidad Tecnológica de Pereira; aprobando la sustentación y obteniendo aval para proseguir con la tesis.

## 2. Dirección de la Tesis



Imagen 7 Dra. Eugenia Trigo - Directora de la Tesis

A partir del 16 de agosto de 2005, la profesora Eugenia Trigo Aza fue nombrada Directora de la tesis. El trabajo con la profesora Trigo fue continuo, dado que ella es docente de la Universidad del Cauca, nos reunimos, semanalmente. La

dirección conllevó un profundo cuestionamiento al enfoque de la tesis, replanteando sus propósitos, objetivos y enfoques, además de una intensa reflexión sobre mi trayectoria de vida personal, profesional (como médico) y docente, con la cual estaba íntimamente ligada. Con la profesora Trigo se desarrollaron los siguientes procesos:

Se preparó la Pasantía Internacional inicialmente prevista para realizarse entre el 22 de Julio y el 20 de agosto de 2005 en Portugal y España. Infortunadamente, a pesar de la Comisión de Estudios otorgada por la Vicerrectoría Académica la Visa a España fue negada el 21 de julio.

– A partir de Agosto de 2005 se inició la asesoría para el desarrollo del trabajo de tesis, que incluyó las siguientes actividades:

– Reflexión y replanteamiento de los propósitos y objetivos del trabajo de formación doctoral a partir de un trabajo creativo de auto-indagación fenomenológica sobre la tesis. Elaboración del texto: “Mi Tesis Soy Yo” y de la presentación del ajuste de anteproyecto de tesis.

– Ajuste de las preguntas, objetivos y propósitos de tesis, con el fin de especificar los procesos de indagación y desarrollo metodológico, mediante actividades de revisión de la propuesta de investigación (Anexo 13).

– Gestión y aprobación de la asesoría de tesis a nivel internacional con la profesora María da Concepcao Azevedo, directora del Departamento de Educación de la Universidad de Tras-os-Montes, quien apoyó mi proyecto de tesis a partir de agosto de 2005.

– Culminación de la Fase Exploratoria de la tesis; siguiendo la propuesta metodológica del Anteproyecto, se completaron las siguientes actividades, con la orientación y respaldo de la directora de tesis:

– Orientación, preparación y realización de la Pasantía Internacional que se llevó a cabo en la Universidad de Chile, cuyas actividades se detallan adelante (1 al 30 de noviembre de 2005).

La actividad realizada el año 2006 permitió completar el trabajo de investigación para la tesis, proceso del cual se destacan las siguientes actividades, dadas gracias a la dirección de tesis:

– Reflexión y replanteamiento de la tesis a partir de la experiencia de pasantía en la Universidad de Chile, elaboración del texto “Comunicación y emoción, el valor de las dimensiones

no verbales en la formación. Apuntes para la educación médica desde una mirada latinoamericana” (Bohórquez 2006 a)

– Análisis, discusión y elaboración de la propuesta “Comunicación en la formación del médico. Comprensión y sentido del encuentro humano en el acto educativo”. En la que se replantearon los objetivos, supuestos, preguntas y diseño del trabajo de tesis (Bohórquez, 2006 b - Anexo 13)

– Revisión y análisis del marco conceptual de comunicación interpersonal en la formación del médico, que fue presentado como Ponencia al Congreso Internacional de Educación RUDECOLOMBIA 10 años. Paipa, octubre 17-21 de 2006 (Bohórquez, 2006 c).

– Planeación y realización de la Fase de Profundización mediante el Seminario de Investigación de tesis.

– Estrategia metodológica de orientación y seguimiento:

- ✓ Diario del Seminario de Tesis
- ✓ Observación, notas y reflexiones del Seminario
- ✓ Diario de auto-observación.
- ✓ Registro escrito de auto-observación de la práctica comunicativa clínica y personal (primer semestre de 2006).
- ✓ Itinerario del trabajo de tesis
- ✓ Registro semanal de las actividades del trabajo adelantado, indicando obstáculos

La actividad realizada el año 2007 permitió completar el análisis del trabajo de investigación de la tesis, y desarrollar el proceso de escritura de la tesis tesis, para lo cual se realizaron las siguientes actividades:

– Replanteamiento del trabajo de análisis iniciado a finales del año anterior, a partir de la revisión de la pregunta de indagación.

– Escritura del trabajo de tesis partiendo de la Fase Exploratoria mediante reflexiones personales, revisiones conceptuales, análisis y reflexión de los hallazgos de los cinco trabajos empíricos y elaboración de preguntas.

- Reflexión en profundidad de la Fase Exploratoria hasta redactar los objetivos de la Fase de Profundización, escritura de la misma.
- Desarrollo de las respuestas a la Fase de Profundización con análisis y discusión de las mismas.
- Reconstrucción y escritura del Proceso Metodológico.
- Elaboración del borrador de tesis, revisiones, ajustes y entrega del informe de tesis.

### 3. Orientación metodológica



**Imagen 8 Dr. Luis Guillermo Jaramillo - Asesor metodológico**

Durante la preparación del Anteproyecto de Tesis, el profesor Luis Guillermo Jaramillo, del Departamento de Educación Física, investigador y experto en Investigación Cualitativa, asesoró la metodología de investigación del anteproyecto que se había diseñado con el método de Complementariedad Etnográfica.

Posteriormente, durante el proceso de replanteamiento de la tesis, se decidió no recurrir a dicho enfoque dado que el profesor Jaramillo había iniciado un trabajo de replanteamiento del mismo, centro de su propuesta de tesis doctoral durante el año 2006.

A partir del mes de Enero de 2007, con la llegada del Luis Guillermo Jaramillo, luego de haber sustentado su tesis doctoral “Subjetividad e investigación”, la profesora Eugenia Trigo Aza solicitó a este que compartiera con migo su trabajo de tesis y se dio a la tarea de revisar el proceso metodológico de la tesis, lo que permitió darle una profundización epistemológica al trabajo y reorganizar su estructura.

Un paso fundamental fue el alto en el camino que hice en ese momento; una vez terminado el Seminario de Tesis el primer semestre de 2006, había avanzado en el análisis de su información durante el segundo semestre. Sin embargo, el profe-

sor Jaramillo me hizo ver la importancia de reconstruir, sistematizar y analizar primero la Fase Exploratoria, con el fin de poder darle un fundamento específico a la Fase de Profundización que constituía el análisis del seminario. Un aprendizaje fundamental fue que en los procesos metodológicos no es posible saltar escalones, ni dejar etapas sin desarrollar.

Con tal propósito el primer semestre de 2007, me di a la tarea de recoger todos los procesos investigativos que habían antecedido al Seminario de Tesis, encontrando que sus hallazgos replanteaban y especificaban la problemática de la tesis, delimitando mucho mejor las búsquedas de la fase de profundización.

Con el Profesor Jaramillo realizamos encuentros semanales o quincenales, que permitieron cumplir varias actividades:

- Orientación en el enfoque metodológico de la presentación de tesis.

- Revisión y reflexión de los hallazgos de la Fase Exploratoria.

- Análisis en profundidad de esta Fase.

- Replanteamiento del análisis de la Fase de Profundización.

- Sustentación del enfoque epistemológico de la tesis en la subjetividad.

- Revisión y ajuste del borrador de tesis.

#### *4. Frutos de la Pasantía Internacional para la Tesis*

La Pasantía realizada en noviembre de 2005 a Chile, se constituyó en un baluarte para el trabajo de tesis dado que implicó en poner en el terreno de un horizonte más global los planteamientos y consideraciones del trabajo de tesis, que pudieron ser compartidos con pares académicos tanto de Educación como de Medicina del país austral.

Por otro lado, la pasantía permitió una serie de experiencias personales que favorecieron la reflexión sobre los alcances, propósitos y desarrollo de la tesis, cuyos ecos aun se siguen escuchando, gracias a que he podido mantener la interacción con varias de los profesionales que me mostraron cómo se enfoca la formación del médico en comunicación y el abordaje metodoló-

gico de su educación, en el cono sur de nuestro continente. Gracias a esta pasantía se lograron los siguientes avances para la tesis:

- Identificación de autores, corrientes y enfoques de investigación cualitativa que pueden ser más pertinentes al trabajo de la tesis.

- Conocer el desarrollo de los procesos de formación de los estudiantes de Medicina y otras escuelas de salud de la Universidad de Chile, en el campo de la comunicación y el desarrollo humano, actividad que se viene desarrollando desde hace seis años, a partir de la reforma curricular del programa de medicina.

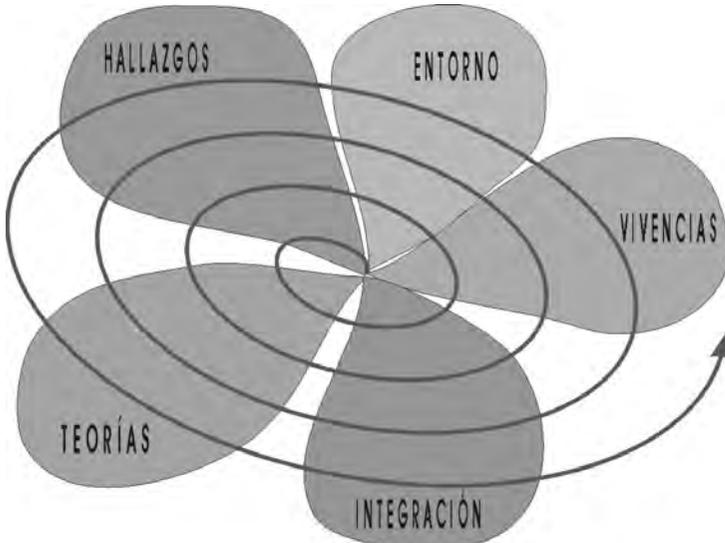
- Conocer e interactuar con múltiples profesores de medicina de varias universidades chilenas y discutir con ellos algunos aspectos vinculados con mi trabajo de tesis gracias a mi participación en el *Primer Simposium de Comunicación en Salud, Innovaciones curriculares y asistenciales*, que organizó la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile entre el 17 y 18 de noviembre, en la que además presentaron dos ponentes internacionales y más de veinte chilenos discutiendo los aspectos centrales de la interacción, educación y éticos de la comunicación en el campo de la salud.

- Establecimiento de lazos de unión con la Universidad de Chile, dado que la coordinadora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales manifestó abiertamente su disposición no solo a mantener el espacio de interacción para el intercambio académico de profesores, sino que además abrió las puertas para la realización de proyectos conjuntos derivados o vinculados a las mismas. Por otro lado, los profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile contactados, igualmente manifestaron su interés en participar en intercambios y proyectos.

#### **iv. Estrategia creativa de la Fase Exploratoria**

Como proceso metodológica de la Fase Exploratoria se desarrolló una creatividad dialógica en espiral. El texto de este capítulo presenta sus contenidos siguiendo esta misma trayecto-

ria. Para identificarlos los he diferenciado en cinco movimientos; aunque no siempre se sigue la misma secuencia, en el cuadro que sigue se presenta el esquema de trabajo mediante el cual se desarrollaron la mayoría de los apartes de esta fase (Gráfica 3).



**gráfica 3: Investigación en espiral**

Este proceso dialógico en espiral arranca, a manera de diálogo, de unas preguntas básicas y avanza recogiendo las características del entorno, las experiencias y perspectivas de los trabajos de indagación, las perspectivas teóricas y conceptuales de las temáticas en discusión y algunas experiencias del autor, integrando el análisis en la creación de nuevas preguntas de investigación. La recreación de nuevas preguntas es lo que finalmente nos lleva al planteamiento de la Fase de Profundización. Las siguientes fueron los simbolismos que identifican y relacionan las diferentes perspectivas:

- a) la perspectiva subjetiva, que se expresa experiencias y prácticas están representadas con el símbolo: (vivencias);
- b) la perspectiva contextual (que recoge eventos del proceso de tesis, aspectos históricos y características de los entornos), se representan con el símbolo: (entorno);

- c) la perspectiva empírica, representada con el símbolo: ☒ (hallazgos);
- d) la perspectiva teórica, representada gráficamente como: (teorías); finalmente;
- e) la perspectiva reflexiva que representamos como: (integración).

## **b. Construcción de la Fase de Profundización**

### *i. La Investigación Colaborativa*

Teniendo en cuenta los hallazgos de la Fase Exploratoria, se consideró que la metodología más pertinente para esta etapa de indagación era la Investigación Acción, con enfoque colaborativo; esto se sustenta en los siguientes criterios que se buscaba llenara esta fase del trabajo:

1. Evitar vínculos verticales entre investigador y participantes.
2. Buscar espacios de diálogo horizontal donde los tres actores del encuentro educativo médico (docentes, estudiantes y pacientes) puedan dialogar amplia y libremente frente al problema de estudio.
3. Partir de la subjetividad de los protagonistas, reconociendo en sus historias de vida, tanto los aspectos afectivos-emocionales que los han marcado su trayectoria, como los aspectos pedagógicos-epistemológicos que mueven su acción; promoviendo el compartir estas experiencias
4. Promover la construcción y desarrollo de un lenguaje común que ayude a la claridad y entendimiento de los encuentros.
5. Conocer las ideas previas, que cada actor tiene frente a las realidades indagadas.
6. Trabajar con un grupo pequeño que permita crear un ambiente de confianza, amistad y colaboración, donde todos los participantes puedan contribuir equitativamente.
7. Estimular la problematización y la reflexión frente a las realidades encontradas.
8. Promover dinámicas participativas, experienciales y problémicas que ayuden a desarrollar el punto anterior.

9. Enfocar el trabajo como una auto-investigación, constituyendo a cada uno de los sujetos participantes en investigador de su propia dinámica formativa y comunicativa.

Asumimos la investigación como un proceso de *enamora-miento* entre esa búsqueda constante por lo que somos y aquella necesidad de conocimiento del ser que hace de la ciencia un saber encarnado (Jaramillo, 2006). La investigación en educación, se entiende como elemento esencial del proceso formativo y transformativo del docente: sólo se puede cambiar aquello que se conoce y para mejorar y transformar el acto educativo es fundamental conocer, analizar, reflexionar y replantear la acción docente; como corolario, es el mismo docente, como protagonista y responsable del proceso educativo el llamado a indagar y darle sentido a su propio actuar, esta es la *praxis con sentido* (Trigo, 2005).

Para esta Fase se escogió la *investigación colaborativa* por ser una metodología de investigación educativa que acoge la complementariedad metodológica que integra abordajes tanto cuantitativos como cualitativos, atendiendo al hecho que la realidad es compleja, global, interdisciplinar y multicultural (Castañer y Trigo, 1995). De acuerdo a lo anterior, se buscan desarrollar métodos de investigación globales, holísticos, integradores y comprensivos que permitan explicar y ayudar a comprender la realidad investigada, no sólo a los investigadores, sino también a los sujetos que están siendo investigados, esto es, que estos se transformen en co-investigadores de su propia realidad.

Este tipo de investigación es considerado parte del *Paradigma integrativo y comprensivo* que Latorre y González (1992) consideran, “busca desarrollar planteamientos holísticos y humanistas, que consideran al hombre como un todo y a su desarrollo fruto de la acción socio-cognitiva en la educación”. Tal paradigma se soporta en la filosofía de la innovación de Toulmin (1971), en la teoría social de Luhman (1993), en la teoría de la complejidad de Morin (2000, 2004), así como en la ciencia encarnada de Berman (2001) y Trigo (2005).

Desde este punto de vista la presente tesis acoge la perspectiva de *complementariedad de paradigmas* (Cook y Reinhardt,

1986) que incluye elementos de los tres paradigmas definidos por Lincoln y Guba (1985):

– Del paradigma positivista clásico, incluye momentos y contenidos descriptivos.

– Del paradigma interpretativo, desarrolla procesos fenomenológicos y hermenéuticos.

– Del paradigma socio-crítico, involucra juicios críticos, procesos creativos, de participación, reflexión y acción de los participantes.

Ambas fases, tanto la Fase Exploratoria como la de Profundización desarrollan estrategias y métodos de los tres paradigmas, aunque la segunda fase hace más énfasis en el paradigma sociocrítico y la primera en el paradigma hermenéutico.

La perspectiva colaborativa surge a partir de la investigación cualitativa, como una opción en el campo de la investigación, propuesta por Lieberman (1986) y desarrollada en Norteamérica como “collaborative research”. La investigación colaborativa busca mejorar la educación universitaria por medio de una comprensión crítica de las prácticas docentes, a partir de la integración, interacción, participación y reflexión colaborativa de los protagonistas de los procesos educativos, que actúan indagando, analizando y transformando sus propias experiencias (Trigo, 2001: 58).

Los propósitos de la investigación colaborativa son además los fundamentos de su propia dinámica investigativa, de esta forma, se busca que tanto investigadores como participantes se integren en la reflexión sobre su propia acción, de tal manera que la innovación se produce a partir del esfuerzo de integración de las diferentes perspectivas que paulatinamente van modificando la mentalidad, actitud y práctica de ambos (Bartolomé citado por Trigo, 2001: 59).

Ello conduce a construir activamente, a lo largo de todo el proceso los criterios-medios de indagación-reflexión del trabajo colaborativo que serían los siguientes (Adaptados de Oja y Pine, citados por Trigo: *Ibíd.*; así como de Bartolomé, citado por Arnal et al 1994: 261):

– Partir de una problemática concreta, vivida por los actores que interactúan en su contexto (docentes, estudiantes, pa-

cientes) para nuestro caso, se identifican las problemáticas comunes.

– Crear un clima de respeto y libertad en las actividades investigativas.

– Establecer una infraestructura de investigación viable, asequible y modesta, de fácil manejo por todos.

– Los problemas de investigación son mutuamente definidos y sistematizados por los participantes.

– Los resultados de la investigación serán empleados en el abordaje y solución de los problemas.

– Los participantes van adquiriendo competencias, habilidades y conocimientos a partir de la indagación de su propia práctica y los investigadores desarrollan simultáneamente metodologías de investigación naturalista en el terreno.

– Los participantes e investigadores son co-autores de los procesos de investigación y por lo tanto co-autores.

Esta investigación da un paso más allá de la colaboración introduciendo las experiencias autobiográficas de los participantes y los tres principales actores del proceso educativo médico (docentes, estudiantes y pacientes), rompiendo la segregación sociocultural que clásicamente estudia a los protagonistas por separado; en la búsqueda de significado simbólico, se acude al enfoque cultural de Bruner y a la praxis dialógica de Freire (1974) para indagar desde las narraciones de las propias historias de vida de los protagonistas, por el sentido de su interacción. Las narraciones actúan como puertas que dan significado a los actores del proceso educativo-clínico, enfatizando la acción humana, en especial, la interacción, mediante el entrelazamiento de *actos de significado*, que se sitúan en un contexto cultural compartido con otros y favorece la constitución de una comunidad de aprendizaje y transformación, fundada en la reflexividad frente a sí mismos, su contexto social y su historia determinando una *acción situada* (Bruner, 2002: 101-33).

Para Bruner la verdad surge de la narración como un valor que permite explicar, interpretar, comprender y construir soluciones a los problemas que se comparten, creando una nueva verdad en la mirada retrospectiva de la realidad, pero además se

proyecta hacia el futuro, buscando reconstruir su prospección; constituyendo un telar que recorre y entrelaza los trayectos vitales de los actores (Opus cit, 111, 119).

Freire plantea en forma similar la emancipación de las conciencias a partir del diálogo en la reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo, donde profesor y estudiante, médico y paciente se hacen uno en el encuentro; poniendo cada uno su visión del mundo en común, desde su narración, emergen mundo y hombre a la vez: el diálogo potencia tanto el encuentro como el desencuentro. La textura dialógica permite la interpretación simbólica y la comprensión de significados en el punto de cruce donde cada ser es: en su subjetividad compartida, desde su propia historia puesta en común (Martín Barbero sobre el pensamiento de Freire, 2003: 29-31).

Lograr este tipo de interacciones exige superar actitudes rutinarias preestablecidas en la comunicación, como las posturas relacionales de tipo bancario –en palabras de Freire, que marginan y someten al otro, en la verticalidad; y asumir acciones comunicativas intencionales –y por tanto conscientes-, que promueven *vivencias* comunicativas<sup>xiv</sup>. Por ello, hemos denominado a esta aproximación *investigación colaborativa vivencial*. Serán sus resultados los que demuestren las virtudes y limitaciones de este enfoque.

El ambiente de trabajo colaborativo, responde así a cuatro principios de acción- interacción-reflexión (praxis con sentido), que se promovieron en la Fase de Profundización:

1. Interacción democrática autónoma: libertad en la interacción, la participación y la acción; pudiendo todos contribuir en la planeación y ajustes del trabajo.
2. Común vivencial de sentidos: compartiendo reflexiones que surgen las experiencias educativas y construyendo horizontes de sentido.
3. Comunicación dialógica: comunicación abierta, honesta y empática basada en el diálogo respetuoso, crítico y epistémico.
4. Fraternalización: entendiendo la amistad como el afecto fundamental que me une y compromete con mis pares en la responsabilidad, la iniciativa, la participación, el respeto, la integración y la crítica constructiva.

ii. *Desarrollo de la investigación en profundidad*

Para el desarrollo de esta investigación se adelantaron 18 sesiones con un Grupo de Trabajo Colaborativo. Los siguientes son los procesos de organización y coordinación.

1. *Proceso y criterios de selección de los participantes*



**Imagen 9** Grupo colaborativo en diálogo

Para la integración de este Grupo de trabajo colaborativo se seleccionaron cuatro profesores de la FCS, dos pacientes, dos médicos internos y una médica general egresada de la FCS; los cuales fueron seleccionados por conveniencia. Para ha-

cerlo se buscó que reunieran características que permitieran aportes significativos al Seminario por su experiencia, compromiso y disposición a participar en el grupo. Para su selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

– Ser profesores de Planta de la Universidad de tal forma que pudieran contar con una disponibilidad de tiempo flexible y amplia (todos).

– Representar diferentes áreas de la formación del médico: ciencias básicas (MB), ciencias sociales y humanas (EP), ciencias clínicas (AB) y ciencias quirúrgicas (JS).

– Tener una hoja de vida reconocida por su compromiso con los procesos pedagógicos, investigativos y administrativos en el Programa de Medicina: Investigación básica y procesos de Autoevaluación del Programa (MB), Experiencia en administración en Salud Pública y jefatura del Departamento de Medicina Social (EP), docencia en Medicina Interna por más de 15 años y liderazgo en el comité de Bioética de la FCS (AB), docencia en Cirugía por más de 10 años y liderazgo en dirección del Comité

de Internos (JS); dos de los profesores pertenecen al Grupo de Investigación en Currículo (MB y JS).

– La selección de los estudiantes fue orientada por los profesores participantes. Para la selección de los estudiantes se contó con la participación de uno de los profesores, (AB), quien siguiendo el criterio propuesto de invitar a estudiantes de último año de la carrera (“médicos internos”) que tuvieran una disposición y deseos de participación, invitó a los dos internos que rotaban con él y que no solo manifestaron su interés, sino que demostraron con creces su aporte durante el seminario.

– Para la selección de los pacientes, el coordinador escogió a dos personas con una mirada diferente de la medicina:

– Uno de ellos (LL) es profesor del Departamento de Educación, estaba siendo estudiado por un problema abdominal y se lo había programado para Cirugía, además, es profesional en Dirección de Teatro y se mostraba interesado por los procesos de comunicación en salud (tiene una maestría en Semiótica).

– El otro paciente (CG) era una secretaria que ha trabajado en consultorios y entidades de salud (IPS) durante toda su vida laboral (más de quince años), conociendo el perfil de muchos médicos y pacientes, además luego de haber padecido un traumatismo que la limitó durante un año, cierto periodo antes al Seminario.

– Finalmente, para la selección del médico egresado, se escogió una profesional en medicina general, egresada hace 15 años del Programa de Medicina de la Universidad del Cauca, que ha tenido experiencia en trabajo asistencial ambulatorio y de urgencias, así como ayudante de cirugía (AE).

El seminario investigativo se realizó, entre el 1 de marzo y el 14 de junio los miércoles a partir de las 4:00 p.m. durante una jornada de dos horas.

## *2. Dinámica del seminario:*

*Registro de las sesiones:* Todas las sesiones del Seminario fueron registradas mediante dos equipos electrónicos de grabación de voz (ver ficha técnica). Con el fin de tener un registro de una interacción comunicativa-educativa de cada uno de los partici-

pantes, se realizó una grabación en video de una actividad docente o docente-clínica, de los cuatro profesores asistentes con sus estudiantes, así como una actividad asistencial del médico general. Cada sesión era transcrita semanalmente por la misma persona que actuaba como paciente, las transcripciones fueron revisadas y corregidas por el investigador.

*Reflexión auto-biográfica:* Al inicio del seminario, se invitó a los participantes a que elaboraran una reflexión sobre su historia de vida personal y profesional, identificando hitos, circunstancias y personas significativas, así como sueños, emociones e ideales que marcaron su trayecto de formación humana, además de identificar la relación entre ser médico, profesor o paciente y las metas que ha construido como persona. Cada uno presentó su historia de vida enfatizando en estos aspectos. Esta etapa empleó cinco sesiones.

*Auto-observación vivencial del proceso comunicativo-educativo:* Cada uno de los profesores así como el médico en compañía de los pacientes y los internos, revisaron completamente su propia grabación, observando la dinámica comunicativa de la misma. De ella escogieron un fragmento de quince minutos considerados representativos, que fueron presentados en público. Cada uno de los profesores analizó con los estudiantes su interacción comunicativa y narró la experiencia que habían vivido tanto en la grabación como en el análisis, reflexionando sobre las impresiones que les produjeron (pensamientos, emociones, comportamientos), presentándolas ante los demás participantes del Seminario.

*Diálogo y reflexión grupal:* a partir de cada presentación los asistentes iniciaron un proceso de diálogo crítico, reflexivo y epistémico, animado por el coordinador. Se reflexionaba sobre el desarrollo del proceso comunicativo y lo que ello ha representado en la vida personal, profesional y docente. Los pacientes intervenían a lo largo de todos los talleres, preguntando, aclarando, cuestionando las argumentaciones y haciendo una crítica a los aportes y discusiones. Uno de los pacientes, dada su calidad de docente, también fue grabado en video en clase con sus estudiantes, esto ayudó a contextualizar y profundizar las refle-

xiones en virtud de su formación en Semiótica y su experiencia en teatro.

*Conflictos y resistencias:* Los miembros del Grupo plantearon una amplio volumen de cuestionamientos y discusiones, concediendo especial atención a la validez de la actuación, dadas las condiciones explícitas bajo las cuales se producía la grabación, que cambiaban, en su concepto, la naturalidad del comportamiento y la interacción. Sin embargo, gracias a ello, se pudo reflexionar en torno a lo que significaba comunicarse, actuar, interactuar y dar diferentes significados al proceso comunicativo-educativo y clínico.

*Análisis crítico y comprensivo:* una vez terminadas las presentaciones, se realizó una reflexión general del proceso comunicativo como experiencia humana de autoconocimiento, interacción y conocimiento del proceso educativo. Se trataba de establecer si se tenía suficientemente identificado el problema; evidentemente esto no era así. A pesar que se difundieron algunos documentos impresos sobre comunicación en educación, y se realizaron algunas discusiones el tema no se agotó.

*Análisis de propuestas:* Finalmente se realizaron siete sesiones de discusión, análisis y reflexiones en las cuales se analizaron las actividades desarrolladas, sus limitaciones y alcances, sus aprendizajes y se analizó el concepto de comunicación aprehendido, los aportes que este proceso da a la formación del médico, y las posibles actividades, espacios y estrategias para desarrollar una proyección de dichas vivencias en el Programa de Medicina.

### *3. Métodos de registro*

Se emplearon los siguientes métodos de toma, registro y procesamiento de la información obtenida:

a) Diario de la tesis: este fue elaborado por el investigador, tomando notas de cada uno de los momentos de la observación etnográfica y la práctica clínica del investigador.

b) Diario de campo: mediante el uso de cuadernos de notas de las actividades y reflexiones de cada etapa del proceso.

c) Grabaciones de video de las actividades educativas y clínicas de los participantes.



Imagen 10 El grupo colaborativo

d) Grabaciones de voz en simultáneo en formato magnético y digital (de los grupos focales y de discusión).

e) Transcripción y revisión de las grabaciones.

f) Sistematización de las transcripciones de los seminarios en el Programa “Etnograph” de análisis

cualitativo (edición, codificación y análisis de frecuencia y distribución de pre-categorías).

g) Sistematización bibliográfica en la base de datos “End-Note”.

h) Protocolos de reuniones.

#### *4. Desarrollo y análisis del Seminario:*

Se realizaron 18 sesiones semanales de dos horas cada una entre el 1 marzo y el 12 de julio de 2006. Las reuniones se llevaron a cabo en el salón de profesores del Departamento de Medicina Social y Familiar, en el tercer piso de la Facultad de Ciencias de la Salud.

– Registro mediante grabación en video (VHS) de dos actividades académicas y dos actividades docente - asistenciales de los cuatro profesores y de una consulta en el área de Urgencias del Hospital Susana López de la médica (7 – 23 de marzo).

– Registro de los Seminarios mediante grabación de voz en forma magnetofónica y digital; cada sesión fue transcrita y archivada en formato Word, guardando dos copias de cada registro. Una vez terminadas las sesiones se imprimió un ejemplar de las 18 sesiones y se elaboraron dos fotocopias.

– Sistematización de las sesiones transcritas en el programa de base de datos cualitativo Etnograph, identificado temas y relaciones.

– A partir del documento impreso se realizó la primera lectura, que fue realizada por el autor de la tesis con el apoyo de

dos de los participantes: la médica general y el paciente (agosto y septiembre de 2006).

– Elaboración de mapas conceptuales e identificación de pre-categorías (octubre de 2006).

– Encuentro con los asistentes al Seminario para socializar estas pre-categorías noviembre de 2006)

– Organización y análisis preliminar de categorías (noviembre – diciembre de 2006).

– Revisión, análisis y redacción de la Fase Exploratoria (enero – mayo 2007)

– Reformulación de la propuesta de tesis (abril – mayo de 2007)

– Análisis y redacción de la Fase de Profundización (junio – julio de 2007)

– Informe metodológico y fundamentación epistemológica de la tesis (julio 2007).

– Análisis y redacción de la Fase Creativa (julio – agosto de 2007)

– Síntesis y reflexión final (septiembre – octubre de 2007)

##### *5. Ficha técnica de las grabaciones de voz*

**Registro:** La grabación de todos los seminarios se realizó simultáneamente en dos equipos: una grabadora SONY TCM-150, con mecanismo aclarador de voz, para casete de cinta magnética, y una grabadora SONY digital IC recorder ICD-P28.

**Técnica:** Los registros de casete fueron marcados, transcritos y archivados por una digitadora con experiencia previa en manejo de programas de texto y secretariado en consultorios médicos, quien además participó como paciente del seminario. Los registros digitales fueron transferidos a un computador personal, donde se los archivo, con copias en dos memorias digitales y dos discos CD de protección. El texto de todo lo hablado fue transcrito total y literalmente, posteriormente a cada transcripción, el autor hizo una audición del registro digital verificando el registro escrito, corrigiendo problemas ortográficos, caligráficos y de fidelidad del contenido. Los archivos transcritos fueron procesados en el Programa de datos cualitativos en el archivo

sistematizado ETNOGRAPH, versión 5.0, (Qualis research associates, agosto 5 de 1998), creando archivos para cada seminario y procediendo a la codificación primaria mediante la cual se realizó un análisis primario que permitió la identificación de categorías e iniciar su análisis profundo.

### *6. Validación de la investigación*

Con el fin de establecer los criterios de credibilidad de la investigación, partimos de la guía que con este propósito se siguen los siguientes lineamientos (Trigo 2001: 129):

- a. Veracidad:
  - i. triangulación (análisis de las personas, opinión de expertos, análisis del investigador).
  - ii. Observación persistente alternada con separación periódica de la situación.
  - iii. Contrastación con material referencial: teórico y conceptual.
  - iv. Establecimiento de pistas de reflexión.
  - v. Corroboración de coherencia estructural.
  - vi. Justificación de los cambios metodológicos.
  - vii. Verificación de retroalimentación de los participantes.
- b. Dependencia:
  - i. Participación de otros investigadores.
  - ii. Triangulación.
  - iii. Negociación de significados con los participantes.
- c. Confirmabilidad/objetividad
  - i. Saturación de la información.
  - ii. Elaboración de informes amplios.
  - iii. Descripción minuciosa de los hechos.
  - iv. Facilitar réplica de experiencias.
- d. Comparabilidad/traductibilidad:
  - i. Descripción precisa del contexto.
  - ii. Descripción del proceso de selección de casos, representabilidad de los mismos según variedad de escenarios y situaciones.
  - iii. Descripción minuciosa del proceso.

### *7. Proceso inicial de construcción de categorías*

A continuación se describe el primer paso en la identificación de las categorías de la tesis, realizado a partir de la sistematización de la información obtenida en el Programa Etnograph de los 18 sesiones del Seminario. En la gráfica 4 se presenta una síntesis del proceso de indagación, que tiene los siguientes aspectos:

a) Encuadramiento investigador-tema-investigación en el proceso de construcción de la tesis, en su sincronía existencial, espacial y temporal

b) Actores y momentos de la investigación – en triangulación.

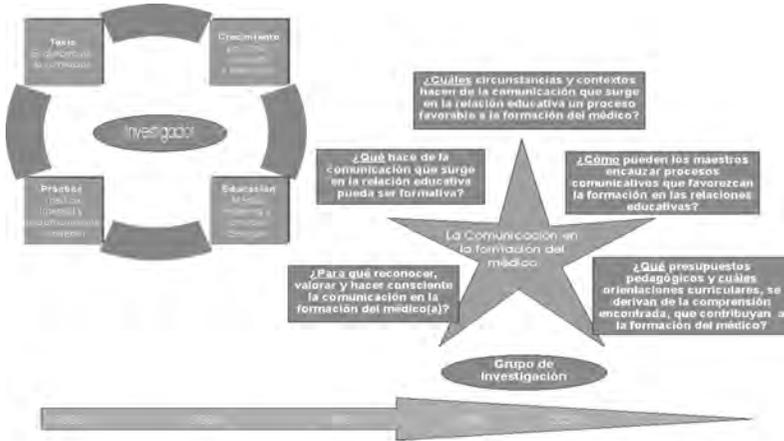
c) Preguntas de la investigación: que orientaban la indagación en torno a cinco ejes: principios, contextos, fundamentos, fines y métodos.

d) A partir de las 402 páginas de texto de la transcripción de las sesiones realizadas entre Marzo y Julio de 2006 (un total de dieciocho sesiones), iniciamos la construcción de categorías de análisis utilizando dos vías:

- Una vía deductiva – desarrollada a partir de los resultados del proceso de codificación y análisis siguiendo la metodología de la Teoría Fundada, que establece categorías y subcategorías que se elaboraron con base en los siguientes procesos y criterios: Codificación abierta de palabras clave seleccionadas de los textos teniendo en cuenta su frecuencia de aparición y énfasis temático. Identificación y selección de términos emparentados con las categorías previas presentes en el propósito, objetivos y preguntas de investigación.

- Identificación de nuevos términos, en virtud de su afinidad, significado y pertinencia con los términos básicos.

- Agrupación y selección de los fragmentos de texto de los códigos más frecuentemente discutidos; el análisis permitió identificar tres grandes campos temáticos en torno a los cuales giraba la mayor parte de las discusiones del seminario: comunicación; relación médico-paciente (RMP) y relación profesor-estudiante (RPE).<sup>xv</sup>



Grafica 4. Proceso de construcción de la investigación

- El primer campo en ser analizado fue el de comunicación, por considerarlo la columna vertebral temática y problemática de la tesis, además de ser el más extenso; el análisis consistió en elaborar frases cortas que representaban la idea o ideas principales de los fragmentos de texto agrupados en este campo temático, esto produjo un total de 361 frases conceptuales que fueron catalogadas según la afinidad de sus temáticas y los vínculos o relaciones entre estos, siguiendo la vía inductivo como se explica adelante, hasta surgir 16 grupos o “ramas” de ideas, a cada una de las cuales se le dio un nombre temático.

A partir de esta reagrupación se construyó un mapa conceptual, a la manera de una red sistémica de significados, en el que se organizaron tentativamente los grupos de ramas según sus relaciones evidentes (gráfica 5). En este gráfico, como puede apreciarse, se observó que a manera de imagen fractal, aparecían la comunicación y las relaciones entre profesor y estudiante, así como entre médico y paciente, nuevamente como núcleos focales que entrelazaban y unían las demás temáticas.

Como consecuencia de lo anterior, se tomaron estos tres campos temáticos como ejes estelares o “estrellas” para el análisis y organización de las categorías, representados en un nuevo mapa conceptual basado en la metáfora de la “constelación”, en el que los actores del proceso educativo, representados por los “planetas” giran en una galaxia alrededor de estos tres soles que

guían y permiten vislumbrar (comprender) sus interacciones. El hecho que cada uno de estos ejes incluya en forma fractal los tres campos, permite una triple mirada, pues cada una de las estrellas es “iluminada” por las otros dos desde el discurso realizado en su perspectiva, lo que facilita una triangulación interna de conceptos (gráfica 7).



Gráfica 7. Mapa conceptual de categorías

– Siguiendo estos ejes, se procedió al análisis de los otros dos campos temáticos preeminentes: la relación profesor estudiante, en el cual se produjeron 276 frases-concepto y la relación médico paciente que se hallaron 234 frases. Para su análisis se siguió el catálogo en nubes de ideas, que fueron organizadas tomando inicialmente como base las categorías halladas en el campo temático de comunicación. Esto permitió identificar, analizar, cruzar y catalogar, reorganizando y renombrando mediante múltiples ajustes sucesivos las categorías previas y emergentes, aplicando el método de comparación constante de la teoría fundada, surgiendo la organización que presenta la gráfica 4.

– Para la validación y ajuste de estas categorías se ha contado hasta la fecha con el aporte de los participantes del Seminario de tesis (tres encuentros), y con dos asesores expertos (Sergio Toro y Magnolia Aristizábal, ambos doctores en educación); con ellos se revisaron, debatieron y refinaron las categorías considerando propósito, objetivos, preguntas y posibles sesgos.

La organización de las categorías y sub-categorías, podrá ser refinada aún más durante la escritura de la tesis, si ello fuera pertinente.

La otra vía que aportó elementos a la construcción de categorías, fue la vía inductiva, mediante la cual se construyeron las categorías primarias para la discusión y análisis de la tesis. Este proceso de creación surgió de aplicar la primera ley del caos de Briggs y Peat (1999: 16-42), que se expresa mediante la auto-organización de la naturaleza. Gracias a la tendencia al orden que procede del caos, cuando las fuerzas naturales actúan sobre un sistema, forman vórtices geométricos a partir de un punto de bifurcación o centro de salida que permite que el sistema se transforme a sí mismo, los tornados o las galaxias en espiral siguen este principio; pero además los seres humanos “creadores” siguen también una secuencia análoga.<sup>xvi</sup> Lo que mueve en el fondo el conocimiento que permite estas percepciones procede de sensaciones, emociones, ideas “insight”, intuiciones, sugerencias, lecturas cruzadas, etc.

Se imprimieron las frases conceptuales de cada uno de los campos temáticos.

a) Para ello, recorté las 361 frases conceptuales del primer campo: la comunicación y las uní formando un fajo de tiras de papel sin orden alguno; acto seguido las tiré desde lo alto en una habitación vacía, en su caída se formó una lluvia de tiras, que tendían a girar en espiral cayendo sobre en el piso; inmediatamente después, dividí el espacio en cuatro cuadrantes, tomé una tira de papel en cada cuadrante al azar y empecé a buscar en ese espacio, aquellas cuya temática era afín, siguiendo esta analogía empecé a organizar grupos temáticos, que fueran diferentes entre sí y estuvieran vinculados con la problemática de la investigación, hasta agotar todas las tiras.

b) Una vez hecha la primera organización, comparé entre si las ideas de cada cuadrante, creando puentes y cambiando entre los cuadrantes las frases que encontraba afines a cada grupo, de allí fueron surgiendo grupos relacionados entre sí, que fui organizando según las temáticas desde las más generales en la base, a manera de ramas de un árbol, siguiendo con la identificación de temas centrales, a manera de tronco, y

finalmente, elaborando ramas con los temas derivados, hasta surgir estructuras arbóreas.

c) Posteriormente, se trasladó el árbol de ideas, fijándolo en pliegos de papel periódico con el fin de poder archivar, comparar y estudiar las temáticas.

d) En las gráficas 6 y 7 se reproducen dos imágenes de la primera sistematización y de la agrupación organizada en los pliegos, del campo temático comunicación.

e) De esta manera empezaron a surgir núcleos temáticos, que se reagruparon varias veces hasta encontrar vínculos de sentido entre sí; así surgieron 16 áreas temáticas en el campo comunicación.

f) Como ya se mencionó arriba, al organizar el árbol de ideas del tema central comunicación, aparecieron allí los otros dos núcleos temáticos: relación médico-paciente y relación profesor-estudiante, a manera de imágenes fractales. Adicionalmente, al organizar los árboles de ideas de cada uno de estos, surgieron temas muy cercanos a los del árbol comunicación. Considerando que partir de temáticas diferentes en los otros dos árboles generaría excesivo número de temáticas, decidí organizar las dos siguientes, siguiendo las temáticas del árbol comunicación.

#### i. *Pre-categorías encontradas*

Las categorías identificadas hasta ese momento habían sido (gráfica 7):

- FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN
  - Educación, pedagogía y currículo médico
  - *Comunicación y praxis comunicativa*
  - Formación y sentido
  - Sujeto e intersubjetividad
  - Interacción, imagen y auto-imagen
- MÉDICO – PACIENTE
  - Confianza y técnica
  - Interpretación y lenguajes
  - *Práctica médica en crisis*
  - *Percepción, emoción y corporeidad*
  - *Dinámica salud-enfermedad*

- INTERACCIÓN PROFESOR- ESTUDIANTE
  - Confianza y diálogo
  - Aprendizaje y comprensión
  - Autoridad y autonomía
  - *Conocimiento y saber*
  - Información y tecnología
- INTERACCIÓN

#### 8. *Proceso definitivo de construcción de categorías*

Entendiendo que un trabajo de investigación es un proceso que avanza en espiral, y que en consecuencia, requiere muchas veces hacer altos en el camino para volver sobre lo andado, y apoyado en las orientaciones del profesor Luis Guillermo Jaramillo, comprendí que para identificar las categorías de la tesis, era necesario establecer antes, los hallazgos que la Fase Exploratoria (que en ese momento tomaron ese nombre) aportaban a la problematización de la tesis. Así fue que en enero de 2007, me di a la tarea de reconstruir el camino recorrido desde el inicio del doctorado, analizando los hallazgos de los cinco trabajos de investigación previos, a los cuales, si bien había considerado orientadores, no había dado mayor importancia. Esta labor, larga, dispendiosa y compleja, arrojó una gran cantidad de descubrimientos que refinaron y reorientaron la búsqueda de la Fase Exploratoria trascendentalmente.

Con la reconstrucción de la Fase Exploratoria pude, no sólo articular y dar mayor sentido a las revisiones teóricas y contextuales que había adelantado hasta entonces (por eso es que se presentan entrelazadas en esta fase del texto y no como un marco teórico o conceptual ajeno al proceso), sino además, reorientar de manera radical el enfoque de la tesis. Los hallazgos de esta primera fase revelaron los sentidos, complejidades y necesidades básicos que tenía la *formación* del médico en nuestra facultad, las concepciones y problemáticas que tenía el aprendizaje y la práctica de la *comunicación interpersonal* entre profesores y estudiantes, así como el *rol inseparable* que jugaban los pacientes en el proceso de formación-comunicación. Lo que permitió definir las categorías de trabajo, que quedaban claramente establecidas por esta

primera fase (ver Replanteamiento de la tesis, en Fase Exploratoria):

*a. Formación entendida como capacitación*

- Racionalidad técnica
- El poder del estatus del profesional

*b. Extrañamiento del sujeto*

- El sujeto oculto por el velo de la capacitación

*c. Comunicación: herramienta para la in-formación*

- Habilidades (competencias) comunicativas
- Tecnologías de Información y Comunicación - TIC's

*d. Aprender haciendo: el saber comunicativo del estudiante*

- Encuentro solitario con el otro que sufre
- Modelos comunicativos docentes: esquivo, cordial, voluble

*e. Comunicación in-formativa del profesor / médico*

- Distanciamiento del otro
- Objetivación
- Formalización del lenguaje

*f. Des-encuentros comunicativos: [formar>in-formar>uni>formar]*

- Monólogo magistral
- Mirada clínica

*g. Vivencia personal de la comunicación*

- Praxis comunicativa
  - Error comunicativo
  - Reconocimiento mutuo
  - Encuentro sensible
  - Conocimiento para la comprensión
  - Alteridad
- Comunicación vital.

Con estas siete categorías como base de trabajo, retomé el análisis de la Fase de Profundización entendiendo que lo debía esclarecerse en el seminario, era la comprensión de la manera en que habíamos abordado estas siete categorías en nuestro trabajo vivencial, aunque en tal proceso de comprensión, el nombre de

estas categorías se transformó al hacer la reflexión, fueron éstos los fundamentos que iluminaron la Fase de Profundización.

### *9. Aspectos éticos*

Para el desarrollo de las investigaciones de ésta tesis, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos éticos:

En primer lugar, se procedió a revisar las normas y protocolos de ética para la investigación científica, con el fin de establecer los procedimientos y responsabilidades que asumía como investigador ante las Instituciones de Salud, sus profesionales y pacientes en la realización de este tipo de investigación; así como en la con el personal docente y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca (OMS, 2002).

Una vez planeado el proceso metodológico y ético de la investigación se solicitó la evaluación del Proyecto al Comité de Ética para la Investigación Científica de la Universidad del Cauca (agosto 11 de 2005). Igualmente al comité se le presentaron los modelos de consentimiento informado. Una vez evaluado el proyecto y los procedimientos el comité concedió el aval para la investigación.

Con el fin de respetar y garantizar los derechos de los participantes de la investigación (profesores, estudiantes, médicos y pacientes) se realizaron dos modelos de consentimiento informado, que explican detalladamente el proceso, objetivos, derechos del participante y deberes del investigador, así como compromisos que asume el proceso de investigación (anexo 18).

Para contar con el aval de la Facultad de Ciencias de la Salud, se presentó el Proyecto al Comité de Investigación así como una síntesis del proyecto a los miembros del Consejo de Facultad (octubre 15 de 2005).

Posteriormente, contando con el aval de la Facultad y el Comité de Ética, se solicitó aval institucional a los Hospitales Universitario San José y Susana López, así como a la Clínica La Estancia, con el fin de obtener permiso institucional para realizar algunas observaciones y contar con la participación de su personal médico en la realización del estudio .

Para la realización de las diferentes actividades de recolección de información (seminarios, entrevistas grupales, grabacio-

nes, fotografías, registros de video), en la cual se solicitaba participación e información a profesionales de la salud, docentes, estudiantes o pacientes, se procedió a explicar con antelación, los objetivos, procedimientos, métodos de registro, compromiso de confidencialidad de la información obtenida y respeto del libre derecho de participación de los invitados para retirarse en el momento que lo consideraran necesario.

Las personas que aparecen en las fotografías de esta tesis expresaron su conformidad en que se hicieran públicas.

### **c. Fase Creativa**

La Fase Creativa de esta tesis fue elaborada con base en los resultados de la Fase de Profundización, teniendo en cuenta los sentidos que la comunicación aportaban a la formación (*el sentido de la comunicación vital*), para identificar los principios pedagógicos y los lineamientos curriculares que la investigación en profundidad develaba, así como la propuesta didáctica formativa que se derivaban de ellos, se construyeron mapas conceptuales a partir de las ideas centrales y los conceptos que se derivan de las fases exploratoria y de profundización, postulando algunos principios que se vislumbran constituyen y promueven la comunicación vital. De nuevo se aplicaron los elementos de la creatividad de Bohm y Peat (1999) ya expuestos.

## **2- BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA**

- A VAN DEN BRINK-MUINEN; PFM VERHAAK; JM BENSING; O BAHRS; M DEVEUGELE; L GASK. *Communication in general practice: differences between European countries* Family Practice; Aug 2003; 20, 4; pg. 478
- ALMEIDA, María (2002) *Dimensiones del concepto de formación en Freire*. En: SAÚL, Ana. [coordinadora] Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas. Siglo XXI editores, primera edición en español. Pp. 47-58.
- ALVAREZ, A., OROZCO, J. C., UNDA, M., RODRÍGUEZ, A., PABÓN, R., MEJIA, M. R., ESCOBAR, L. F., y *Maestros viajeros de Colombia*. (2002) Expedición Pedagógica

ca Nacional, Huellas y registros. Universidad Pedagógica Nacional, OEI, Fundación Antonio Restrepo Barco. Encuentro Nacional de viajeros, Armenia, Diciembre de 2002. p. 128.

ASOCIACION COLOMBIANA DE FACULTADES DE MEDICINA [ASCOFAME] (2002) *Áreas de desempeño del médico general en Colombia que definen su perfil de competencia profesional*. Escobar, R. (editor) ASCOFAME, octubre de 2002.

---

(2003) *Currículo Nuclear para las Facultades de Medicina de Colombia*. Asamblea general. Misión colombobritánica de educación médica 2003-2003. Preparado por Escobar, Ricardo Bucaramanga, Marzo 23-25 de 2003

ASSOCIATION OF AMERICAN MEDICAL COLLEGES (1999) *Medical School Objectives Project, Report III. Contemporary Issues in Medicine: Communication in Medicine*. Washington, DC: Association of American Medical Colleges

BALINT, M. (1961) *El medico, el paciente y la enfermedad*. Ed. Libros básicos, biblioteca de psiquiatría dinàmica, Buenos Aires.

BARBERO, J. M. (2003) *La educación desde la comunicación*. Grupo editorial Norma, Bogotá.

BATESON, G. (1998) *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. (Trad. Ramón Alcalde, edición de 1972, Chandler Publish.Co.) Lohlé-lumen, Buenos Aires.

BATESON, G. Y RUESCH, J. (1984) *Comunicación. La matriz social de la Psiquiatría*, Paidós, Barcelona.

BERGER, P., y LUCKMANN, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 11ª edición.

BOHORQUEZ, F. (2004a) *El diálogo como mediador de la relación médico – paciente: Una perspectiva pedagógica en educación médica*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad del Cauca. Vol 6. No. 3 Septiembre de 2004. p 24 –33

- \_\_\_\_\_ (2004b) *Modelos pedagógicos y cambios curriculares en Medicina*. Una mirada crítica. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad del Cauca. Vol 6. No. 2 junio de 2004. p 9-19
- \_\_\_\_\_ (2005b) *Educación y comunicación humana. De la teoría de la información a al praxis de la formación dialógica*. Revista Itinerantes. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca. Cultura educación y formación. 2005 número 3. ISSN-1657-7124 Universidad del Cauca. Popayán, 2005.
- \_\_\_\_\_ (2006a) *Comunicación y emoción, el valor de las dimensiones no verbales en la formación. Apuntes para la educación médica desde una mirada latinoamericana*. En: ¿Recorre la civilización el mismo camino del sol? Pedagogía, subjetividad y cultura. Álvarez, L.E. Y Aristizábal, M. (ed.) Fondo editorial Universidad del Cauca. Popayán, 2006. ISBN 978-958-9451-13-7. pp. 153-174.
- BOHORQUEZ, F y JARAMILLO, L.G. (2005) *El diálogo como encuentro: aproximaciones a la relación profesional de la salud-paciente*. Index de Enfermería. (España) Otoño 2005, año XIV, No. 50: 38-42.
- BOHM, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- BORDIEAU, P y PASSERON., J. (1975) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BRAVO, M., ORTIZ, O., OROZCO, M.N. (2006) *Habilidades en la comunicación y manejo de la información en la formación integral del médico: propuesta de evaluación*. Grupo de investigación en currículo. En: Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca, Volumen 7 No. 3 Septiembre de 2005.
- BRUNER, J. (1996) *La educación puerta de la cultura*. (Traducción de Félix Díaz), Visor-Diz S.A. Madrid, Volumen VXXV, colección aprendizaje.
- BRUNER, J. (2002) *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Psicología y educación. Alianza editorial.
- BUBER, M. (1932) *Diálogo. Elementos de lo interhumano. Distancia originaria y relación*. (Traducción de César Moreno) Ediciones Riopiedras, Barcelona, 1997.

- \_\_\_\_\_ (1977) *Yo y Tú* (Traducción de Ich und Du, del original en alemán de 1923 por Horacio Crespo) Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- CANGUILHEM, G. (1970) *Lo normal y lo patológico*. Trd. Ricardo Postschart, prefacio de Domique Lecourt. (Primera ed. Fr. 1966: le normal et le pathologique, presses universitaires de france) sexta edición en español, México, Siglo XXI editores. 1984. p. 11.
- CLAUVREL, J. (1978) *El orden médico*, editorial Argot, Barcelona, España, 1983. Edición original: Du Seuil, París, 1978.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997) *Fluir*. Una psicología de la felicidad. Traducción de la edición norteamericana de 1990) Kairos, Barcelona.
- CRAIG, R. (1999). *Communication Theory as a Field*. Communication Theory. Oxford: May 1999. Vol.9, Iss. 2; pg. 119, 43 pgs
- DEWEY, J. (1971) *Democracia y educación*. Argentina. Losada.
- DRAE [Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española] (2005) 23ª edición. Página web: <http://buscon.rae.es/draeI/> Consultado el 20-06-06
- EMANUEL, E Y EMANUEL L., (1992) *Four Models of the Physician-Patient Relationship JAMA*; Chicago; Apr 22, 1992
- ENGEL GL: (1977) *The need for a new medical model: a challenge for biomedicine*. Science 1977; 196: 126-136.
- ERAZO, J.V. (2000) *Historia de Primera Facultad de Medicina 1853 - 1890*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad del Cauca. 2(1):64-8. 2000.
- FLEXNER, A. (1910) *Medical education in the United States and Canada*. New York, The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.
- FLORES, R. *Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias*. En: *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw hill, Bogotá, 1994.
- FOUCALUT, M. (1982) *Historia de la sexualidad*. Vol 1. la voluntad de saber. 8ª edición, siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_ (1989) *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada clínica*. Siglo XXI editores, 13ª edición.

- FRANKL, V. (1989) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder.
- FREIRE, P. (1974) *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, siglo XXI, 15 edición. Edición original 1967.
- \_\_\_\_\_. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1997a) *Pedagogía del oprimido*, 49ª edición, (Primera edición 1975), México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1997b) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. XX edición, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. e SHOR, I. (1986) *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio do Janeiro, Paz e Terra.
- GADAMER, H. G. (1996) *Antropología del arte de curar*. En: GADAMER, H. G. El estado oculto de la salud. Gedisa, Barcelona. pp. 45-57.
- \_\_\_\_\_. (1984) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. (traducción de Wahrheit und Methode, Tübingen, 1975) Ed. Sígueme. Salamanca. Primera edición, 1977.
- GAGNÉ, R, y BRIGGS, L. (1977) *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México, Trillas.
- GLASS RM: (1996) *The patient-physician relationship: JAMA focuses on the center of medicine* (editorial). JAMA 1996; 275:147-148
- GUISSO, A. (2003). *Debates en torno a la formación en la cultura de la investigación*. [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net) , proyecto formación en la cultura de la investigación
- HEIDEGGER, M. (1958) *Ser y tiempo*. (Original de Sen und Seit, tubigen, 1927, traducción de José Gaos).Fondo de cultura económica, quinta edición, México.
- HERRERA, J. D. (2003) *Mirada observacional / mirada implicativa: una aproximación al trabajo de campo en las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
- HOLZAPHEL, C. (2005) *A la búsqueda del sentido*. Random House, Mondaroni, S.A. Santiago de Chile.
- IBÁÑEZ, J. (1991) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Amerinda estudios. Santiago, Chile.

- ILICH, I. (1978) *Némesis Médica*. Editorial Joaquín Mortiz, S.A. México D.F. Versión directa al español de Juan Tovar, revisada y corregida por Valentina Borremans y Verónica Petrowitsch Random de la obra *Medical Nemesis*, House, Inc. Pantheon Books, 1976.
- JAEGER, W. (2002) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de cultura económica. México. traducción de Joaquín Xirau (libros 1 y 2) y Wenceslao Roces. (libros 3 y 4) [*Paideia: die Formung des Griechischen Men*] México, 1957, primera edición en un solo volumen, decimosexta impresión.
- JARAMILLO, L. G. (2006) *Investigación y subjetividad*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Tras Os Montes. Portugal.
- LAIN ENTRALGO, P. (1983) *La relación médico-enfermo, historia y teoría*. Alianza editorial, Madrid, primera edición.
- LAING, R.D. (1978) *La mente dividida*. Fondo de cultura económica de México, (traducción de la edición original de 1965), 5ª edición.
- LAMA A. (1998) *La relación médico paciente y las escuelas de medicina*. Rev Méd Chile 1998;126:1405-6.
- LARA, B. (1992) *Historia de la Facultad de Medicina de la Universidad del Cauca*, Imprenta de la Universidad del Cauca, Popayán.
- LEVINAS, E., (1976) *Totalidad e Infinito*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- MAKOUL G, (2001) *Essential Elements of Communication in Medical Encounters* The Kalamazoo Consensus Statement. Academic Medicine. 2001,76: 390-393. 2001
- MAKOUL G, (2003) *Communication Skills Education in Medical School and Beyond*. JAMA. 2003;289:93.
- MALDONADO, H. (2008) *Crisis educativa en la educación médica en Colombia*. Editorial. Iladiba, Revista de educación médica continuada. Colombia.. Documento electrónico consultado el 20-05-08 en el sitio [www.iladiba.com/eContent/NewsDetail.asp?ID=30007&IDCompany=117](http://www.iladiba.com/eContent/NewsDetail.asp?ID=30007&IDCompany=117)

- MALHERBE, J. F. (1993) *Hacia una ética de la Medicina*. San Pablo, Santafe de Bogotá. Traducción de: *Pour une éthique de la médecine*, Editions Ciaco, Bruselas, Bélgica.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Grupo editorial Norma.
- MATURANA, H.R. (1978) *Biology of language: Epistemology of reality*. En *Psychology and Biology of Language and Thought*. G.A. Miller y E. Lenneberg (editores) Academic Press.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política* (Novena edición ed.). Santiago de Chile: J.C.Sáez editor.
- \_\_\_\_\_ (1992). *La objetividad, un argumento para obligar*. Segunda edición (2002). Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Transformación en la convivencia* (Segunda edición (2002) ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- MATURANA, H. R. Y. VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* (Decimoséptima ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MATURANA, H. R. y NISIS, S., (2002) *Formación humana y capacitación*. Dolmen ediciones, Océano, cuarta edición. Santiago de Chile.
- MORIN, E. (1999) Enseñar la comprensión. En: *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Traducción Mercedes Vallejo-Gómez. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia. © UNESCO.
- MORÍN, E. (2000): *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona. Primera edición 1990, Gedisa.
- MURCIA, N. y JARAMILLO, L.G. (2000). *La complementariedad etnográfica* Investigación Cualitativa, una guía para abordar estudios sociales. Kinesis. Armenia, Colombia.
- NOT, L. (1992) *La enseñanza dialogante*. Herder, Biblioteca de Pedagogía. (Traducción de Martín Alonso de la versión en francés de 1989) Barcelona.

- ONG LML, DE HAES CJM, HOOS AM, LAMMES FB. (1995) *Doctor-patient communication: a review of the literature*. Soc Sci Med 1995; 40: 903-918.
- OROZCO, L.E. (1999) *La formación integral, mito y realidad*. Universidad de los Andes, Bogotá.
- ORTIZ, F. (1996) *El trabajo del médico*. Biblioteca médica mexicana. Salvat Medicina, JGH editores, Ciudad de México. México.
- ORTIZ, F. (2002) *Caracterización de la Medicina*. En: Modelos Médicos. McGraw Hill - Interamericana, Primera Edición, México 2002.
- OSPINA, L.E. (2000) *Retrospectiva de la educación médica en Colombia*. En: Los caminos de la filosofía, la historia y la ciencia en medicina. ASCOFAME. Santafé de Bogotá. 2000.
- PÉREZ, M. T. (2002) *Profesión: docente de medicina ¿Se puede conjugar en un solo profesional el ejercicio de las dos profesiones?* Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Colección Sede.
- PINTOS, J.L. (1995) Sentido y posibilidad. Documento electrónico, consultado el 23-04-06 en <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/sentido.htm>
- QUEVEDO, E. Y ZALDÚA, A.. (1986) *Antecedentes de las Reformas Médicas de los siglos XVIII y XIX en el Nuevo Reino de Granada: una polémica entra médicos y cirujanos*. En: Historia Social de las Ciencias. Sabios, médicos y boticarios. Colciencias e Instituto Colombiano de Epistemología. Colección Popular Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- QUILL, T. E. (1987). *Medical resident education: a cross-sectional study of the influence of the ambulatory preceptor as a role model*. Arch. Intern. Med. 147, 971-973.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2002) *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Versión On-line [www.drae.es](http://www.drae.es)
- RICOEUR, P. (1985) *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Editorial Docencia. (trad. Mauricio Prelooker et al) Buenos Aires, Argentina.

- RÍOS, T. (2005) *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa*. Revista Enfoques Educativos. 7 (1) 51-66. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- SÁNCHEZ-TORRES, F. (1995) *Temas de ética médica*. Giro editores Ltda., Santafé de Bogotá.
- SHÖN, D. (1998) El profesional reflexivo. *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, temas de educación, Barcelona, 1988. (Traducción de The reflective practitioner. How professionals think in action, Basic Books, Harper Collins, 1988).
- TONGUE, J., EPPS, H., & FORESE, L. (2005). *Communication skills*. Instr Course Lect, 54, 3-9.
- TRIGO, E. (2001) *Motricidad creativa, una forma de investigar*. Universidad da Coruña, Santiago de Compostela.
- TRIGO, E. (2005b) *Ciencia encarnada*. En: En-acción consentido. Colección en-acción. Universidad del Cauca, Popayán, mayo de 2005.
- UNIVERSIDAD DEL CAUCA (1996) *Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Consejo de Facultad, marzo 15 de 1996. Popayán.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Informe final del proceso de autoevaluación con fines de Acreditación*. Programa de Medicina.
- VARELA, F. (1990) *Conocer. Las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Gedisa, Barcelona.
- WATZLAWICK, P. BEAVIN-BAVELAS J. Y JACKSON, D.D. (1967) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Herder, Biblioteca de Psicología. Barcelona, 1981.
- WFME (2000) *Task Force on Defining International Standards in Basic Medical Education*. Med Edu; 34: 665-675. Versión en español: FME Task Force para la Definición de Estándares Internacionales para la Educación Médica de Pregrado *Educación Médica (España)* 1 Octubre 2000. Volumen 03 - Número 04 p. 158 - 169
- WILBER, K. (1991) *Los tres ojos del conocimiento*. (Traducción de David González de Eye to Eye, 1983). Primera edición, Ed. Kairos, Barcelona.

- WINKIN, Yves. (1982) *La nueva comunicación. Selección y estudio de escritos de varios autores.* Traducción de la nouvelle communication, 1981,Éditions du Seuil. Cuarta edición, 1994. Editorial Kairós, S.A. Barcelona. Pp. 11-24.
- ZAMBRANO, A. (2002) *Las dimensiones del concepto de educación.* En: Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica. Grupo editorial nueva biblioteca pedagógica, Cali, Colombia, , p. 157-163.
- ZAMBRANO, A. (2005) *La formación del profesor - Saber, experiencia y retorno de sí.* Revista Internacional Magisterio, educación y pedagogía, N° 15 Junio – Julio 2005.
- ZAMBRANO, A. (2002) *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica.* Nueva biblioteca pedagógica, Cali, Colombia, Mayo de 2002.
- ZEMELMAN, H. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.* Antropos, Barcelona.
- ZOPPI, K. EPSTEIN R. (2001) *¿Es la comunicación una habilidad? Las habilidades comunicativas para mantener una buena relación* ANALES Sis San Navarra (España) 24 (2): 23-31. Este artículo fue después publicado en Inglés como: *Is communication a skill? Communication behaviors and being-in relation.* Fam Med 2002; 34:319-24.

### 3- REFLEXIONES CINCO AÑOS DESPUÉS

Cinco años después de haber sustentado la tesis *Comunicación Vital en la formación del médico*, me pregunto: ¿qué significa la tesis que defendí?, ¿cuáles son los aportes que le ha dado a mi vida?, ¿qué ha dejado a mi profesión médica?, ¿cómo ha cambiado mi actuar educativo?, ¿cómo me comunico ahora con la vida?

Hace poco uno de mis hijos me preguntó qué era para mí la felicidad, y casi sin dudarle le dije: felicidad es experimentar la vida. Yo mismo me sorprendí de mi respuesta pues supe de inmediato que estaba refiriéndome a una concepción de comunicación. Luego de muchas búsquedas, el concepto con el cual mejor identifiqué la comunicación, fue entenderla como el proce-

so por el cual experimentamos la vida, idea tomada de Robert Craig (1996)<sup>xvii</sup> que encuentro sencilla, profunda e iluminadora. Entender la comunicación como acción que nos permite recrear la vida, implica asumir la comunicación como una necesidad existencial, gracias al cual hacemos consciencia de y transformamos la vida. Éste fue el resultado de una búsqueda, y la luz que también descubrí brillaba en los procesos comunicativos que se dan en las situaciones clínicas y educativas.

Desde el inicio del doctorado, la pregunta de tesis abordó el papel del médico frente a la salud y el bienestar humano, y de la educación médica frente a la formación profesional, planteándome ¿cómo encauzar las acciones formativas médicas hacia el desarrollo de nuevas o mejores estrategias, que contribuyan al mejoramiento de la calidad de sus profesionales, de las condiciones de salud, así como de la calidad de vida de las comunidades?, y a partir de este cuestionamiento, surgieron varias preguntas más: ¿Cuáles son los modelos de comunicación médico paciente prevalentes en nuestro medio?, ¿Cómo influyen estos modelos al estudiante de medicina?, ¿Qué papel juegan estos modelos en el profesional de medicina?, ¿Cuáles son las concepciones y actitudes que tienen las comunidades del Cauca sobre la salud y la enfermedad?, ¿Cómo influencia la relación médico paciente la salud de las personas?, ¿Cómo influyen las creencias de la gente su estado de salud?, ¿Cuáles factores favorecen la adherencia del paciente al tratamiento de una enfermedad?

Haber realizado una tesis sobre la comunicación en la formación del médico, fue una experiencia que me permitió replantear y transformar no sólo muchas preguntas, dudas y concepciones, como las anteriores, sino en sí mismas mis percepciones sobre educación, medicina y vida. Luego de terminar el doctorado volví a la Facultad de Salud de mi Universidad, asumiendo la dirección del Programa de Medicina y mi labor como profesor de Semiología médica; pero además, pedí orientar Introducción a la Medicina, un curso de orientación que se da a los estudiantes de primer semestre. En las dos primeras, reasumí procesos de Evaluación para Acreditación de calidad del Programa y la preparación de temas clínicos básicos, que ya conocía. Pero Introducción a la Medicina implicó recrear un

proceso formativo en el cual he podido desarrollar varios horizontes de la tesis.

Considerando que los estudiantes de Medicina, en primer semestre necesitaban vivir situaciones que los pusiera en contacto con lo que habrá de ser la realidad de su trayectoria como estudiantes de una carrera exigente y luego como profesionales de una disciplina exigente y compleja, decidí modificar las actividades de los temas que contenía el programa para hacer de su enseñanza y aprendizaje experiencias formativas, cambiando las conferencias magistrales por talleres, seminarios y prácticas.

Se han prosciado desde entonces una foro virtual interactivo, elaboración de una bitácora semanal, realización de entrevistas, indagaciones bibliográficas, análisis del contexto, representación de situaciones problema, encuestas de autoconocimiento y estilos de estudio y aprendizaje, cine-foros, prácticas de bioseguridad, observación de espacios clínicos, juegos de roles y salidas de campo; situaciones donde los estudiantes asumen la iniciativa del proceso de estudio y aprendizaje, interactúan y trabajan en grupos, participan activamente, utilizan medios informáticos, escriben, leen y reflexionan, interactúan con sus compañeros, profesores, personal de salud y pacientes, enfocándose en su auto-conocerse, relacionarse, conocer su programa, el estudio de su carrera y la práctica de su profesión.

Esta asignatura se ha convertido en una experiencia de enseñanza innovadora que me ha replanteado como profesor, permitiéndome ser creativo, cada uno de estos semestres se han introducido nuevas estrategias, prácticas y mediaciones didácticas, manteniendo los temas y objetivos; la asignatura es más un espacio de renovación didáctica, deleite académico y trabajo colaborativo, que un simple curso. En él participan con migo en forma directa siete profesores, incluyendo el jefe del Departamento de Medicina interna, la jefe del Departamento de Enfermería, dos bacteriólogas, un profesor orienta los estilos de aprendizaje y un antropólogo con el cual realizamos la salida de campo. También participan indirectamente, médicos generales y especialistas que son entrevistados por los estudiantes, médicos generales que trabajan en las unidades de urgencias de los dos hospitales universitarios, e incluso una Médica tradicional

indígena a la que visitamos en la salida de campo. Más de veinte personas consolidan un equipo de trabajo interdisciplinario, que hace variada, amena y enriquecedora la apertura a la medicina.

También desde el punto de vista conceptual, personal y profesional, he replanteado la práctica de la medicina. Una de las motivaciones de ingresar al doctorado había sido una sensación de saturación y monotonía que percibía en mi quehacer profesional. Me preguntaba hasta qué punto la medicina realmente solucionaba o ayudaba realmente a los seres humanos a solucionar sus problemas, pues aunque son cada vez más, contamos con recursos diagnósticos y terapéuticos más polifacéticos y sofisticados, en nuestro medio ellos son limitados por los procesos de intermediación de la salud y sus costos, e incluso, a pesar que las personas puedan acceder a ellos, en realidad la medicina no puede solucionar los grandes problemas de la salud. Aunque la cobertura del sistema de salud mejoró, la desnutrición, las infecciones, las enfermedades crónicas no transmisibles, la violencia y el trauma, van en aumento y la medicina se limita a aliviar sus síntomas, a retardar su avance o a aminorar su impacto, pues muchos procesos son irreversibles, algunos difíciles de diagnosticar y otros intratables, añadiendo a esto, la iatrogenia que se ocasiona por los efectos secundarios de muchas terapéuticas.

La práctica de la medicina, mi postura ante la salud y mi actitud ante los pacientes, fue cambiando cuando como parte de la investigación de la tesis, comencé a observar mi actuar profesional, como me sugirió mi directora de tesis, Eugenia Trigo, como uno de los sujetos de la investigación misma, analizando mi relación con los pacientes, mis modos de comunicarme, mi actitud y comportamiento ante la salud y la enfermedad. Con este propósito, realicé un trabajo de auto-observación que me permitió revisar mi actuar profesional. Ante los pacientes, en general yo era un médico que seguía en buena parte la formalidad clínica, pues me interesan en primer lugar y atendiendo al título de mi especialidad en Medicina Física y Rehabilitación, los aspectos físicos del paciente, una responsabilidad era diagnosticar el posible origen de los problemas orgánicos y en la medida de lo posible, controlarlos. En segundo lugar, atendía los aspec-

tos personales del paciente, su situación laboral, económica, familiar, afectiva, espiritual, etc., buscaba identificar el contexto que lo rodeaba y condicionaba. En tercer lugar me interesaba saber qué había detrás de lo no dicho y de lo dicho entre líneas, interpretar su lenguaje no-verbal y las palabras de su situación, hacer una hermenéutica de sus expresiones. Otro aspecto que descubrí era por un lado una actitud de escucha permanente, que me permitía enfocar varios aspectos del paciente y mi interés en generar en el paciente una actitud de comprensión de su problema, explicarle lo mejor posible, cuál era su situación.

Empecé a darme cuenta que yo asumía un estilo de comunicación vital con los pacientes, en la medida que era cuidadoso de controlar mis actitudes, mi tono de voz, mis expresiones sobre su enfermedad, para que tuvieran un fin terapéutico. Me siento responsable del proceso diagnóstico y terapéutico que establezco, al punto que busco la mejor manera de ayudarles a que las instituciones les brinden todo lo que recomiendo en su manejo. Además tiendo, con una gran mayoría de pacientes, a establecer puentes de confianza, afecto y amistad, que no solo facilitan la interacción y su proceso clínico, sino que además dejan muchas personas que dicen recordarme por años, luego de algo que les dije o hice por ellos. Empleo además tres estrategias que fui construyendo desde el yoga y mis experiencias humanas: risa, respiración y afecto, que contribuyen a facilitar el entendimiento, la disminución de la ansiedad y la confianza en la relación. Todo esto ha contribuido a generar buenas relaciones no solo con los pacientes, sino también con sus familiares y relacionados, a darme aprendizajes prácticos, que se vuelven guías de experiencia clínica y humana que me han formado profundamente y por tanto a reconocer que aprendo medicina de mis propios pacientes y sus situaciones permanentemente y, finalmente, a reconocer mis fortalezas y limitaciones.

Contemplar mi práctica permitió valorar mi trabajo profesional y al mismo tiempo, afianzar un estilo de trabajo y de vida que he venido construyendo por años, de manera cada vez más consciente e intencional. La práctica de la medicina se llena de madurez cuando se enriquece con experiencia y reflexión, fomentándose el afecto por la profesión, por los pacientes y por

los espacios de práctica, surgiendo la realización profesional. Busco ahora aprovechar cada día, disfrutar cada situación, cada instante; a veces es difícil, pues el trabajo por momentos se torna arduo, llegan pacientes difíciles o poco agradables, hay muchos afanes y situaciones que atender y solucionar el mismo día, llegan momentos de incertidumbres, casos complejos; pero la satisfacción ya no proviene de la certeza de solucionar un problema o de lograr un cambio; sino de la búsqueda activa del mismo, del reconocimiento de la situación, de la confianza que se puede dar, de la aceptación que a veces no se puede resolver una situación, porque no depende de uno, o porque las personas tienen otras expectativas y no aspiran a lo que uno considera mejor.

Veo ahora diferente el problema del cuidado de los pacientes, ya no me preocupa tanto la falta de recursos, como la falta de voluntad; ya no me preocupa el uso inapropiado o inoportuno de terapéuticas, como la falta de consciencia; ya no me preocupa tanto la efectividad de los tratamientos, como el cuidado de la salud. Los pacientes siguen siendo similares, los problemas parecidos, pero ahora sé que es más importante la comunicación con el paciente, que la fórmula, pues el tratamiento depende de lo que se asume; que es más importante comprender las situaciones humanas, que las biológicas, pues las segundas derivan de las primeras; ahora sé que es más importante el acto educativo, que me permite acercarme a entender cada caso más ampliamente y al paciente a ver de una manera diferente su situación.

Finalmente, a nivel humano son también importantes los cambios que percibo. Cuando comencé mis estudios doctorales, me percibía a mí mismo como una persona con iniciativa y liderazgo, capaz de un trabajo continuo y eficaz, que me permitió cumplir con tareas institucionales como la Autoevaluación para la Acreditación de calidad del Programa de Medicina y el Registro Calificado del mismo Programa. Sin embargo, gracias a las crisis que surgieron en la elaboración del proyecto de tesis, aprendí a reconocer algunas falencias y debilidades de mi personalidad, que poco a poco acepto y empiezo a trascender.

Me di cuenta que tenía dualidades frene a la autonomía, dificultades para asumir y mantener criterios, temores para plantear mis puntos de vista, bloqueos con la autoridad y falencias en el control de mis emociones; que en general eran movidos por temores, miedos ancestrales y falta de fe. A pesar y gracias también, a ellos, pude aprender a sobrevivir al miedo, a la subestima, al resentimiento, minusvalía, a la avidez, al desencanto. Y aunque todavía sigo amenazado por algunos demonios, creo haberme salvado del mayor demonio: el rechazo de mí mismo y estar avanzando hacia mi libertad: reconocer que soy el amo de mi salud, el sanador de mis heridas y el custodio de mi ser.

La tesis *Comunicación vital en la formación médica*, integró las miradas de la comunicación y la educación médica, actualmente sometidas a tensiones sociales, por los procesos que enfrentan la atención en salud y la educación superior, propiciando el planteamiento de la Comunicación vital en la formación del profesional de la salud, que tiene unos potenciales que ya han impulsado en nuestra facultad procesos educativos encaminados hacia: 1. La integración de dos componentes esenciales: formación y capacitación; se empieza a consolidar en nuestra facultad, gracias a experiencias de autoconocimiento, exposición precoz a entornos clínicos, e investigaciones del entorno. 2. La esencia del proceso comunicativo en la formación del médico reside en reconocer su carácter vital en el acto médico, cualificando no sólo diagnóstico y terapéutica, sino además procurando autonomía a sus protagonistas. Tal formación ha implicado con nuestro médico, promover la comunicación, como elemento constitutivo del profesionalismo y de la misión médica, gracias al cual aprendemos, interactuamos, enseñamos, convivimos, cambiamos, trascendemos y recreamos la vida. 3. Alcanzar una formación en comunicación vital requiere la integración libre y plural de distintos actores del proceso educativo médico, que contribuyan a generar confianza, visiones complementarias y conocimiento crítico; hecho que se promueve con la interdisciplinariedad, las experiencias en diversos escenarios y el trabajo en equipo. 4. La comunicación vital fomenta la reflexión crítica del rol asumido por el profesional en los contextos de salud y su capacidad de interacción con otros, compañeros, colegas, profe-

sores y pacientes. Para ello, se han desarrollado entre los estudiantes auto-encuestas, observaciones, diarios de campo, bitácoras y ensayos, en las cuales se analiza y reflexiona sobre las experiencias, situaciones del diario vivir y compromisos de formación. 5. La comunicación vital en la educación médica es un proceso liberador que forja una actitud de apertura dialógica cognitiva, afectiva y existencial; desde ella, más que concluir, se inician nuevas miradas del proceso salud-enfermedad, se buscan opciones, se hacen nuevas lecturas, interpretaciones e identificación de horizontes humanos. 6. La comunicación vital entreteje, da sentido y sustenta la formación de los protagonistas de la educación médica, fomentando su interacción como mujeres y hombres libres, que se reconocen recíprocamente como sujetos autónomos que aprenden y sanan recíprocamente. 7. En la comunicación vital lo que comunican los actores del proceso salud – enfermedad es la vida misma. De tal manera vivir es comunicarse, en la medida que nos relacionamos intersubjetivamente desde nuestra propia existencia con otras; y formarse es hacernos humanos transformando nuestra vida en un existir que nos comunica a todos haciéndonos conscientes de nuestra unidad vital.

## 4- ANEXOS

### 4.1. Diario de campo (extracto)

Popayán, domingo, 5 de marzo de 2006  
6:30 p.m.

Estoy en casa, escuchando música celta en medio del atardecer. Mis hijos ven televisión, mi esposa lee, la noche va entrando y me siento a gusto, trabajando en la lectura de Heidegger, que me anima y desanima. El ser y el tiempo es un texto escrito para comprender la pregunta por el ser, usando tantas palabras filosóficas formales que me confunde. Pero sigo adelante, porque en este texto se habla de la “cura” y quiero entender a qué se refiere. Aunque se trate de buscar una aguja en un pajar no me desanima hacerlo, aunque me duele la nuca y la espalda, tratando de desenmarañar este enredado ovillo de palabras entre comillas y términos referenciales auto-referentes. Pero lo que me mueve no es el contenido de la lectura. Si fuera así a los dos minutos de tener el libro en mis manos, lo hubiera cerrado, para devolverlo y agradecer su préstamo sin mayores elogios. Pero es algo diferente lo que me mueve, avanzo, porque esta búsqueda tiene un sentido para mí.

Está claro, en la soledad no avanzo. Tal vez *solo*, sólo medito, pero es un meditar sobre lo relacional, sobre estar con los otros, y además no es tanto un meditar sobre mí, como un meditar sobre mi relación con. Lo que me convoca no es mi yo solo, mi ser en sí mismo, sino mi ser en acción con, hacia y respecto de. No existo como ser en sí mismo, existo como ser que interactúa, que se emociona por, que piensa sobre, que habla de, que actúa para. Este es el sentido de la pregunta por el sentido. Sólo tiene sentido aquello que nos pone en relación con los otros y con el mundo, aunque de paso nos ponga en relación con nosotros mismos.

Esta lectura no tiene sentido para mí mismo. Lo tiene para la tesis que escribo, pero no es para la tesis en sí misma, es para lo que la tesis tiene que decir. Una tesis es un contar una nueva mirada de algo. Es como una receta diferente, pero en este caso, una receta que recomienda no seguir recetas tradicionales, sino innovar. ¿Cómo innovar una forma de comunicarse?, rompiendo con la formalidad y el esquema prescrito.

Aprendimos a comunicarnos –como médicos con nuestros pacientes, como exploradores que tratan de encontrar petróleo, no importa en cuál tierra esté el petróleo, lo importante es encontrarlo. Las enfermedades son para los médicos oro negro. Hay que encontrarlas a cualquier precio. Incluso se pueden inventar sino coinciden con algo conocido, igual que un botánico que descubre una planta no clasificada previamente. Pero lo que no caemos en cuenta es que las enfermedades son padecidas por una persona, que es un ser particular, específico y único; por un ser en relación con un entorno determinado y en unas circunstancias históricas dadas.

Pero en medicina, con la “buena” intención de curar, nos obcecamos por diagnosticar. Diagnosticar es una acción unidireccional por lo general. Es el médico el que diagnostica al paciente. No se concibe que el paciente se diagnostique, aunque se acepta que sin su percepción de sí es imposible hacer el diagnóstico. Pero el diagnóstico no es del paciente, diagnosticamos enfermedades. A lo sumo diagnosticamos enfermos. Por eso la comunicación es muy similar a la indagatoria de un fiscal a un sospechoso. Tratamos de encontrar “indicios”, “síntomas”, “señales”, “pistas” etc., es como una cacería. Además hay que descubrir al sospechoso para atacarlo y curar al paciente. Entonces, preguntamos, examinamos, realizamos pruebas, para someter. La medicina realiza un acto de indagación, juicio y eliminación del mal. Ni más ni menos que lo que hacía la sagrada inquisición.

Indudablemente que la enfermedad nos hace daño, pero ¿eso hace a la enfermedad un proceso maligno?, incluso los tumores cancerosos son llamados per se “malignos”. De dónde ha salido esa tendencia humana, que no solo médica, sino social en general, a señalar como perversa a la enfermedad, ¿por qué ella nos causa dolor, nos disminuye o nos llega a causar la muerte?. ¿Nos hemos preguntado por qué enfermamos?. No. Generalmente preguntamos de qué estamos enfermos, si acaso cómo nos enfermamos o de pronto, ¿por qué enferma nuestro cuerpo?, que es una pregunta sobre cosas que pasan en los tejidos, en los órganos y sistemas, pero no solemos

hacernos la pregunta: ¿por qué enfermo yo?, como persona, como ser en el mundo, y mucho menos ¿para qué me sirve estar enfermo?.

lunes, 06 de marzo de 2006  
5:04 a.m.

Claudia Gonzáles es la persona que está transcribiendo las grabaciones de estas sesiones. A Claudia la conozco desde hace unos ocho años, es una mujer muy activa y expresiva. Como ahora está sin trabajo, me está ayudando en estas transcripciones. Claudia me decía ayer que era difícil que hubiese personas que no se hubiesen dado cuenta de lo importante que es la comunicación en la vida cotidiana. Comunicarse es una experiencia humana compleja y siempre llena de dificultades. Partiendo de nuestras relaciones familiares, la comunicación genera problemas.

Popayán, Miércoles, 08 de Marzo de 2006, 4:08 a.m.

Ayer comenzamos las sesiones de grabación. No ha sido nada sencillo. Uxía me había advertido que los equipos, elementos de trabajo y contactos debían estar listos. Pues bien yo sí verifiqué su estado, pero lo hice el martes pasado (hace 8 días) un día antes del primer seminario, pues bien ese día descubrí que dos equipos estaban fallando. Por un lado, el equipo de VHS de la casa estaba descompuesto y lo llevé de inmediato a reparación, por fortuna milagrosamente lo entregaron arreglado ese mismo día; pero cosa distinta sucedía con la cámara de video. Como es de marca Cannon, no hay quien la revise en Popayán. esta video-grabadora que había comprado hace seis meses estaba mostrando una imagen de cuadros grises superpuestos con las imágenes en la pantalla y no graba adecuadamente. Entré en pánico. Pero al día siguiente, cuando hable con Uxía, vinieron las soluciones.

Por un lado Uxía me recomendó hablar con el personal de la División de Comunicaciones de la Universidad para que ellos hicieran la filmación, y por otro lado me recordó que como orientador del grupo debía estar calmado y evitar llenarme de tareas y problemas adicionales por el momento. Así lo hice, ese mismo día hice la programación de actividades y fui a hablar con la jefe de la División, Ismenia Ardila, una santandereana muy querida, que alguna vez vi como paciente, ella de inmediato llamó al jefe de televisión, Gerardo Martínez, quien me dijo que desafortunadamente sus cámaras de formato VHS estaban dañadas, que era mi propuesta inicial. Las alternativas eran usar unas cámaras más modernas, pero que graban en un cassette digital muy costoso, o conseguir una cámara VHS en uno de los departamentos que la tenían: Etnoeducación o Educación.

A la mañana siguiente, el Viernes, Uxía me recomendó consultar con Pedro la posibilidad de usar la cámara de video del Departamento de Educación Física y ese mismo día, luego de la reunión de grupos de investigación que organizó Magnolia, hablé con Pedro y él en forma muy amable de inmediato ofreció prestarme la cámara. Hice la carta y se la deje el mismo viernes en su oficina. El lunes siguiente me puse en contacto con el director científico del Hospital San José, el Dr. Ramiro Navia y obtuve el permiso para reali-

zar la grabación. Eso significó toda la tarde del lunes haciendo lobby para que diera su visto bueno. Igualmente el día de ayer, martes, fui a Urgencias hablar con el Dr. Orobio, coordinador de esa área para enterarlo de la actividad y entregarle el visto bueno del Dr. Navia. Además previendo la grabación de hoy miércoles, hablé con el Gerente del Hospital Susana López de Valencia, el enfermero Oscar Ospina y pedí autorización similar para grabar la consulta de urgencias de Adielá Estrada.

En la tarde de ayer recogí a los técnicos de video y nos fuimos al Hospital San José. Para colmo había olvidado el cassette, pero por fortuna conseguí uno en una papelería de la facultad de educación. Armados de trípodes, cámara, luz, micrófonos, en compañía de los dos técnicos llegamos a Urgencias y ellos empezaron a grabar los pasillos y los cubículos, mientras llegaba Julián. El área tenía prácticamente todas las camas llenas, y aunque no había congestión excesiva, bullía de actividad, muchos estudiantes, profesores, enfermeras, empleados iban y venían de un lado para otro. A pesar de una relativa limpieza, había una sensación de desorden, los pacientes, por sus pobres condiciones y la situación incómoda de hospitalización llenan sus espacios con sus ropas y pertenencias, algunas camillas quedan fuera de los cubículos y se ven en el trayecto de espacios de circulación, los grupos de estudiantes aglomerados con sus profesores discutiendo los casos de los pacientes. los olores de alcohol, orina y sangre mezclados en una mixtura que uno como médico reconoce, pero al cual yo ya me he desacostumbrado. Y especialmente el ambiente de los pacientes y sus familiares, esperando en sus camas y sillas, con caras de sufrimiento, resignación, cansancio, incomodidad, fatiga, decaimiento. Todo esto se reúne conformando el clima de la unidad de urgencias.

Apenas llegó, éste llamó a los estudiantes, tres chicos y dos muchachas de sexto semestre de medicina, y los pusimos al corriente de lo que haríamos. Julián escogió dos pacientes, una era conocida por tres de los estudiantes y otro era nuevo, así que envió a dos de ellos a que lo evaluaran. Fuimos primero a la cama de una paciente indígena hospitalizada por una pancreatitis, aunque su dolor estaba cediendo, estaba débil, pero aceptó colaborar con la filmación, hablamos también con su esposo, quien igualmente accedió. Durante 28 minutos, Julián orientó una típica valoración de un paciente hospitalizado solicitándole a los estudiantes que presentaran la paciente y haciendo preguntas sucesivas sobre su problemática y el enfoque diagnóstico y terapéutico de su problema. La paciente y su esposo participaron activa y naturalmente.

Luego fuimos a la cama de un joven herido por arma cortante en su pierna derecha. Tenía una fístula arteriovenosa y se estaba esperando que lo programaran para cirugía. De nuevo Julián le pidió a los estudiantes que presentaran al paciente y luego vino el diálogo analizando el caso, entrevistando y examinando complementariamente al paciente. Éste un chico valluno también se mostró colaborador, pues debimos reubicar su camilla para dejarla en un área bien iluminada. De nuevo emplearon cerca de treinta minutos,

aunque en este caso resultó más clara y sencilla la comunicación con el paciente.

Aunque las grabaciones lograron reproducir las clásicas situaciones de rotación de urgencias, era evidente que Julián hacía esfuerzos denodados por hacer evidentes todos los contactos de comunicación, les hablaba a los estudiantes de la importancia de qué y cómo preguntarle a los pacientes procedentes de áreas indígenas, el respeto y consideración que se debe tener con sus creencias y costumbres, con su medicina tradicional y con sus condiciones culturales. Indagó por la situación social de los pacientes, enfatizó todos los detalles que pudo de la historia y enfoque clínico del paciente. Yo me preguntaba, cuánto de ello se logra hacer en la práctica “real”. Sé que Julián es un profesor muy consciente de su condición humana y de aquellos con quien se relaciona como profesor y médico. Pero es inevitable que en el fragor del volumen de pacientes, los tiempos limitados de rotación y las problemáticas asistenciales, no quede tanto tiempo como hoy para atender tan entregadamente a los pacientes. ¿Cómo hará crítica Julián de esta realidad?

---

## NOTAS

<sup>i</sup> El marco teórico general creado para el anteproyecto rastrea los conceptos educación, educación de adultos, educación superior, educación médica, currículo, currículo universitario, currículo médico, formación, formación en la universidad, comunicación, comunicación médica, lenguaje, lenguajes en medicina, diálogo, medicina, médico, proceso salud-enfermedad, individuo, sujeto, conciencia, cuerpo, objetividad, subjetividad, fenomenología, otredad, comprensión y relación médico-paciente. Dada su extensión (114 p.) no se incluyó en la tesis, pero es la fuente principal de las discusiones teóricas del capítulo cuatro.

<sup>ii</sup> El estado del arte de la comunicación médico-paciente cataloga y analiza la literatura publicada en revistas científicas en Colombia, Iberoamérica y mundial para lo cual se consultaron las bases de datos Bireme, EBSCO, Lilacs, Medline y PROQUEST .

<sup>iii</sup> Cada vez que nos relacionamos con la realidad desde la racionalidad preestablecida de la objetividad tradicional, sin paréntesis –como dice Maturana, se asume por un lado la existencia real de los objetos y, por otro, se confiere al sujeto la posibilidad de conocer los objetos prescindiendo de su subjetividad. Tal divorcio epistémico implica que tras de cada afirmación cognoscitiva, se exige al otro obediencia. En cambio, al poner la objetividad entre paréntesis y darnos cuenta de que no podemos hacer referencia a algo real independiente de nuestra subjetividad, toda afirmación cognoscitiva se transforma en una invitación a participar en un cierto dominio de experiencias. Este camino conduce a la responsabilidad. En el momento en que uno sale del espacio de la exigencia y se coloca en el espacio de la invitación, toda la dinámica del poder desaparece o adquiere un carácter completamente distinto. Las relaciones de poder pasan a ser circunstanciales y ligadas a acuerdos, pero en tanto son acuerdos ya no son relaciones de poder porque no hay obediencia, y aparece la colaboración (Najmanovich, D y Llamazares, A., 2004).

<sup>iv</sup> Gregorio Samsa es el protagonista de la novela La Metamorfosis, de Kafka.

<sup>v</sup> El método clínico es el método experimental aplicado a la valoración individual de pacientes. Éste método elaborado por Claude Bernard en su libro "Introducción al estudio de la medicina experimental", en la segunda mitad del siglo XIX, consistió en la adaptación del método científico al proceder médico, y plantea cinco pasos o etapas que son: formulación, información, hipótesis, contrastación y comprobación (Rodríguez de Romo, 2001).

<sup>vi</sup> La investigación fundada en la creatividad fue planteada, entre otros, por Bohm y Peat (1988) y desarrollada en investigación educativa por el equipo Kon-traste (Universidade da Coruña) como *juego creativo* (2001:61).

<sup>vii</sup> Para Varela “la mayor capacidad de la cognición consiste en gran medida en plantear cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de

---

nuestra vida. Estas no son predefinidas sino *enactuadas*: se las hace *emerger desde un trasfondo*, lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto” (Jaramillo, 2006: 132).

<sup>viii</sup> Modelo del latín *modus* (manera o forma), tiene sinónimos: prototipo, copia, versión simplificada, ejemplo de imitación, representación o esquema teórico -generalmente matemático- (DRAE, 2005).

<sup>ix</sup> Holzapfel (2005: 25) nos dice que la búsqueda de sentido guarda relación con tres ámbitos: *semántico, existencial y metafísico*; en el primero el sentido es el significado de las palabras que expresan sentido, en el existencial se refiere a la justificación y la orientación para la acción o la decisión y en el metafísico el sentido se refiere al *trasfondo*, que está en la cotidianidad de la vida, en el mundo vivido, en el lugar donde podemos ser, pero también la dinámica espacio-tiempo donde podemos encontrar sentido o no encontrarlo, el teatro vital donde gravitamos entre el sentido y el sin-sentido.

<sup>x</sup> El pensamiento de Schutz fue divulgado y ampliado en la *Construcción social de la realidad* por Peter Berger y Thomas Luckman (1967/1993).

<sup>xi</sup> Es un enfoque sociológico fenomenológico que estudia la realidad dual de la sociedad en su facticidad objetiva y significado subjetivo, que asume la sociedad como un producto humano y recíprocamente las personas como producto social (Ritzer, 1993: 282). Ver Glosario. 6 Estos principios son explicados en el Glosario.

<sup>xii</sup> Las siete leyes del caos de Briggs y Peat (1999) son: 1. La creatividad. 2. La influencia sutil. 3. La ley de la creatividad y renovación colectivas. 4. La ley de lo simple y lo complejo. 5. la ley de los fractales y la razón, 6. La ley de los rizos fractales de la duración. 7. La ley de la corriente de la nueva percepción.

<sup>xiii</sup> Inicialmente había escrito “modelo”, pero por lo dicho en el enfoque epistémico, encuentro que *matriz*, tanto por sus significados biológicos como metafóricos, superan la idea de prototipo o copia; una matriz es el ambiente y el tejido donde se conciben mentalidades, se gestan procesos, madura el carácter y se define la actitud humana (y por tanto el *modo de ser* profesional), es decir, la fuente de la acción formativa. De hecho, es por ello que Maturana ha impulsado la Matriztica como base institucional de su trabajo formativo.

<sup>xiv</sup> Una narración es vivencia cuando supera la experiencia y adquiere sentido en la acción reflexiva por haber tenido algún efecto particular en el sujeto que la asigna valor con significado duradero.

<sup>xv</sup> Los temas más discutidos que emergieron en las sesiones, según el catálogo del Programa Ethnograph fueron: Comunicación (155 aportes), Relación profesor-estudiante (134) y relación médico-paciente (130); seguidos de los siguientes temas: videograbación (93), propuesta formativa en comunicación (68), formación (64), médico (56), paciente (53), profesor (44), estudiante (35), autoimagen (32), medicina (30), magistralidad (27), miedo (25), actuar (25), enfermedad (23), investigar (22), currículo, evaluación, semiología, aprendizaje (los tres con 21), confianza (20), contexto, conocimiento, lengua-

je, comunicar, autoconocimiento, sentido, ser humano, relaciones familiares, amor, reflexión y comprensión (entre 14 y 19).

<sup>xvi</sup> La creatividad sigue tres momentos en los creadores: 1. **Turbulencia** (percibida como incertidumbre y oscuridad: no se sabe qué es lo que se está buscando, ni cómo hacerlo.); 2. **Bifurcación** o **ampliación** (un *eureka*, o momento *serendipity*, de alborozo que llega súbitamente como una intuición global de la semilla buscada). 3. **Flujo abierto** (en el cual la semilla germina y la flor de la creación fluye sin obstáculos). (Briggs y Peat, 1999: 29-36)

<sup>xvii</sup> Craig, Robert T. "Communication Theory as a Field," *Communication Theory* 9 (1999): p. 126.

# El Estado Colombiano y el Buen Vivir

## Un proyecto político educativo



**Tesis Doctoral**

**Guillermo Rojas Quiceno**

**Universidad del Cauca**



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>17</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
i.1. ¿por qué es necesario el buen vivir? .....	21
i.2. un nuevo proceso: de vuelta a las aulas .....	35
i.3. ¿qué me aportó el trabajo de campo? .....	40
<b>II. ALCANCE DE UN PROYECTO EN LOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS</b> .....	<b>47</b>
II.1 MARCO DEONTOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO .....	50
II.2. DISEÑO METODOLÓGICO .....	56
II.3. PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO DE CAMPO .....	77
II.4. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS .....	87
II.4.1. <i>Vida y Buen Vivir</i> .....	90
II.4.2. <i>Estado y Buen Vivir</i> .....	93
II.4.3. <i>Tensiones, crisis y Buen Vivir</i> .....	94
II.4.4. <i>Política y Ciudad Educadora</i> .....	97
II.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN .....	100
II.6. PROCESO DE ASESORÍA .....	104
II.7. CREDIBILIDAD .....	105
<b>III. VIDA Y BUEN VIVIR</b> .....	<b>107</b>
III.1. CONSIDERACIONES DEL BIEN Y BUEN VIVIR .....	109
III.1.1. <i>El Buen Vivir presente: políticas desde algunos países</i> .....	113
III.2. NATURALEZA .....	121
III.3. RECURSOS NATURALES .....	152
III.4. EL BUEN VIVIR CON INCLUSIÓN DEL BIENESTAR ....	160
III.5. EL SENTIDO ONTOLÓGICO DEL BUEN VIVIR .....	164
III.6. CUIDADO Y CIVILIDAD .....	177
<b>IV. ESTADO Y BUEN VIVIR</b> .....	<b>183</b>
IV.1. LA PASIÓN POR COLOMBIA .....	185
IV.2. EL ESTADO DE UN ESTADO: COLOMBIA .....	187
IV.3. REALIDADES EN COLOMBIA FRENTE AL BUEN VIVIR	203
IV.4. LA POLÍTICA EN COLOMBIA, UNA MIRADA AL ENCANTO Y AL OLVIDO .....	215
IV.5. SOCIEDAD PARTICIPATIVA .....	234
IV.6. REALIDADES POLÍTICAS EN COLOMBIA .....	238
<b>V. TENSIONES, CRISIS Y BUEN VIVIR</b> .....	<b>254</b>
V.1. “CRISIS” .....	256

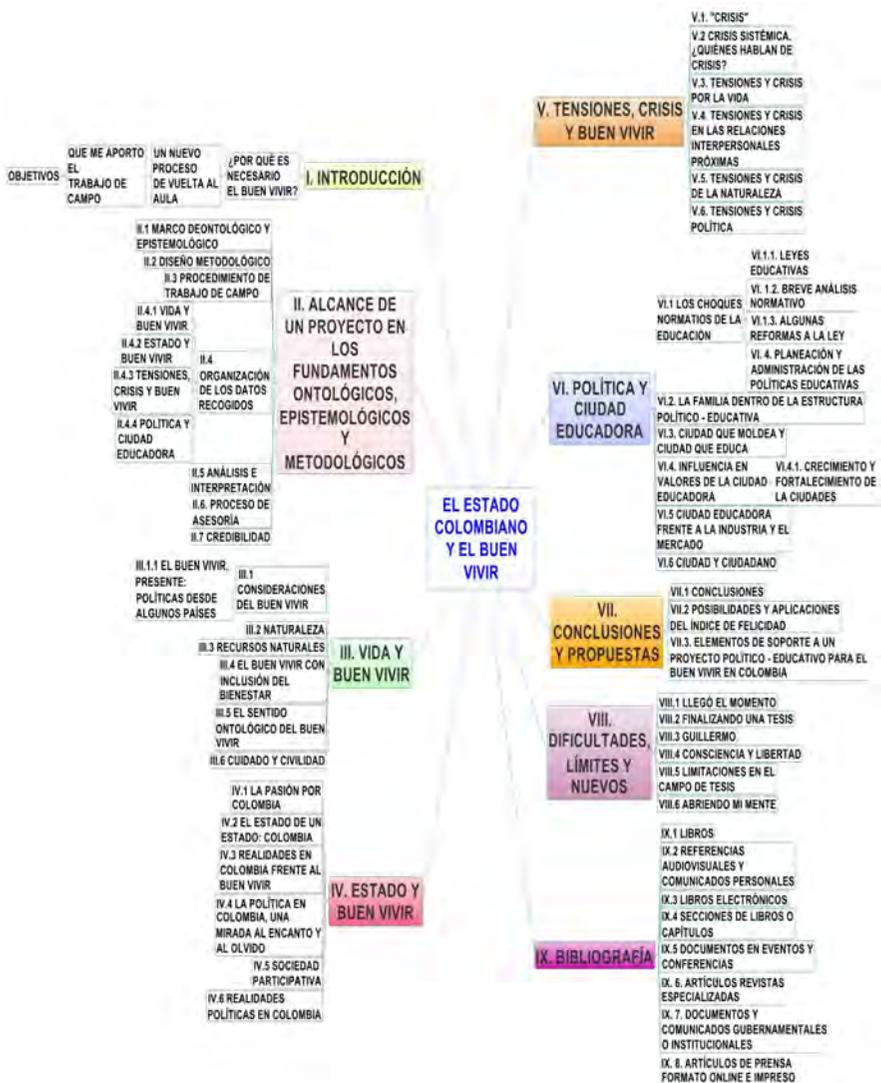
V.2. CRISIS SISTÉMICA: ¿QUIÉNES HABLAN DE CRISIS? .....	259
V.3. TENSIONES Y CRISIS POR LA VIDA .....	266
V.4. TENSIONES Y CRISIS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES PRÓXIMAS .....	278
V.5. TENSIONES Y CRISIS DE LA NATURALEZA .....	284
V.6. TENSIONES Y CRISIS POLÍTICA .....	289
<b>VI. POLÍTICA Y CIUDAD EDUCADORA .....</b>	<b>301</b>
VI.1. LOS CHOQUES NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN .....	303
VI.1.1. <i>Leyes educativas</i> .....	310
VI.1.2. <i>Breve análisis normativo</i> .....	316
VI.1.3. <i>Algunas reformas a la ley</i> .....	322
VI.1.4. <i>Planeación y administración de las políticas educativas</i> .....	327
VI.2. LA FAMILIA DENTRO DE LA ESTRUCTURA POLÍTICO-EDUCATIVA .....	329
VI.3. CIUDAD QUE MOLDEA Y CIUDAD QUE EDUCA .....	331
VI.4. INFLUENCIA EN VALORES DE LA CIUDAD EDUCADORA .....	335
VI.4.1. <i>Crecimiento y fortalecimiento de las ciudades</i> .....	351
VI.5. CIUDAD EDUCADORA FRENTE A LA INDUSTRIA Y EL MERCADO .....	361
VI.6. CIUDAD Y CIUDADANO .....	362
<b>VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS .....</b>	<b>365</b>
VII.1. CONCLUSIONES .....	367
VII.2. POSIBILIDADES Y APLICACIÓN DEL ÍNDICE DE FELICIDAD .....	374
VII.3. ELEMENTOS DE SOPORTE A UN PROYECTO POLÍTICO – EDUCATIVO PARA EL BUEN VIVIR EN COLOMBIA .....	379
<b>VIII. DIFICULTADES, LÍMITES Y NUEVOS CAMINOS. VOLVIENDO A MÍ .....</b>	<b>387</b>
VIII.1. LLEGÓ EL MOMENTO .....	389
VIII.2. FINALIZANDO UNA TESIS .....	390
VIII.3. GUILLERMO .....	391
VIII.4. CONSCIENCIA Y LIBERTAD .....	392
VIII.5. LIMITACIONES EN EL CAMPO DE TESIS .....	395
VIII.6. ABRIENDO MI MENTE .....	395
<b>IX. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>399</b>
<b>ANEXOS EN CD ADJUNTO .....</b>	<b>431</b>
ANEXO A. MAPAS MENTALES TESIS	
ANEXO B. TABLAS POR CATEGORÍAS IMPRESIONES E INTERPRETACIONES DE LOS GRUPOS FOCALES	

ANEXO C. ANÁLISIS CONVERSATORIOS  
 ANEXO D. TRANSCRIPCIONES DE LOS CONVERSATORIOS  
**ANEXO E. DIARIOS DE TESIS**  
 ANEXO F. DOCUMENTOS, COMUNICADOS OFICIALES Y  
 RESPUESTAS INSTITUCIONALES  
 ANEXO G. LISTADO DE REFERENCIAS CONSULTADAS  
 ANEXO H. PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE TESIS

## ÍNDICE PARA ESTE CAPÍTULO

<b>1. PROCESO DE TESIS</b>	155
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	155
i.1. ¿por qué es necesario el buen vivir? .....	155
i.2. un nuevo proceso: de vuelta a las aulas .....	169
i.3. ¿qué me aportó el trabajo de campo? .....	174
<b>II. ALCANCE DE UN PROYECTO EN LOS          FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS,          EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS</b>	179
II.1 Marco deontológico y epistemológico .....	184
II.2. Diseño metodológico .....	187
II.3. Procedimiento del trabajo de campo .....	207
II.4. Organización de los datos recogidos .....	218
II.4.1. Vida y Buen Vivir .....	221
II.4.2. Estado y Buen Vivir .....	223
II.4.3. Tensiones, crisis y Buen Vivir ...	225
II.4.4. Política y Ciudad Educadora .....	228
II.5. Análisis e interpretación .....	231
II.6. Proceso de asesoría .....	235
II.7. Credibilidad .....	236
<b>2. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA</b> .....	237
<b>3. REFLEXIONES UN AÑO DESPUÉS</b> .....	239
<b>4. ANEXOS</b> .....	243
<b>4.1. Diario de investigación</b> .....	243
<b>NOTAS</b> .....	245

**Ilustración 1.** Mapa conceptual general de la tesis



En la Ilustración 1 muestro el esquema general de la tesis y el procedimiento de construcción a través de mapas mentales, como indicaré en páginas adelante.

## 1. PROCESO DE TESIS

### I. INTRODUCCIÓN

#### I.1. ¿Por qué es necesario el Buen Vivir?

Como ingeniero electricista de formación, educado en escuela, colegio y universidad pública, me he preguntado si ¿las personas nos vamos formando humanos?, o si ¿hemos logrado la humanización a través de la formación de la sociedad en la escuela y la familia? Pero si en ocasiones una de ellas no cumpliera su labor adecuadamente, resultaría no sólo interesante sino también pertinente analizar su proceso y desarrollo. De cualquier modo, son éstas las oportunidades para comprender la vida en relación con su entorno, y el papel que juega la educación en la formación para la misma.

Ahora bien, ¿cómo surgen estos interrogantes y preocupaciones? Las respuestas tienen relación con mi historia de vida, en tanto hijo, hombre, profesional, esposo y padre. En este último rol vivo como experiencia reveladora la muerte de mi hijo: un hombre joven, alegre, entusiasta, amable, sano, juicioso, bonito, agradable, con muchas virtudes, formado en una institución educativa destacada, es decir, con muchas posibilidades de ser exitoso. Sin embargo, un día, toma la decisión de quitarse la vida. Se suicida a pesar de ser una persona virtuosa en muchos sentidos, dejándonos en su teléfono celular el siguiente mensaje: “*DIOS GRACIAS POR SER QUIEN SOY*”.

A partir de este hecho, viví una ruptura conceptual y una crisis social y personal; fue un momento en el cual debí tomar la decisión de qué hacer con mi vida, si continuaba viviendo o si daba fin a mi existencia, periodo donde las razones para vivir se convirtieron en emociones para finalizar otra existencia; pero la vida me marcó otro camino: ser un ingeniero electricista investigando sobre el suicidio, sobre el desencanto por vivir, sobre el papel de la familia, la sociedad, el Estado y la escuela como ins-

trumentos para lograr estabilidad emocional del ser a lo largo de la vida.

De este modo, la muerte de mi hijo, el desencanto por vivir, las rupturas de paradigmas llevaron a preguntarme sobre qué es la vida y sus encantos por vivirla, es decir, a la necesidad de emprender búsquedas y de comprender “el Buen Vivir” en la relación del hombre consigo mismo, los demás y su entorno físico.

Como padre sensible y ser vulnerable, he considerado que mi participación en la vida debería ser a través de un papel protagonista sobre el Buen Vivir y no el de un ingeniero electricista simple observador de lo que acontece a su alrededor. La perspectiva social o camino para ese encuentro ha sido la educación y la filosofía, por eso realicé el Doctorado en Ciencias de la Educación, no como un accidente académico, ni como una forma simple de prolongación temporal de la vida para asumir un papel ante la familia, la sociedad, el Estado y la academia. Éste ha sido un proyecto emprendido para recuperar y encontrar la satisfacción y el agrado por la vida en todo su contexto.

Es necesario saber que como personas, podemos lograr la humanización propia y, con ello, la estabilización emocional de nuestra existencia, entender y aportar desde el área de la educación, comprender que la vida no debe tener fijaciones en cada episodio difícil o agradable, concebir que las personas deben buscar la armonía propia de la vida, entendiendo que la muerte saldrá victoriosa; por lo tanto al emprender ese camino hacia su encuentro debe hacerse de manera grata, agradable del ser consigo mismo, con su medio y los demás seres vivos en general dejando de lado los aspectos que impiden dicha relación y que por el contrario promueven grandes obsesiones para llegar a ella.

A pesar de ser un profesional en ingeniería, con una formación desde un enfoque más práctico, se me brindó la oportunidad de diseñar e investigar sobre el Buen Vivir, sobre sus enigmas, sobre el amor a la vida (Fromm, 1999), sobre la relación de convivencia, y no simplemente preguntarme y buscar la calidad de vida o el bienestar como un acto individual de mi existencia, queriendo pensar que soy un ser capaz de preocu-

parme por mí mismo en la comodidad de un mundo planetario e ignorar lo que acontece en el medio que vivimos y la relación con los demás seres vivientes. Esa tensión personal se manifiesta también como parte de una tensión que lleva a la crisis civilizatoria que parece un factor común dominante no sólo en el mundo sino también en Colombia.

De este modo, la crisis es vista a través de esta investigación como una oportunidad de crecimiento social y humano mediante una categoría relacional en el “Buen Vivir”; es decir, en el valor de la vida humana, en el proceso de humanización de las personas, en la plataforma de una comunidad educativa que podría enseñar a pensar libremente (Freire, 1980), pero ante todo un soporte en los ámbitos político y social, donde el Estado colombiano debe ser responsable de un crecimiento humano que proporcione medios y voluntad política para un Buen Vivir en todo el país. Es por lo anterior, que surgen una serie de preguntas para pensar sobre los anhelos del pueblo colombiano que posibiliten la construcción de un proyecto político-educativo que promueva el “Buen Vivir” en el contexto social de Colombia.

Los gobernantes de nuestro país, han medido el crecimiento económico sobre la base del desarrollo social, lo hacen ver y lo muestran como “un indicador de progreso”. En tanto economistas como gobernantes ven ese “crecimiento económico” parcial y des-medido para resolver los grandes abismos de problemas como la pobreza, inequidad, desempleo y sin fundamentos para generar oportunidades, seguridad en las inversiones, correctivos en la destrucción de la naturaleza y fortalecimiento ecológico. Lo que percibo en mi calidad de colombiano, con el estudio realizado de estos diez años correspondientes a los últimos tres gobiernos, es que los análisis de los procesos de “crecimiento económico” dependen directamente de la explotación incontrolable de los recursos naturales y también humanos por las bajas condiciones de salubridad, de ocupación y de cuidado con la educación para la autonomía y no para el adiestramiento alienado, obediente a las imposiciones imperialistas marcadas por diferentes ideologías que se ven solamente así y no a la vida, según (Keim, 2011). En tal sentido, el mundo vive un

proceso de dominación y explotación que sin duda es utilizado por los gobernantes para mostrar ese crecimiento económico en mención.

En este orden de ideas, para el historiador I. Wallerstein (2007): la disminución del bienestar mundial y sobre todo la disminución de la confianza en su incremento constituyen un duro golpe contra la coherencia social de los Estados. En el caso particular de Colombia tenemos que es un país que a pesar de su privilegiada posición geográfica y de sus riquezas naturales y minerales, no logra proyectar un Buen Vivir para la gran mayoría de la población, dado que tiene un Estado que en los últimos diez años ha generado mayor inestabilidad social, inseguridad, violencia, guerra, narcotráfico, suicidios, guerrilla, paramilitarismo, desencanto por vivir, y actualmente una guerra preventiva a través de bases militares (Ballén Molina, 2011). Para Ospina,

*“Colombia ha sido una sociedad incapaz de trazarse un destino propio, pues ha oficiado en altares de varias potencias planetarias, y ha procurado imitar sus culturas, siendo la suya propia la única cultura en que se ha negado radicalmente reconocerse: la de sus indígenas, de sus criollos, de sus negros, de sus mulatajes y sus mestizajes crecientes”* (2008a, p. 137).

Cabe mencionar, que el Estado colombiano en los tres últimos gobiernos ha posicionado su proyecto: un modelo político-económico con un crecimiento por la vía de los mercados y la teoría del crecimiento (desarrollismo), por ende, la planificación e inversión social no son una prioridad. Al respecto, he llegado a dudar en este estudio y trabajo de investigación sobre los gobiernos y el sentimiento e interés por la vida de los ciudadanos y la condición humana, pensando que es un simple juego de intereses en la acumulación de capital.

El crecimiento económico parece ser un dispositivo conceptual de desarrollo en el periodo analizado (2002-2011). Se percibe una fuerte acumulación de capital que arroja como resultado la enajenación humana, además existe un manejo de apariencias en Colombia que hace creer que el objetivo principal de los tres últimos gobiernos es la vida y los seres humanos en una condición social aceptable y una seguridad democrática, pero vivimos una guerra permanente disfrazada de un ambiente cálido. Nunca se ha visto nada más servicial con los poderosos y

más crecido con los humildes que el Estado colombiano (2008a).

Sostiene el mismo autor que El Buen Vivir tiene relación con la dimensión de destrucción ambiental, la degradación humana, la violencia social, la colonización de las conciencias, el terrorismo de Estado, genocidios, expulsión de pueblos. Contra esto es necesario buscar alternativas al desarrollo en su conjunto.

En el campo del Buen Vivir el significado de la libertad de los mercados, requiere definirse como el generador de medios violentos que son oxígeno de políticas que promueven las represiones en las cárceles, las persecuciones, el terrorismo de Estado, las torturas, los genocidios, la impunidad y así mismo aquellos medios que disfrace el discurso del crecimiento y desarrollo económico sin mostrar su propia naturaleza (Dávalos, 2008). Es algo que no debemos desconocer quienes habitamos en Colombia, y quienes observan desde la distancia, como también los desplazados, los emigrantes y demás; es allí donde esta investigación se pregunta por el ser humano en su entorno y la relación que debe existir entre ellos.

El Buen Vivir es una propuesta indígena de los países de Bolivia, Ecuador y Perú para entender y fomentar la relación del hombre y la mujer con la naturaleza, pero también con la historia, la sociedad y la democracia. Se trata también de una condición en el gobierno de Buthán, donde han incluido el índice de felicidad en el producto interno bruto, siendo ésta una posibilidad de vincular al hombre y la mujer con la naturaleza mediante el respeto. Asimismo busca fomentar la ética en la convivencia humana y pensar libremente un “contrato social” para contrarrestar y neutralizar la violencia del sistema capitalista.

El Buen Vivir o el Sumak Kawsay como lo denominaron los indígenas<sup>1</sup> es la opción de ser y estar en el mundo; es desenvolver una postura poscolonial que reflexione profundamente sobre lo que generó miseria y marginalización de personas y pueblos, para favorecer los intereses colonialistas que hoy toda-

---

<sup>1</sup> Significa el Buen Vivir para las comunidades andinas.

vía perduran, a través de los medios de comunicación y la tecnología, dentro de muchas otras formas de intervención en la vida, con el propósito de someterlos a sus intereses, principalmente del mercado. Es también una propuesta que conduce al deber-ser del Estado y una práctica de convivencia respetuosa y armónica con la naturaleza, la sociedad y los seres humanos. En el mismo orden de ideas para Boff (2009b), el Buen Vivir se deriva de combinar los conceptos de economía y ecología del bienestar, donde el actor principal debe ser el sujeto y su vida frente a un Estado que trace políticas a favor de los mismos.

En el proceso de humanización de los seres que habitamos en Colombia y generacionalmente quienes vivimos los cambios políticos, sociales y familiares de las últimas décadas, hemos tenido la necesidad de preguntarnos por la vida y el papel que juega el ser humano en ella. Por lo anterior, y basado en la esencia de la vida del ser humano y la relación que debe existir con la tierra, se desencadena una investigación que contribuya a la educación en Colombia y que pueda abrir un debate político, académico, social y familiar que conduzca al sentido del Buen Vivir, en tanto la sociedad colombiana se ha visto inmersa por varias décadas en crisis de civilización; crisis provocada desde diversos puntos de vista sociales y familiares; crisis que ha provocado una lucha individual de las personas; crisis que se ve reflejada en la actitud del ser humano frente a la institución familiar, a la educación, a la sociedad en general; crisis que ha situado a Colombia en un grupo de catorce países con treinta muertes por cada 100.000 habitantes al año y son estos países los responsables de un cuarto del total de muertes violentas en el mundo que son 526.000 (Agencia EFE, 2011b), pues el encanto por la vida, la ausencia de oportunidades y el respeto por la misma evanece el sentido por vivirla; por eso cabe preguntarnos ¿son estos los resultados de una globalización?, o ¿son simplemente actos provocados por la ambición de poder de algunos dirigentes políticos que se niegan a generar oportunidades que permitan una mejor calidad de vida?

Por otro lado, para Boff (2006a), el proceso de globalización significa, en muchos aspectos, globo colonización, nivelación de las diferencias y amenaza para las singularidades cultura-

les. En Colombia se habla de la globalización y los mandatarios de los tres últimos periodos han hecho hincapié en una globalización que permita aperturas a los mercados, una globalización que promueve competencias en los modelos económicos y al tiempo promocionan la explotación de los recursos naturales con afanes financieros.

Retomando este orden de ideas, se hace necesario observar la globalización en cuanto a la naturaleza, es decir, el papel que juega esta en su desarrollo: “*ser el elemento fundacional de cualquier nueva economía*” (Acosta, 2008b, p. 8). Así pues, la naturaleza debe ser el elemento central en los procesos de globalización y tiene que ser objeto de análisis en los mandatarios y todo lo referido a la vida del ser humano debe ser la responsabilidad primordial en los planes políticos de un Estado.

Se aclara que esta investigación no pretende Calidad de vida (Nussbaum & Sen, 1998), si ello se entiende como Calidad de vida de una persona, en un momento dado, lo que se mide por el grado de preferencias o necesidades satisfechas. Tampoco busca un simple bienestar, por cuanto el bienestar es el aspecto de la condición de una persona al que debe darse atención normativa (1998). Al respecto Sen plantea:

“... el logro del bienestar de una persona como una evaluación del “bienestar” del estado de ser de la persona (en vez de, digamos, el bien de su contribución al país o de su éxito para lograr sus metas generales)” (1998, p. 62).

Por lo anterior, es de gran importancia pensar que en el “Buen Vivir”, se deben considerar estas condiciones en una proporción amplia y suficiente en relación a integrar con la naturaleza y el entorno físico. En un orden de ideas, se puede pensar la política-educación en el campo del “Buen Vivir” pues manifiesta una perspectiva sobre la política y la educación en Colombia dado que el contexto socio-político y además científico de la educación está ligada a la formación del sujeto como ser de trascendencia, en tanto es la posibilidad de construirse como humano en un medio social junto a otros que se encuentran en el mismo proceso formativo (Trigo, 1999).

En lo normativo, el artículo primero de la Constitución Política de Colombia establece que Colombia es un Estado Social de Derecho, fundado en el respeto por la dignidad humana,

entendiendo que la dignidad humana es aquella condición especial que reviste a todo ser humano, por el hecho de serlo y lo caracteriza de forma permanente y fundamental, desde su concepción hasta su muerte. En este sentido, todo ser humano debe asumir su existencia como un proceso de dignificación creciente de sí, de las personas y del mundo que los rodea.

Se concibe en esta investigación que es necesario partir de la comunidad educativa estructurando caminos que permitan incluir el Buen Vivir en cinco de las seis regiones<sup>1</sup> de Colombia (ver página siguiente Mapa 1) bajo una propuesta de un modelo de educación democrático, equitativo, incluyente o si se quiere de una pedagogía para la vida, que sea más significativa y que se muestre cada vez más humana, donde los contenidos académicos no sean el fin sino el medio; por eso es necesario preguntarnos: ¿quién educa?, ¿para qué se educa?, ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?... , pues la educación: “*se faz através do diálogo*” (Barreto, 1998, pp. 63-65).

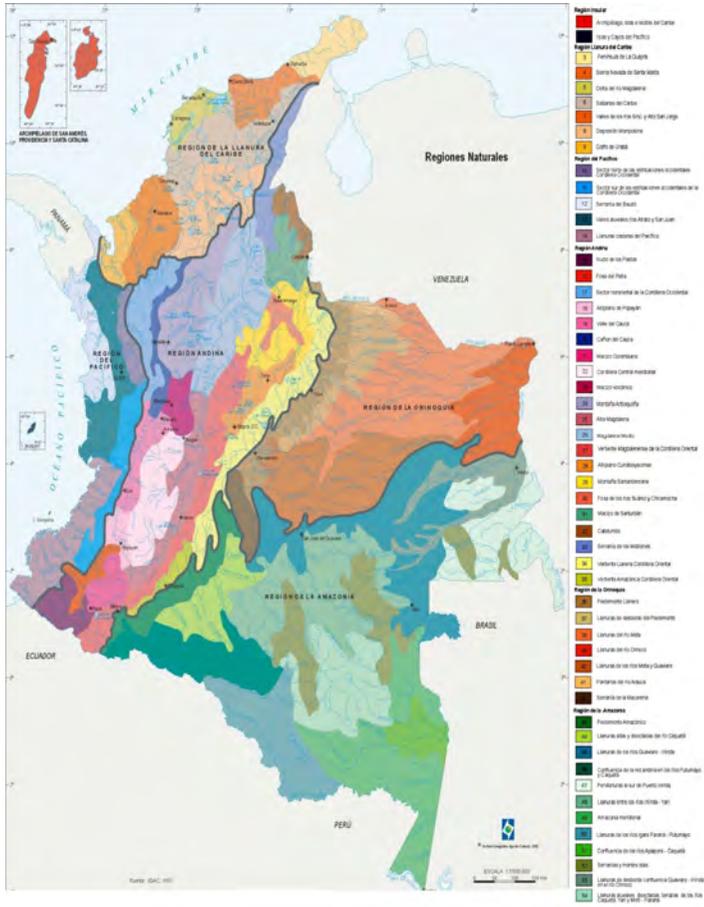
De esta forma, un proceso educativo sin diálogo es deficiente especialmente cuando los sujetos (maestros y aprendices) no logran una consciencia de sí mismos y sí una ruptura en la contextualización interna que impide abrir caminos al diálogo y a la libertad del pensamiento. Así, lo analizado puede ser un obstáculo para leer el mundo y construir una relación armoniosa entorno físico-sujeto, (naturaleza- individuo-sociedad).

Por estas razones, la investigación considera la educación como un proceso que auspicia la formación humana en tanto producto de la condición emanada de la naturaleza societal, lo cual, no se circunscribe únicamente a las instituciones formales, sino que tiene relación con aquellos espacios donde se generan procesos que surgen de la interacción entre las personas y el contexto, entendido este último desde una mirada amplia que involucra lo geográfico, lo natural como también las construcciones sociales (Ortiz & Trigo, 2005).

La investigación busca la formación en la educación y no de la escuela, busca que el ser humano sea libre, es decir, libre de pensamiento, libre en su actuar, un ser capaz de realizar mudanzas internas para dimensionar la relación con la tierra, con los demás seres como dice Freire (1965), el hombre sólo es libre

cuando puede comprender su mundo. No es un camino fácil, tampoco difícil, de allí la importancia de lograr en el ser humano, una conciencia crítica de sí mismo, tener la capacidad de observarse en cada paso, porque “*el hombre [debe reflexionar] sobre su vocación ontológica de ser sujeto*” (Freire, 1965, p. 26).

Mapa 1. Regiones naturales de Colombia



Fuente: IGAC (2010)

Indagando en “*la pedagogía del oprimido*” de Freire (1970) resalta que la “*praxis*” es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Esa transformación, a que se refiere Freire, es no sólo la transformación del mundo, es ser sujeto con una tensión de esperanza a que ese sujeto sea mejor, que

logre asumir cambios para liberar la mente y reconocer la necesidad de ver la tierra y los demás seres con amor y confianza. En esa tensión los hombres y mujeres, a través de la comunidad educativa, deben generar y motivar condiciones para que la educación no sea una educación bancaria<sup>ii</sup>, sino una educación emancipadora<sup>iii</sup>, distinguiendo entre enseñanza, entrenamiento y aprendizaje, para así lograr una estructura social en camino al Buen Vivir: al respecto P. Freire (1980) observa la estructura social como obra de los hombres y siendo así su transformación también será obra de los hombres.

Lo cual significa que la tarea fundamental de hombres y mujeres es la de ser sujetos y no objetos de la transformación. Para ello es necesario que el sujeto logre, a través de sus propios cambios y mudanzas, el reconocimiento como ser humano para alcanzar el sentido por la vida, el amor por la misma como lo describe Fromm (1999). En cuanto el amor es la respuesta al problema de la existencia humana, ante todo debemos comprender que vivimos en un mundo donde la tierra permanecerá aún contra quienes se niegan a ser humanos y buscan la destrucción. La realidad del hombre frente al mundo contemporáneo está acompañada de consciencia crítica y el destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción. En este sentido, Colombia sigue siendo un país de complejidades, un país como lo describe Ospina:

*“Una increíble estupidez hizo que finalmente nadie pueda ya disfrutar de lo que tiene, y el país del egoísmo, de la mezquindad y de la exclusión se devora a sí mismo mientras se pregunta por qué, si todos soñamos la felicidad y la prosperidad, todos nos vemos hundidos en la incertidumbre y abogados por el mal”* (Ospina, 2008a, p. 33).

Al tratar de comprender mejor la realidad del país, insisto en debatir en cada una de las cinco regiones culturales y estudiar el concepto del Buen Vivir, a la luz de poder reflexionar el escrito de Sarmiento (2009b) publicado en el periódico *Le Monde*: “*Colombia. Educación, entre la ilusión y la incertidumbre*”. Pero no sólo esto, pues se trata de encontrar mecanismos que nos permita estimular a la comunidad educativa y cambiar la idea de sujeto-alumno por estudiante-profesor a través de la curiosidad, la

imaginación, la emoción, y la intuición, todo lo cual conduce al camino de la investigación.

Buscar relaciones personales y grupales bajo una educación emancipadora para sujetos creativos, emocionales, sensibles, políticos y culturales, en un Estado donde es necesaria una mudanza en la conceptualización de la vida y del sentido dado a la misma, donde la comunidad educativa actúe como protagonista en los procesos de formación para el Buen Vivir, en cuanto el mundo para el hombre es una realidad objetiva, ante lo cual es posible conocerlo y transformarlo (Monclús, 1988).

En una comunidad educativa y reflexiva se hace necesaria la conscientización del ser humano, viendo esa toma de consciencia desde el punto de vista de Freire este nos afirma que es “*un proceso humano que se instaura precisamente cuando la consciencia se hace reflexiva*” (1975, p. 20). Como el ser que al realizar cambios en su interior provoca reflexiones en el mundo que nos correspondió, en compensación con el cosmos y el entorno social. Según Romão (2009) el movimiento pasa por la superación del determinismo y el fatalismo por la historización; por la superación del individualismo, por la postura de compartir y comunión y pasa por la superación de la alienación, por la conscientización de que las relaciones de poder son relaciones de fuerza que pueden caminar a favor o contra la vida, superando entonces la consciencia ingenua, la consciencia romántica y la consciencia alienada para asumir una postura consciente a favor de la vida.

Realizando un recorrido por los medios informativos de Colombia llama la atención, titulares del periódico *Le Monde diplomatique* como: “¿*Vivir de la política o hacer política?*” (Lefebvre, 2009), “Colombia: violencia, ‘productividad’ y desprecio por los pobres”. (Gutiérrez, 2008). “Colombia un país anestesiado” (Sanabria Duque, 2009a). “Colombia extrema, guerra e intervención extranjera hasta el 2019” (Gutiérrez, 2009a). “La educación en Colombia 2006-2016 ¿Luz en tiempos de Oscuridad?”, y un pequeño aparte que reza: “*Otros propósitos que abogan por su calidad y otras cualidades no menos importantes chocan con una sociedad en la cual los jóvenes padecen exclusión, violencia, obligación de trabajar para sobrevivir, carencia de sentido existencial y sin proyectos de vida*” (Sarmiento Anzola, 2009c, p. 4). Pero no quisiera continuar con

la extensa lista de titulares aún más fuertes de noticieros, periódicos y escritores que pretenden mostrar una realidad de Colombia, una realidad que es maquillada con fines estadísticos para mostrar resultados.

Colombia, un país donde en una sola ciudad se llegó a registrar 6.500 asesinatos durante un año (Abad Faciolince, 2009), donde a pesar de tener numerosas regiones lluviosas y contar con ríos caudalosos hay municipios y departamentos que carecen de este servicio y quienes lo tienen no cuenta con este preciado líquido de forma potable. Este tipo de investigación política-educativa para el Buen Vivir busca preguntar también por la vida, por el encanto de vivir, intenta dar aportes académicos a una comunidad educativa para lograr el amor por la vida y el sentimiento afectivo de la relación del ser humano con su entorno, y así emprender la convivencia bajo un Estado que sea soporte para sus habitantes.

Es necesario (o pertinente) hacer rupturas y mudanzas en el ser humano, especialmente en el “plano existencial-concreto” propio para lograr un encuentro real con la situación que vive Colombia; una situación que nos pone de frente a un Estado, una política, una educación e interpretaciones complejas de cada región. Así pues, esta complejidad no debe llevarnos a preguntas y búsquedas de resultados infinitos, por lo cual es importante ser más concreto, tal y como es el propósito de esta mirada histórica a los diez últimos años de la normatividad. A partir de esta reflexión es fundamental crear debates que nos conduzcan al Buen Vivir con su eje central: la vida, pues esta tesis no busca, ni puede resolver los problemas de Colombia, simplemente interpretarlos, con el sentido de hacer una propuesta política en conjunto con investigadores, docentes, indígenas, campesinos, funcionarios públicos, líderes comunales y congresistas de cada una de las cinco regiones. Mencionando algunos de los problemas más relevantes como: la pérdida de valores en nuestro país invita a una mirada-crítica al narcotráfico, violencia, guerrilla, paramilitarismo, persecución, inseguridad (Ospina, 2004). De igual forma, el vandalismo, robo, clases políticas vigentes que estructuran sus proyectos en beneficio de sus propias familias, ausencia del concepto familia, separaciones, padres ausentes,

hijos vulnerables, prostitución, violaciones, sicariato, violencia infantil, y demás problemas.

A través de esta investigación no se pretende imponer cambios en los modelos de la educación nacional, se quiere presentar una reflexión en el campo del Buen Vivir, para hacer placentera la participación en la vida. Busca incentivar al educador como ser motivador de la vida, no bajo el modelo de educar para la competencia y mucho menos solamente para el ámbito laboral; como diría Paulo Freire: se educa para enseñar a ser mejor, lo cual requiere que la formación se imparta en una planta física adecuada, en un lugar de agrado, un lugar que provoque entusiasmo porque la escuela no debe ser sinónimo de represión, ni debe ser visto como obligación; por el contrario y de acuerdo con Keim (2010a) debe ser responsabilidad, debe ser el reconocimiento agradable del ser humano como ser inconcluso, incompleto e inacabado (Barreto, 1998).

Por cuanto se trata de un trabajo mal remunerado no debidamente recompensado, el maestro como los seres humanos, sienten frustraciones de un Estado inequitativo, excluyente, mentiroso, endeble e interesado en mantener a sus ciudadanos en condiciones inadmisibles que no permiten el desarrollo del pensamiento. Frente a esto la mayor sorpresa, luego de la falta de oportunidades que proporciona un Estado a quienes finalizan su secundaria, es la ausencia de elementos y herramientas para la vida, pues seguimos con ausencia de libertad para pensar, y sin pedagogía de la esperanza (Freire, 1999), hoy me sigo preguntando: ¿quién es el maestro o educador que está formando a nuestros hijos?

Cuando trataba el tema de la violencia y un sin número de actos asociales y antisociales en Colombia, debí preguntarme también de dónde sale este tipo de persona, ¿Es el resultado de una educación? O ¿Es el resultado de la ausencia en la formación de familia<sup>iv</sup>? Pero también la sociedad presiona de tal manera que podría tener su influencia, ahora bien, podría ser el resultado del juego de un Estado y maestros inconformes. Tal parece que el mensaje del Estado fuera que la guerra contribuye a la economía, una guerra desde el Frente Nacional (Ospina, 2004), que se extiende hasta nuestros días, una guerra permanente en-

tre el poder ejecutivo, legislativo y judicial, una guerra por poder presenciada por una población que, por supuesto, toma como ejemplo y referente de vida actos como la envidia, la intriga y odio. Esta es la educación de un país cuyos paradigmas sociales están demarcados por las diversas violencias manifestadas a lo largo de nuestra historia.

¿Por qué esta investigación reflexiona desde el poder político y sus consecuencias? La investigación para el Buen Vivir en Colombia debe considerar la relación entre gobernantes y gobernados como un arte para establecer las leyes y reglamentos que brinden tranquilidad y seguridad pública, conserven el orden y las buenas costumbres, en cuanto el acto político es un acto de voluntades sociales, familiares y escolares. A lo largo de los años en Colombia, la política ha tratado de diseñar modelos que permitan a una población establecer modos de vida, modelos de educación y especialmente, de convivencia. Por ende, ha sido responsabilidad del Estado, la política y la vida de quienes habitan el territorio y dar cubrimiento a las necesidades básicas de su población.

Esta investigación pretende despertar la voluntad política para establecer a partir de la ley (Congreso de la República) que el Buen Vivir haga parte de la norma colombiana, pero ante todo, que el Estado deba considerar como lo plantea Acosta (2008c), que la naturaleza e integridad planetaria tiene que ser el elemento fundamental de cualquier otra economía. Es necesario que los gobiernos como mecanismo de mostrar resultados no establezcan políticas que tiendan a la explotación de los recursos, pues el planeta que nos ha tocado para vivir es el planeta que debemos compartir con nuevas generaciones, por lo cual no podemos seguir inmersos en una actitud escéptica, de ignorar la posición política y mucho menos de los actos de quienes gobiernan. Para Ospina (2008a), Colombia sigue siendo un país sin un proyecto territorial, sin planificación social incluyente, sin un plan de desarrollo territorial acorde con las necesidades de la población, sin un plan de desarrollo sensato y propio, sin un censo aprovechado de sus recursos.

La estructura política del Estado colombiano debe considerar la consciencia humana de convivencia y relación tierra-

seres humanos, dirigido al aprovechamiento de sus recursos mediante el uso adecuado y equitativo socialmente, así como el del uso adecuado de los conocimientos legados por los pueblos tradicionales que ocuparon la región Andina hace milenios, y por tanto tienen algo que enseñarnos a partir de su cosmovisión y principios de vida social (Keim, 2011). Para ello es necesario una estructura social justa, una consciencia del ser humano, tal y como menciona P. Freire (1975); por eso no puedo aceptar ser espectador sino, por el contrario, exijo mi lugar en el proceso de transformación del mundo, es así como esta investigación de carácter político-educativa para el Buen Vivir en Colombia es una actitud que como ser humano, consciente del planeta que habita, me permite participar a nivel político y vivencial, conocer y convivir en una estructura social. Con una posición humana que ha tratado de comprender la postura del Estado frente a la educación y los cambios generados a partir de proyectos de ley en los últimos diez años; periodo en el cual estoy analizando la posición y ejecución en estos proyectos de los últimos gobiernos, para poder así proponer acciones que llamen a la reflexión sobre el Buen Vivir de los colombianos y de la vida planetaria.

## **I.2. Un nuevo proceso: de vuelta a las aulas**

El proceso de formación académica compuesta de seminarios y asesorías ha tenido una particularidad en mi vida personal: enfrentar retos en el aula. ¿Empezar de nuevo? Es curioso pero estar en clase fue el mecanismo de defensa para esconderme a la realidad de la vida; pero sucedió algo increíble: por medio de estos seminarios, recuperé mi estado planetario y me di cuenta que mi condición me había impedido ver diversas realidades sociales de Estado y políticas. Tal y como lo plantea Severino (2007)<sup>2</sup>: los objetivos de los seminarios es llevar a los participantes a una reflexión profunda de determinado problema. Esa oportunidad de reflexión me incentivaba a disfrutar el aula.

---

<sup>2</sup> Traducción del párrafo original por Guillermo Rojas Quiceno.

Esa formación a través de seminarios me permitió interactuar con compañeros y maestros, poner a prueba de nuevo la forma de elaborar trabajos y proyectos. Fue sentir la sensación penosa de presentar ensayos sin bibliografía, con errores ortográficos y sin un formato definido. Lo anterior me permitió caminos para tomar cariño al campo de la investigación. Como lo deja ver el mismo Severino (2007) esos seminarios es un método de estudio y actividad didáctica específica de cursos.

En esta etapa de formación, pude descubrir y reconocer que los profesores no eran simples seres, fueron maestros llenos de virtudes; maestros que en mi formación bancaria (escuela, colegio, pregrado) desconocía la importancia de su existencia. Fue la manera de sentirme plácido, alegre, confortable.

Es imposible obviar anécdotas en este ciclo de formación, por eso no puedo olvidar aquel maestro que al saber que mi hijo se había suicidado, llega de manera oportuna con el libro de Víctor Frankl “*Psicoanálisis y existencialismo*”, el cual me llena espiritualmente. Tampoco puedo olvidar aquel agosto latinoamericano con el maestro Hugo Zemelman en Manizales (2008), lugar éste donde invité a maestros y compañeros de estudio a conocer a mi señora madre, con una advertencia “No le cuenten a mi mamá que estoy estudiando”.



**Ilustración 2.** Congreso Investigación Cualitativa - Universidad de Illinois, Chicago 2008. Presentación de la ponencia “Ethics in the processes of scholing formation as a stronghold to avoid suicide”.

Los seminarios de formación con Hugo Zemelman y Darío Botero tuvieron un ingrediente para nunca olvidar, fue el momento, de manera tímida, de registrar fotográficamente a maestros y compañeros en posturas inadecuadas en clase, se trataba del registro con sueño, dormidos, bostezando, distraídos y conversando. Pero académicamente cada seminario

me posibilitaba esperanzas de vida, participar en congresos internacionales (ver Ilustración 2), debates con ponencias, esforzarme en cada escrito fue sentir vida, aquella de la que hablaba Eugenia Trigo en el Congreso Internacional de Educación en Paipa (2008). Yo tenía un sentimiento, mi forma de escribir no era clara, darme a entender en cada escrito era una lucha, que por mayor que fuera el esfuerzo no lograba el objetivo. En mi interpretación también había dificultades. Pero como en primero de primaria encontré ayuda, fue igual en el proceso de formación con mi directora de tesis, quien me mostraría caminos con recorridos entusiastas, cada día el amor por los procesos de formación era mayor. Hubo algo que me marcó académicamente y fue escuchar a cada uno de los maestros y compañeros de formación referirse siempre a algún autor. No era común esa forma de sustentar o soportar en mi lenguaje, eso hizo que me centrara en la lectura adecuada a mi gusto y mis necesidades, reconociendo lo que quería.

Sin embargo, las diferentes actividades hacían de mi vida un proceso agitado, yo quería correr en mi diario vivir, un día una maestra me dijo “Guillermo te voy hacer una pregunta y no me la respondas ¿Disfrutas de la vida con estas carreras?” Yo trataba de ser feliz, pero no me permitía momentos de ocio, pues mi condición sentimental era más fuerte que la razón. De hecho, cada ensayo trataba un tema de fijación: “el suicidio”; pero lograba sutilmente observar la influencia de cada seminario en mi estructura personal.

Recuerdo un punto particular donde el maestro Jorge Quintero manifestaba “uno no produce conocimiento sin algo que lo afecta en lo universal”, eso me hacía ver que el tema tratado me llevaría por caminos de investigación seria. Pero debo regresar atrás para recordar académicamente la primera vez que hablé del suicidio en un seminario; tuve la fuerza de contar por qué razón quería investigar sobre el suicidio, al narrar mi propia historia, mi corazón no logró superar la angustia y casi llorando finalicé esa triste historia. En ese momento la Doctora Magnolia tomó la palabra y con sus ojos llorosos finalizó aquello que quise expresar; ella, mujer tierna, comprendía cuál era mi papel en el Doctorado. En el mismo escenario recibí una nota del profe-

sor Luis Guillermo Jaramillo que decía "verdad sin amor es herejía...amor sin verdad es melocería". Por esto nunca he dejado de involucrar mis sentimientos en la investigación.

Estos seminarios hicieron parte de mi vida, incitándome al agrado por la metodología de la investigación, fue así como cada asesoría formaba parte de esa metodología y la vida vista como categoría hacía parte del proceso de formación, me preparaba realmente para la vida.

Los seminarios tuvieron un complemento inimaginable, la *pasantía*. Comprendía que ese proceso de formación debía estar acompañado de un proceso académico internacional que fortaleciera no sólo el conocimiento sino también los procesos de investigación y la certeza de una decisión temática en el camino de tesis.

Dos actores en esta pasantía programaron un recorrido académico. Se trataba del asesor internacional de tesis *Dr. Ernesto Jacob Keim* y la *Dra. Eugenia Trigo* directora de tesis. Con ellos trabajé el objetivo del viaje, investigar sobre la escuela de Leonardo Boff y Paulo Freire, en el campo de la vida y la educación respectivamente. Dicha pasantía consistió en reunirme con el *Dr. Ernesto Jacob* y visitar al profesor *José Eustaquio Romão* en la ciudad de Juiz du Fora, Estado de *Mina Gerais*, Brasil (2009), con quien dialogamos sobre la escuela de Paulo Freire. Éste fue el inicio de un proceso cognitivo que motivó con agrado la necesidad de profundizar en educación libertadora.

De allí continuamos a *Petrópolis*, *Río de Janeiro*, lugar de encuentro con *Leonardo Boff*. ¿Cuál sería el propósito de la visita? Precisamente, dialogar y soportar teóricamente esta investigación fue una motivación sin precedentes, una teoría conocida pero no trabajada desde la investigación por mí. Por lo tanto era éste el momento de interrogar y darme cuenta si me encontraba en el camino acertado, hallar a un hombre espiritual, sin secretos, generoso, atento a mis interrogantes, en el marco académico de la tesis, fue reconfirmar que el temario salido de los seminarios presenciales y proyecto de tesis hacían parte de mi ser.

Partimos después de estos conversatorios para la Universidad del Estado de *Río de Janeiro*, sitio de encuentro con Gau-

dencio Frigotto quien coordina el estudio sobre educación, trabajo y exclusión social del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Con él continuamos el proceso de educación a partir de Paulo Freire. Fue este conversatorio la manera de reafirmar propósitos de la tesis planeada y conocer bibliográficamente una serie de investigadores que soportarían mi trabajo.

El recorrido siguió en la Universidad de Campinas, São Paulo, donde uno de los estudiantes de Paulo Freire, miembro y profesor del posdoctorado, Cesar Núñez compartiría sus conocimientos y apoyaría el enfoque de mi investigación. Ésta se convertiría en otra gran experiencia de apoyo y aporte en mi proceso formativo.

En esta misma Universidad departí con Silvio Sánchez Gamboa profesor colombiano y Antonio Joaquín Severino de la Universidad de São Paulo, bajo el fundamento de educación. Experiencia sin límites cargada de conocimiento y agrado. Esa pasantía debía cerrar con broche de oro, se trató de un intenso trabajo en la Universidad de Blumenau, Institución cuyo convenio estaba vigente con la Universidad del Cauca y donde sintetizaría el trabajo de pasantía con mi compañero de viaje y asesor internacional de tesis, Dr. Ernesto Jacob. Fue él quien provocó espacios en la maestría y especialización en educación para exponer mi campo de investigación, mi proyecto y trabajo desarrollado. Se trataba de la oportunidad para realizar una gran experiencia académica, cuyo resultado considero, con mucha humildad, un gran trabajo para la vida que significó una superación de la lógica, encuentro de realidades, posibilidades para un mundo mejor y ver desde la investigación otros paradigmas (culturales-sociales) en el eje de la vida y la tierra; también entender la realidad de otro Estado. No me cabe duda después de este intenso y maravilloso trabajo de pasantía que el núcleo estructural es el Buen Vivir como eje propositivo y que el desafío de la humanidad debe ser la vida.

Esta tesis ha contado con encuentros académicos y formativos de importancia que no debo pasar por alto, como el conversatorio con el sacerdote Eugenio Hoyos, asesor en educación para Latinoamérica del Presidente George Bush, quien con agrado sugiere procesos en el camino del Buen Vivir; Carlos

José Holguín, último embajador de Colombia en Ecuador antes del conflicto diplomático entre Colombia y Ecuador; Germán Villegas y Jorge Enrique Robledo, senadores de Colombia quienes enriquecen con información de las Instituciones del Estado; Rodrigo Rivera, Ministro de Defensa con quien compartimos el tema de investigación “El Buen Vivir” en Leticia, Amazonas; William Ospina, escritor con quien he dialogado sobre el contexto de Colombia; Víctor Julio González, Ex Cónsul de Colombia en Panamá. Alberto Acosta ex ministro de minas y presidente de la constituyente del 2008 y líder del Buen Vivir en Ecuador; Leonardo Boff líder mundial de la teología de la liberación; José Eustaquio Romão coordinador de la escuela Paulo Freire en Brasil.

Con lo anterior quiero aseverar que éste no es un simple y connotado trabajo de tesis; se trata de un proyecto de vida, el cual no termina con un escrito, se prolonga con la vida bajo la modalidad de compartir el entusiasmo por la categoría del Buen Vivir.

### **I.3. ¿Qué me aportó el trabajo de campo?**

La motivación parte del interés generado emocional y racionalmente de mi consciencia por investigar en Colombia. A nivel metodológico he dividido el país en cinco regiones para un mejor análisis sobre el tema del Buen Vivir y desde el ámbito político-educativo lo que se percibe en la relación del ser humano con los otros seres y la tierra. Esto tiene un sentido y un motivo suficientemente valedero para mis intereses en el propósito de explorar y analizar a manera de debate.

Emprendí un nuevo camino, se trata de un recorrido literal por Colombia, con el fin de obtener información sobre temas y preguntas específicas relacionadas con esta investigación. Mi primer cuestionamiento antes de iniciar ese recorrido fue “¿Cómo me siento emocionalmente?” Ese interrogante, era necesaria dado que la programación se extendía por dos meses. La segunda pregunta fue ¿Voy a trabajar la tesis únicamente? La respuesta fue inmediata, ¡esto será divertido!, me dije.

Iniciar por la Región Pacífica me proporcionó una gran fuerza y entusiasmo, fue sentir que había poder de convocatoria,

fue analizar que hay personas que no son ajenas a la investigación, pero la felicidad mayor consistió en tener en el conversatorio a un ex-cónsul, un ex-embajador, una funcionaria de la ONU, un director de programa de la Universidad del Valle, un pastor de la iglesia cristiana, un comerciante, un líder comunal y a mis dos amigos Harvey Montoya, profesor de la Universidad del Cauca y a mi esposa Cristina Quintero. Pensar que el tema que se estaba tratando es algo enriquecedor, pero muchísimo más lo fue cuando cada uno de los participantes me agradeció por la invitación, fue allí donde me observé al espejo y me dije *“Soy yo quien debe agradecer”*. Este primer trabajo de campo logré darme cuenta que mi ejercicio de investigación iniciaba con éxito, basado en un marco teórico interesante para Colombia. Al finalizar la región Pacífica mi esposa con gran alegría me abrazó y me dijo “no te equivocaste amor” y seguido a estas palabras confirmó: “me encanta el tema del Buen Vivir”. Sí, este tema nos ha producido entusiasmo y encanto, pues mi esposa hace parte del tema y ha tomado en serio su participación en el equipo que ha estructurado la investigación para que el trabajo de campo llegue a feliz término.

Cuando observé detalladamente el conversatorio de la Región Pacífica y cuando todo estaba analizado, consideré que estábamos listos para continuar con la Región Andina. Allí tuve otra gran sorpresa con la convocatoria e interés. Se trató de un espacio para la reflexión de quienes fueron convocados: el Ex – gobernador de Arauca (Caldense), un sacerdote de trayectoria en el trabajo espiritual de jóvenes, una comerciante, un investigador del CADE Caldas, una lideresa campesina, un agrónomo y un empresario. Estoy seguro que aún hoy estas personas hablan del Buen Vivir con mucho entusiasmo, pero ante todo estas dos regiones analizadas vieron en este conversatorio una forma interesante de compartir ideas; es decir, un modelo de actividades para realizar permanentemente con aportes a un gobierno y a una institución.

En este sentido, mi estado emocional se manifestaba con alegría, amor, entusiasmo, no entendía si estaba realizando un trabajo o estaba en una actividad de crecimiento personal en el reconocimiento humano y espiritual. No lograba entender si

estaba viviendo un sueño o una fantasía de la vida. Analicé con detenimiento, seleccioné detalles, hice cuadros y mapas mentales y a cada momento crecía mi entusiasmo.

Llegó la hora de pensar en la Región Amazónica, aquella ciudad llamada Leticia, que por cosas del destino no conocía pero anhelaba recorrer. Entonces tenía un motivo para viajar, pero como a lo largo del Doctorado entendí que las cosas se hacen con agrado, me propuse organizar un paseo-tesis, eso quiere decir un aporte para mi investigación y dos aportes para mi vida.

Esta ciudad tranquila me impactó encontrar en el conversatorio al indígena Hitoma, al reconocido Kapax, al director regional de maestros, un sacerdote controvertido de la chorrera Amazonas, la participación de un comerciante, un empresario, un político, todos estos personajes de la vida pública que han visto el proceso de cambio vivido en la Amazonía. Esa Amazonia que enseña, muestra, habla y encanta que me permitió compartir la belleza-esplendor del lugar y la propuesta de la tesis en compañía de mi hermano menor y dos de mis sobrinos durante un plácido fin de semana, donde se habla del trabajo de investigación y se comparte en una conferencia sobre el Buen Vivir con la asistencia de 53 personas. En dicha estadía en Leticia se me abrió el espacio para dialogar con el actual Ministro de Defensa de Colombia, Dr. Rodrigo Rivera, con quien sólo tratamos el tema de la vida, la espiritualidad y el Buen Vivir.

Es hora de continuar con la región Caribe. A mi llegada al CADE de la Universidad del Atlántico me recibió el director amablemente tratándome como a un hijo que llega de viaje, me mostró la pantalla de su computador inmediatamente y me leyó lo siguiente “El Buen Vivir es...” ese acto hizo que mis ojos se humedecieran, fue sentir en carne propia mi investigación y su atractivo “la Vida”. La Región Caribe fue la expresión del agrado por un tema, allí se realizó un conversatorio enriquecedor y sugestivo en torno a un factor común de todas las regiones, “El Buen Vivir”. Ese término seguía siendo un atractivo en la investigación.

En ese momento no podía creer que un ingeniero dedicado a la construcción tomara una investigación donde combina

las humanidades, la naturaleza y a Colombia, pero menos podía creer que los conversatorios seguían siendo un éxito. Le contaba a mi directora de tesis cada paso y ella era aún más feliz que yo, ella veía en mí ya un ser viviente, alegre, expresivo con un verdadero amor por la vida y por el desarrollo de la tesis.

Luego de esto emprendí viaje a la región de la Orinoquía. Se trataba de una región petrolera donde la abundancia de riqueza suponía felicidad para su población, fue un encuentro lleno de alegría, desde el primer instante de llegada pude ver que se trataba de un encanto de territorio, que lo sentí a través de la energía que emanaba la ciudad de Yopal.

El conversatorio inició con una representación sin precedentes, pues el grupo reunido se trataba del Presidente de la Cámara de Comercio, un diputado, el capellán del Sena, el representante de las comunidades indígenas, el secretario de Educación del Municipio, la secretaría de Hacienda del Departamento, un líder comunitario y detrás de la convocatoria un humilde y gran hombre, Jairo Hernández, quien trabaja para la radio de Yopal y a quien conocí telefónicamente por su hijo.

Con todas las actividades realizadas, observaciones e inquietudes el problema central de la investigación quedó enunciado en la *pregunta*: ¿De qué manera las estructuras gubernamentales (sociales-educativas-económicas-políticas) y la consciencia popular, posibilitan la construcción de un estado del Buen Vivir en Colombia?

Y se concreta en el *propósito general*: Estudiar las estructuras gubernamentales sociales-educativas-económicas-políticas del Estado colombiano y la consciencia popular, que posibiliten la construcción de un proyecto político-educativo para el Buen Vivir.

Que se desglosa en los siguientes *propósitos específicos*:

1. Conceptualizar acerca del cómo vivir y Buen Vivir teniendo en cuenta diferentes autores, experiencia de los pueblos y propia historia de vida.
2. Conocer, en las diferentes regiones de Colombia, las posiciones sociales-educativas-económicas-políticas que contribuyen al Buen Vivir.

3. Indagar de qué manera se está construyendo un camino para el Buen Vivir desde lo político-educativo en Colombia.

4. Proponer la cooperación de las comunidades en los lineamientos político-educativos que propendan por implementar una política del “Buen Vivir en Colombia”-

El presente documento está organizado de la siguiente manera. *Una Introducción* (capítulo 1) que recoge aspectos que llevan a preguntar: ¿Por qué es necesario el Buen Vivir en un Estado?; pero al mismo tiempo subyace la motivación y experiencia, es decir, el proceso que me permitió regresar al aula enfocando metodologías de orden teórico, y con esas herramientas adquiridas en el aula, tomar aportes del trabajo de campo para estructurar un trabajo de investigación con fundamento en lo teórico-práctico y así lograr los objetivos que facilitaría el éxito de la misma.

Un *segundo capítulo* en que se exponen los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del camino investigativo, el procedimiento del trabajo de campo, cómo se desarrollaron las asesorías y los criterios de credibilidad en la investigación.

En *tercer capítulo*: denominado “Vida y Buen Vivir”, nos pone de frente al concepto de “realidad” e interpretación del Buen Vivir en mención, la naturaleza, políticas desde algunos países que han incluido en la normatividad nacional del Buen Vivir, el bienestar, cuidado y civilidad y el sentido que tiene investigar sobre el tema.

El *cuarto capítulo* “Estado y Buen Vivir” nos muestra una realidad llamada Colombia, la política en la nación, la democracia y vida, y una nación carente del Buen Vivir.

En el *quinto capítulo* “Tensiones, crisis y Buen Vivir” analizo la crisis sistémica y aquellos investigadores que han dedicado tiempo a estudiar y proponer soluciones, las tensiones y crisis por la vida, sociedad, naturaleza, política y las relaciones interpersonales.

Un *sexto capítulo*: “Política y ciudad educadora” observamos los choques normativos, la autonomía educativa, la familia y la estructura política-educativa, ciudad que moldea, forma y “educa” ciudad-ciudadano.

El *capítulo siete*: se presentan las conclusiones y propuestas derivadas de esta tesis, bajo el título “posibilidades y aplicación del Buen Vivir”.

*El último capítulo número ocho*: “Dificultades, límites y nuevos caminos. Volviendo a mí” muestra el momento final de la tesis, esa auto-descripción del Guillermo actual, la consciencia y libertad, limitaciones en el campo de tesis y finalizando con ese gran aporte de abrir mi propia mente.

Este trabajo de tesis se fundamenta en la bibliografía general, trabajada detalladamente, con referentes demarcados con reconocimiento nacional e internacional. Adicionalmente a esta bibliografía viene ese detalle de los anexos que tienen un significado importante en la fuente, pues se trata de documentos públicos, trabajo de campo, trabajo de pasantía, mapas mentales, gráficos y fotografías que muestran una realidad colombiana en mi propia tesis.

## **II. ALCANCE DE UN PROYECTO EN LOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS**

En las páginas que siguen describiré las características y rasgos de la investigación que he realizado, desde el tipo de investigación a los objetivos, la población, los instrumentos, el procedimiento para la toma de datos y su posterior análisis, así como la interpretación de los mismos, para llegar a elaborar una propuesta político-educativa para el Buen Vivir en Colombia.

Denzin y Lincoln (1994) y Guba y Lincoln (1994), así como diferentes teóricos de la investigación, definen el proceso de investigación cualitativa a partir de tres actividades genéricas, interconectadas entre sí: “*teoría, método y análisis: ontología, epistemología y metodología*”. De esta forma cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría: la filosofía en perspectiva ontológica) que determina una serie de cuestiones sobre la naturaleza del ser humano (epistemología: en la perspectiva del conocimiento) que son examinadas de una forma determinada (metodología y análisis). Estos tres aspectos deben mantener una coherencia, que es diferente en los diseños

cuantitativos y los cualitativos, en función del paradigma en el cual el investigador se ubica.

Como investigador, y fundamentado en los autores citados, me ubico en una comprensión del mundo de la cual sólo tenemos acceso a la realidad por conducto de las interpretaciones que hacemos subjetivas de la interacción de los humanos en la sociedad y de la naturaleza de los humanos consigo mismo que les dan identidad para las relaciones sociales y planetarias (ontología); por lo tanto el conocimiento de esa realidad está en función del contexto y del discurso filosófico y cognitivo (manifestado en la epistemología). Basándome en ello los métodos que utilizaré incluyen procedimientos que privilegian el conocimiento de los mecanismos interpretativos (metodología). De tal suerte, el resultado ha sido el intento por construir una tesis internamente coherente y científicamente encarnada (Trigo, 2005, 2011).

## II.1 Marco deontológico y epistemológico

Para Lorimer (2000), la razón nos proporciona un análisis de las partes, mientras que el intelecto aporta una visión penetrante de la totalidad. Se podría pensar que una formación integral y amplia sería la manera de expandir el espectro frente a la ciencia y la metodología. Esta podría ser la forma de tejer con detalle elementos que lleven al cambio de una metodología rígida hacia aquella flexible que fortalezca sus bases y no su forma y entonces poder así conjugar la relación intelecto-razón en los procesos de conocimiento.

Es necesario explicarnos los fenómenos científicos relacionados con la metodología, pues como se puede relacionar, “*La ciencia natural restringe su alcance a los ojos de los sentidos y de la razón*” (Lorimer, 2000, p. 29). Esa restricción puede ser la causa de una selección metodológica inadecuada que restringe nuevos procedimientos en el sujeto que validen la investigación. He aquí la importancia del diálogo y la comunicación en el desarrollo de nuevas ideas. Suele pasar en los procesos metodológicos y científicos también que se genere confusiones provocadas por la teoría o la práctica; en otros casos estos métodos los dejan ver como modelos inquebrantables como si no permitiera cambios

para su desarrollo. Para Sacks y Silvers (1996) sin embargo, la teoría puede ser enemiga de la observación y del pensamiento ético, especialmente cuando se olvida de qué es teoría o modelo y pasa a convertirse en dogma o creencia soterrada, acaso inconsciente. Es necesario establecer que la visión es más analítica con dependencia del sistema cerebral y por lo tanto la sensibilidad varía de sujeto a sujeto. Ahora bien, la ciencia proporciona la facilidad de utilizar métodos de investigación global o particular, pero que nos pone frente a realidades nuevas, aceptando los cambios y la variabilidad que se pueda generar histórica, social y científicamente.

En el proceso de motivar un sentido crítico en el sujeto investigador que posibilite una visión a teorías nuevas, no que genere controversia, sino que sustente elementos y metodologías que aporten al desarrollo del conocimiento y la investigación, me apoyo en Feyerabend quien dice:

*“nuestro primer paso en la crítica de conceptos y reacciones habituales consiste en salir del círculo y, o bien idear un nuevo sistema conceptual- por ejemplo, una nueva teoría que entre en conflicto con los resultados mejor establecidos por la observación y confunda los principios teóricos más plausibles-, o bien importar dicho sistema desde el exterior de la ciencia, de la región, de la mitología, de las ideas de gente incompetente o de las divagaciones de locos”* (citado por Bricmont & Sokal, 1999, p. 91).

Pero en la metodología existen elementos en juego: el descubrimiento y la justificación, como también hechos y teorías, aunque sabemos que la ciencia no avanza teniendo un método definido, vemos la necesidad de un sujeto consciente que no solo comprenda los cambios motivados por los procesos, sino que acepte que el mundo está en constante evolución y se requiere capacidad intuitiva e imaginación.

Descubrir puede ser el resultado de la perseverancia y el recurrir a herramientas adecuadas; la justificación es actuar motivado por el sentimiento evitando tomar posturas de preconceptos adquiridos en el trasegar académico; los hechos son construidos a través de la vida como actor y no como simple espectador; la teoría debe ser vista como una fuente que ilumina caminos, pero al mismo tiempo es soporte a partir de las ideas. Es necesario interpretar y discernir sobre la fuerza que pueda

tener esa idea para que sea discutible en la metodología de la investigación. Pero es de considerar, de acuerdo con la experiencia, que estas ideas generen choques propios de nuestra mente, eso sí, sin considerarlo como una afirmación invariable. Para Sacks (1996, p. 17) “*la ciencia es una conjunción de factores inexorables y factores fortuitos*”. Es necesaria la objetividad en un diálogo permanente con la subjetividad puesto que:

*“La relación sujeto-objeto, más allá de cumplir una función gnoseológica de apropiación, constituye el propio objeto de conocimiento; de aquí que no podamos aceptar que el desarrollo del conocimiento sea disociable del desarrollo de la consciencia y auto-consciencia del sujeto, de modo que permita avanzar no sólo hacia etapas superiores del conocimiento, sino también de la consciencia del hombre”* (Zemelman, 1996, p. 47)

Dado que la vida es una escuela para el sujeto, el hombre utiliza diversas fuentes del conocimiento como son la experiencia, los expertos o el razonamiento, ya sea deductivo, el cual permite pasar de lo general a lo particular, o inductivo, que partiendo de los datos particulares llega a generalizaciones (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1994). En todo esto es necesario dar claridad a la comprensión e interpretación de la realidad educativa, estudiar significados de las acciones humanas y de vida social. La ciencia, la metodología y la investigación son un complemento objetivo del ser humano. Por lo tanto, es necesario comprender e interpretar los significados de los fenómenos y acciones sociales, sin tratar de dirigir en un camino determinado esas interpretaciones, pues puede generarse algún tipo de distorsión.

Debo pensar en la ciencia y en el sujeto de tal manera que la relación permita confianza, flexibilidad, comprensión y armonía, teniendo claro que a ese sujeto a quien me refiero es el investigador. De esta forma el investigador debe conjugar la ciencia con el espíritu para facilitar transformaciones. Pues una de las diferencias entre la investigación científica moderna y la investigación espiritual interna consiste en que el investigador se forma y también se transforma, a través del proceso de investigación (Lorimer, 2000). Esto es lo que interpretamos como mudanzas, para así aceptar cambios que pueden provenir de diversos campos de la metodología o de la investigación; es decir, es

importante ser receptivo a los cambios que se generen en el medio. Las transformaciones del investigador son posiciones abiertas frente a los cambios metodológicos, permitiendo en el sujeto libertad de pensamiento, siendo contrario a la receptividad.

Es así como,

*“Nuestra cultura se enorgullece de ser científica, se halla dominada por el pensamiento racional y el conocimiento científico, y a menudo se considera como el único conocimiento válido, la única clase aceptable de conocimiento. Pero al tratarse de una cultura general, en algún momento puede provocar caminos difíciles en los procesos de investigación, esto hace que se obvие algunas formas del conocimiento, es como si lo anterior le permitiera a los científicos entender la predicción y el control de las cosas con permanencia en el tiempo”* (Capra, 2000, p. 43).

No obstante lo anterior parece abrirse caminos a un cambio cultural, con actitudes que provocan la preocupación y atención a la necesidad de participar en la ruptura de paradigmas y teorías teniendo claro que toda verdad es parcialmente relativa.

Ahora bien, es necesario dar el valor que tiene la interdisciplinariedad en estos procesos de cambios, pues ésta representa la apertura al diálogo y la comunicación en busca de opciones y categorías metodológicas e investigativas. Se trata, entonces, de intercambiar conocimiento haciendo más integral al investigador y me refiero a la capacidad de asimilar disciplinas formativas y herramientas de conocimiento variadas para hacer claros los resultados y dar veracidad, con soporte teórico y práctico; es decir, ampliar el conocimiento apoyado en las fuentes. De otro lado, trasgredir las fronteras entre las disciplinas parece un acto riesgoso en el medio y mucho más tratándose de conocimiento. Los límites en estos campos de la ciencia dan la impresión de campos cerrados y protegidos por realidades o apariencias para los radicales, los transformadores y los críticos que no logran conciliar el sueño.

Es aquí donde el papel del investigador debe ser el de trasgredir las fronteras, no obstante, los cambios se perciben especialmente en los teóricos prácticos. Manifiesta Bricmont y Sokal (1999) que en los últimos años este diálogo ha empezado a prestar una atención minuciosa a los problemas específicos

planteados por las ciencias naturales. Un diálogo provocador entre investigadores logrando interdisciplinariedad e interculturalidad, pues es esta comunicación la que fortalece los finos hilos de la filigrana en la construcción de ciencia, investigación y metodología, pero ante todo, la humanización de la ciencia a través de las disciplinas.

Un criterio simple para que una ciencia pueda calificarse de postmoderna consiste en que esté libre de cualquier dependencia respecto del concepto de verdad objetiva (Bricmont & Sokal, 1999). Y esa libertad debe ser la combinación del diálogo con la crítica y la postura amplia en cada proceso. En la ciencia también es importante considerar la manera de comunicar y expresar para lograr materializar el objetivo cognoscitivo. Así lo dicen Bricmont y Sokal:

*“el contenido de toda ciencia está profundamente condicionado por el lenguaje con el que se formulan sus discursos.... [¿Por qué? Porque para] La ciencia no tiene por objeto los conceptos, sino las funciones que se presentan como proposiciones en los sistemas discursivo.”* (citando a Deleuze y Guattari. 1999, p. 259).

Pero en cada proceso de metodología e investigación hay gran número de autores que expresan “adiós a la razón” como también existe el problema en saber cuándo hay que tomar una cosa en serio. Esto hace parte de la credibilidad que tiene o pueda tener el investigador, pero que a la par podría también generar consciente o inconscientemente una inclinación de partida en el proceso del investigador.

Trataré de explicar de otra forma lo anterior: es riesgoso en estos procesos de investigación partir creyendo que las reglas y la razón son herramientas adecuadas, pues se puede direccionar el trabajo, direccionar en metodología, direccionar en autor o en proceso. Para Feyerabend: *“la idea de que la ciencia puede, y debe, organizarse a tenor de unas reglas fijas y universales es, a la vez, utópica y perniciosa”* (citado por Bricmont & Sokal, 1999, p. 89). Yo agregaría, podríamos incurrir en fallas por falta de conocimiento o mejor por desconocimiento actuando en el camino exclusivo de la razón. En estos casos la teoría será una aproximación en el conocimiento científico y será válida para algunos fenómenos. Esa teoría normalmente y metodológicamente va

cada vez más allá, son escalas en el proceso de ascenso de la investigación que con un poco de espíritu se logran los objetivos.

Otro asunto por aclarar es que el espíritu y la actitud del ser humano en el campo de la investigación son esperanzas para superar la capacidad de predecir. Para Bohm y Peat, *“ese espíritu se está extendiendo ahora más allá de la ciencia, no solo a la tecnología sino a nuestra visión general”* (1987, p. 20). La vida es vista como un todo, para algunos autores es la posibilidad de reflexionar sobre ella y su estrecha relación con la ciencia, por ello pienso que a ésta ciencia le ha llegado el momento de detenerse y observar cuidadosamente hacia donde se dirige (Bohm & Peat, 1987).

La ciencia toma una postura discreta frente a la vida, la ecología y la tierra. Es un momento imaginativo en esta línea; es orden y creatividad. Se trata de un momento para recapacitar frente a la división que hay en la actitud ante realidades problemáticas. Hoy esa fragmentación nos ha puesto a pensar en el calentamiento global, la deforestación, el agotamiento de los recursos naturales, etc. Cada día surgen innumerables preguntas al respecto, de lo cual citaré solo dos que nos menciona Bohm y Peat:

*“¿Cuál es la propuesta de los científicos para controlar el odio entre las naciones, religiones e ideologías, cuando la ciencia misma se halla limitada y controlada precisamente por estas cosas?, ¿y qué hay de la tensión psicológica creciente en una sociedad tan insensible a las necesidades humanas básicas que parece que, para muchos, la vida ha perdido su sentido?”* (1987, pp. 22-23).

Continuando con este autor, a medida que se desarrolla, más peligrosa se pone la situación (Bohm & Peat, 1987). En tal sentido he pensado que generacionalmente la escuela proporciona caminos para establecer o al menos hacer ver con mayor importancia de la ciencia para la protección de la tierra. Los seres humanos, logramos percibir con asombro un choque de poderes sin considerar las implicaciones para la humanidad y la tierra misma. He llegado a pensar que lo importante no son las ideas de la ciencia, los logros en la investigación o las buenas metodologías, lo importante podría ser, referenciando a Peat, Sabiduría. Sabiduría para llegar a los auténticos problemas, y así entender que no se trata de acumulación de conocimientos, sino

de dar el uso correcto a los logros científicos y voluntad entre los seres humanos.

Quizás debería pensar que no es procedente introducir las palabras vida y tierra en el campo de la ciencia, pero en este caso particular me he desprovisto de cualquier creencia, para tratar de comprender que no hay ciencia sin vida y no hay vida sin tierra. Debemos entender o al menos estructurar un orden, que permita ante todo la consciencia de una realidad. La ciencia es un intento de concebir el universo y la relación del hombre con la naturaleza (Bohm & Peat, 1987). Por ende, la ciencia no debería ser fragmentada, ni debe desprender de ella la noción de vida en todo su contexto, en cambio debe ser una relación cambiante del objeto con el contexto. Si la ciencia está compuesta de estudios en diversas áreas, con enfoques teóricos y experimentales, ésta se vuelve más especializada. Es necesario recordar que la mente toma partido por aquello que puede ser motivo de agrado y resistencia con lo que no es de su importancia. Como lo manifesté en las primeras páginas, el científico debe ser integral en su formación para despertar y motivar la consciencia activa del ser en la exploración de otros campos.

La ciencia moderna tiene actos creativos que permite que las ideas sean combinadas, aun en momentos de incompatibilidad para buscar logros en el desarrollo de las ideas, del conocimiento y la percepción creativa. Para Bohm y Peat (1987) el juego creativo es un elemento fundamental en la formación de sospechas e ideas nuevas, puesto que esa creatividad genera entusiasmo en la manera de investigar y motiva al desarrollo de la teoría, las disciplinas y el pensamiento. En esta modalidad puede ocurrir o sobrevenir la noción de la falsedad proveniente del pensamiento, esa falsedad tipificada en la ilusión o engaño de la percepción, como podría ser engañar el pensamiento. Para la ciencia y la investigación es muy importante una mente libre, consciente y responsable, ello como base de una relación apropiada entre pensamiento y experiencia que permitan percepciones creativas en el sujeto como un juego creativo de la mente, además de un sentido por la vida como algo fundamental que ve en la tierra un cosmos, para así romper la idea de las estructuras rígidas en el conocimiento subjetivo y objetivo. Al mismo tiem-

po la ciencia es acompañada de algo fundamental: el pensamiento con creatividad, con postura al cambio, con retroalimentación en el conocimiento. No es la acumulación de ese conocimiento, es la formación emancipadora a la que se refiere Freire (Barreto, 1998), es la disposición de un sujeto abierto al diálogo. Para Lorimer (2000) la esencia real de la ciencia es la humildad.

## II.2. Diseño metodológico

En la investigación cualitativa, al partir del presupuesto de que no se sabe todo acerca de las personas y ambientes que constituyen el objeto de estudio, los investigadores se enfocan intelectualmente por asumir y tener consciencia de sus preconceptos. Por ello,

*“los diseños evolucionan a medida que el investigador se familiariza con el ambiente, personas y otras fuentes de datos, los cuales son adquiridos a través de la observación directa. Después de la conclusión del estudio se efectúa la narración de los hechos, tal como sucedieron, y se elabora, en retrospectiva, una relatoría detallada del método utilizado. No es que no exista un diseño, sino que en investigación cualitativa se trata de un diseño flexible”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83).

Complementa Patton:

*“las decisiones metodológicas tienden a derivarse de prescripciones disciplinares, de la preocupación por el status científico, de viejos hábitos metodológicos y de la comodidad de permanecer dentro de los márgenes de lo que el investigador conoce mejor. El entrenamiento y la socialización académica tienden a sesgar a los investigadores a favor de ciertas aproximaciones y en contra de otras”* (2002, p. 38).

De esta manera, he tratado de sentirme libre a la hora de desarrollar la investigación. Haciendo de la pregunta de investigación, la curiosidad y la aventura del conocimiento, mis guías en este camino. Y es ahora el momento de describir cómo éste transcurrió. El procedimiento seguido para construir conocimiento y la presentación de este informe final-tesis es el que paso a describir.

Esta investigación, más que un estudio, ha implicado una experiencia de vida y un proceso de cambios espirituales desde una perspectiva de la realidad diferente a la cotidiana e indivi-

dual. Así fue posible enfrentar realidades; tarea difícil si se piensa en los constantes choques donde la negación es la esencia y la razón del reconocimiento. No obstante, iniciar con las definiciones teóricas de esta investigación fue algo emocionante, dado que con el tiempo ha sido posible descubrir un campo de estudio predilecto como es la vida. Y es a partir de este campo que a nivel personal se ha tomado una posición en las áreas de lo social, humano, familiar, político, educacional y de observación al sistema.

Si bien académicamente tenemos la opción de asumir posturas, muchas veces éstas pueden estar sesgadas, incluso inconscientemente, pues se llega a creer que el tema abordado es como se ha planteado y la dificultad radica cuando el investigador quiere romper paradigmas. Dicha dificultad, sin embargo, es la que permite entender realidades y asumir una posición de deconstrucción. Posición con la cual es necesario realizar una mirada interior frente a distintas mudanzas para finalmente sentir y reconocer el amor hacia la vida.

En ese sentido, la categoría del Buen Vivir abre perspectivas para compartir vivencialmente en el tiempo y espacio de la realidad colombiana y planetaria, tantas veces mal formada y sobre todo mal entendida. Desde ese punto y después de un extenso análisis regional y nacional se ofrecen caminos y alternativas como lo es la vida, la relación con la naturaleza, la necesidad de un nuevo orden mundial, etc., para pensar tanto lo colectivo como lo individual.

El análisis llevado a cabo ha permitido ver que el modelo capitalista y desarrollista implementado en el mundo trae consigo sus altibajos, los cuales en ocasiones no dejan ver la realidad. Y aunque mundialmente se refleja una gran incertidumbre frente al modelo, no se logra percibir una solución de fondo. De allí la oportunidad de interpretar y preguntar, desde la investigación, si el sistema económico está por encima de la vida, el bienestar general, la calidad de vida, el estar bien. Esto para cambiar la percepción de aquellos seres que se privilegian con la razón y ven a la naturaleza como un proveedor de recursos; y que no han tenido generacionalmente respeto por la tierra y la naturaleza.

En todo ello la indagación lleva a pensar, además, dónde ha estado la educación, pues ciertamente la humanidad considera que los recursos son inagotables, que debemos derrochar en la abundancia. Por esa razón el contexto civilizatorio actual podría tener un fracaso mayor cuando se agoten los recursos como el agua, el petróleo, el oro, el gas, el carbón, el potasio, y cuando la tierra se canse de producir alimentos.

El trabajo, por tanto, consistió primero en aclarar esos cuestionamientos que poco a poco se instalaban frente a realidades e incertidumbres. De tal manera que, la idea fuera marcar una posición en la investigación para explorar ese camino de la vida con sentido y agrado, lo cual llevó a un gran choque de ideas donde la razón cazaba su debate con la emoción.

A partir del análisis y de las preguntas surgidas, la categoría del Buen Vivir, propuesta por los pueblos indígenas andinos sustentados en la posición planetaria y la vida trabajada por Leonardo Boff como propuesta de pasantía en el año 2009, fue lo que direccionó el hacer de la investigación. Esta categoría tiene como eje central la vida, el ser humano y la relación con los demás, es ese estar bien con la naturaleza. Paulo Freire, otro de los autores que abre la ruta de estudio en dicha perspectiva, permite tener una mirada exploratoria en el desarrollo del concepto de “ciudad educadora”, de la misma forma que Keim con la educación de la insurrección para la Emancipación Humana.

Teniendo en cuenta lo anterior, se analizó el contexto nacional y se tomó una posición frente a la realidad de Colombia. Apoyado en los planteamientos de William Ospina, he escrito derechos de petición como actos amparados por la ley para su respuesta clara, veraz, concisa y obligatoria de todos los funcionarios del Estado. Estas cartas con preguntas concretas sobre Colombia y relacionadas con la producción de petróleo, el Producto Interno Bruto, la exportación de capital, la explotación de los campos, el ingreso per cápita, los propietarios de las telecomunicaciones, propietarios de las represas, la inversión extranjera, fueron dirigidas a las siguientes instituciones: Banco de la República, Ministerio de Hacienda, Ministerio de Salud y Vivienda, Ministerio de Agricultura, Ministerio de Minas y Energía, Ministerio de las Tecnologías de la Información, Ingeomi-

nas, DANE, Ministerio de Educación y Ministerio del Medio Ambiente.

Tal información, así como otros datos de interés, fueron solicitados a las treinta y tres corporaciones regionales que deben velar por el medio ambiente y a las secretarías de educación de las ciudades más importantes de Colombia y algunas alcaldías. Con ello fue posible no sólo completar una fase de recolección de información, sino también ver posturas con respecto al tema. Así las cosas, fue necesario acudir también a los medios de comunicación (tv), con el fin de obtener una mirada más amplia a través de material gráfico (fotografías y videos) que complementaría el análisis.

Al tener una exploración bibliográfica previa, se lograron unas primeras categorías deductivas (ver Anexo A) y con ellas se organizó el trabajo de campo, aquel que debía ser desarrollado en cada una de las regiones de Colombia y específicamente en la ciudad donde realizaría conversatorios con grupos focales de actores activos en el desarrollo de las regiones.

En ese sentido, el recorrido por las ciudades ha sido más que un retiro espiritual, pues esas experiencias permitieron comprender lo que vivimos los colombianos y trazar caminos para el presente que se prolonga. De esta forma la investigación sobre el Buen Vivir ha logrado un nivel más humano, más sensible a una realidad que vivía oculta en medio de la fantasía que a veces la vida y el Estado, en especial por los medios que tienen el poder de crear y generar realidades simuladas, colonialistas y esterilizadoras que esconden la realidad vital de los humanos y los colocan en una serie de escenarios virtuales, que tergiversa la noción del tiempo y del espacio. Todo esto se nos muestra sutilmente o de manera disfrazada y, por tanto, no es posible de ver con claridad.

Así las cosas, la investigación en desarrollo también permitió disfrutar de la Región Pacífica, de la aparente tranquilidad de la Región de la Amazonía, como de la cultura petrolera de la Región de la Orinoquía, la concentración poblacional de la Región Andina y la belleza de la Región Caribe, donde se trabajó con distintos grupos, lo cual facilitó la interpretación y el aprendizaje.

A la vista de todos los datos, comienzo la labor de reestructurar todas las categorías halladas, hasta conseguir un mapa de categorías cohesionado y coherente entre los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos anteriormente expuestos, y que han sido validados por expertos. Una vez lograda la validación, comienzo la interpretación y redacción final del informe, así como la extracción de las propuestas que fueron quedando en cada uno de los grupos focales y entrevistas. En la Tabla 1 presento una síntesis del diseño general de la investigación, la cual paso a describir.

**Tabla 1. Diseño general de la investigación**

Paradigmas	Metodología	Modalidades de Investigación Educativa	Instrumentos	Credibilidad
SISTÉMICOS  ECOLÓGICOS	CUALITATIVA Estudio de Caso	FINALIDAD: Aplicada  ALCANCE TEMPORAL Longitudinal  PROFUNDIDAD Exploratoria  MARCO EN QUE TIENE LUGAR De campo	Historia de Vida  Mapas Mentales  Documentos oficiales  Diario del investigador	INDICADORES CUALITATIVOS VERACIDAD -Triangulación: de personas, momentos, expertos y técnicos. -Verificación del informe final. FIABILIDAD INTERNA -Triangulación: consulta de expertos.
CRÍTICO-INTERPRETATIVO  SUBJETIVIDAD	Investigación Colaborativa	CONCEPCIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO Ideográfico  DIMENSIÓN TEMPORAL Descriptivo  ORIENTACIÓN QUE ASUME Aplicación	Diario de Campo Caricaturas Fotografías  Observación participante y Grupos Focales  Entrevistas	NEUTRALIDAD EN EL ANÁLISIS -Saturación de los datos. -Elaboración de amplios informes. -Descripción minuciosa de los hechos. APLICABILIDAD Descripción rigurosa del contenido y del proceso.

La investigación se enmarca dentro de un **paradigma cualitativo – interpretativo – sistémico y/o naturalista** (según denominación de diversos autores), visto éste como lo describe Arnal et al., (1994), bajo la perspectiva de un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo; es decir, investigación e indagación adecuada con información conceptual, análisis de la cosmovisión y visión histórica que reafirman opciones de interpretación y comprensión centrada en el estudio de los significados de las acciones humanas y también provistas tanto en la comprensión como en la acción. Según Arnal et al., (1994) esta metodología interpretativa es la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas que mezcla intenciones y motivación. En este paradigma la relación entre teoría e investigación es abierta (Corbetta, 2007). Por ello, el investigador cualitativo suele rechazar deliberadamente la formulación de la teoría antes de empezar a trabajar sobre el terreno, por considerar que podría inhibir su capacidad de comprender el punto de vista del sujeto estudiado, lo cual podría cerrarle horizontes a priori. La profundización de la teoría y la investigación empírica se producen, por tanto, de manera simultánea.

Siguiendo la línea de Stake (2007), entendemos que el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión necesaria a modo de puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, también de estructuras cognitivas que guíen la recolección de datos, así como esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. De tal suerte, la investigación cualitativa se muestra como abierta en el sentido de que se necesita de la observación y comprensión del investigador para interpretar las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 2007). En la Tabla 2 recogemos una síntesis de las características de este paradigma en que fundamentamos nuestro trabajo.

**Tabla 2. Características del paradigma interpretativo (naturalista, cualitativo).**

<b>Dimensión</b>	<b>Características</b>
Intereses	Comprender, interpretar (comprensión mutua compar-
Ontología (naturaleza del ser en la realidad)	Construida, holística, divergente, múltiple.
Fundamentos	Fenomenología. Teoría interpretativa.
Naturaleza de la realidad	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente y con dinámica eco-desorganizativa/organizativa.
Finalidad de la investigación	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.
Relación sujeto/objeto	Interrelación, relación influida por factores subjetivos. Implicación del investigador.
Propósito: generalización	Supuestos y argumentos de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas en las diferencias.
Explicación: causalidad	Interacción de factores.
Axiología (papel de los valores)	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.
Criterios de calidad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.
Técnicas: Instrumentos, estrategias	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva de los participantes.
Análisis de datos	Cualitativo: inducción, analítica, triangulación.

**Basado en:** Arnal et, al. (1994, pp. 40-43).

Respecto a la vida como eje central, este engranaje metodológico cobra sentido desde el momento en que se plantea la necesidad de trabajar en el contexto colombiano. Fue allí donde hubo acuerdo entre la dirección de la tesis y el asesor internacional Ernesto Jacob Keim para realizar mi pasantía de investigación en Brasil, con la participación de Leonardo Boff, un experto en el tema de la vida, quien sugirió la conveniencia de trabajar la categoría del Buen Vivir. Al tiempo del proceso de

pasantía debatí con agrado el tema de la escuela de Paulo Freire con investigadores como José Eustaquio Romão, Antonio Joaquim Severino, Gaudencio Frigotto y Cesar Núñez, entre otros (ver ilustración 3).



**Ilustración 3. Pasantía recorrido por Brasil.**

Es entonces como exploramos en esta investigación el enfoque o metodología cualitativa de orden fáctico, donde los hechos son observables, perceptibles y objeto de discusión, lo cual se traza con diversas miradas. Considera Severino que *“São várias metodologias de pesquisa que pode adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referencia mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”* (2007, p. 119). En una investigación de enfoque cualitativo, según Arnal et al., *“se utiliza diversas fuentes de conocimiento como la experiencia, los expertos, o el razonamiento, ya sea deductivo, que permite pasar de lo general a lo particular o inductivo, que partiendo de los datos particulares llega a generalizaciones”* (1994, p. 2).

Según Bodgan y Biklen (1994), las características de la investigación cualitativa son las siguientes:

- En la investigación cualitativa la fuente directa de datos es el ambiente natural, constituyendo el investigador el instrumento principal.
- La investigación cualitativa es descriptiva.
- Los investigadores cualitativos se interesan más por el proceso que simplemente por los resultados o productos.
- Los investigadores cualitativos tienden a analizar sus datos de forma inductiva.
- El significado es de importancia vital en el abordaje cualitativo.

En función de implementar esta metodología, ha sido necesario pensar en la colaboración-cooperación y el estudio de caso como estrategias para afrontar nuestro estudio, que por la

complejidad del mismo no sería posible abordarlo en solitario (ver Ilustración 4).



**Ilustración 4.** Investigación cooperativa- colaborativa

La perspectiva colaborativa surge a partir de la creciente preocupación que ha despertado la investigación cualitativa o naturalista en el campo de la educación y de las ciencias humanas. Proviene del término de la traducción al castellano de “Collaborative Research” o “Collaborative Action Research” o “Interactive Research and Development” y se manifiesta como alternativa al diseño de investigación “R and D” (Research and Development) (Bartolomé, 1986). La investigación colaborativa se le denomina también cooperativa, si bien algunos autores

hacen una diferencia entre ambos conceptos. Para Hord (1981) “cooperación” es una forma imperfecta de participación (sólo en algunas fases del proyecto), mientras que “colaboración” exige compromiso y responsabilidad real de cada uno de los miembros del equipo en todas ellas (ver Ilustración 5).



**Ilustración 5.** Trabajo colaborativo. Mi esposa Cristina

En el caso de este estudio, se trabajó con un grupo de colaboradores de formación y profesiones diversas, que asumieron funciones diferentes a lo largo del proceso de investigación, unas veces de manera cooperativa y en otras más colaborativamente.

En opinión de Stake (2007), el estudio de caso debe consistir en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un asunto singular, para así llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Nuestro caso concreto son las cinco regiones de Colombia (Pacífica, Andina, Caribe, Amazónica,

Orinoquía) considerando que es una buena justificación para lograr una descripción tratándose de una nación con características particulares y multiculturales que proporcionan caminos diversos a la interpretación

*“el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace”* (Stake, 2007, p. 20).

Esta afirmación se ve reforzada por Cohen y Manion (2002) cuando destacan que el propósito del estudio de casos es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con visión para establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece tal unidad.

Existen diversas tipologías de estudios de caso que van de lo más particular a lo más global. Guba y Lincoln (1981) clasifican el estudio de casos atendiendo a diversos criterios; según el propósito del investigador (hacer una crónica, representar, enseñar, comprobar) y según se pretenda actuaciones factuales, interpretativas o evaluativas, lo cual determinará el tipo de acciones a seguir para conseguir resultados señalados.

Bodgan y Biklen (1982) distinguen entre estudio de caso único (histórico, organizativo) observaciones, biografía, comunitario, situacional, micro etnografía. Y estudio de casos múltiples (inducción analítica modificada y comparación constante).

Yin (1984) clasifica el estudio de casos en cuatro tipos:

- a) Estudios de caso único, cuando se toma una sola unidad de análisis y trata de mantener el carácter holístico del caso.
- b) Estudios de caso único con subunidades, es decir, múltiples subunidades de análisis dentro de un caso.
- c) Estudios de multicaso, cuando existen diversas unidades de análisis o casos.
- d) Estudios de multicaso con subunidades, es decir, diversos casos con variadas subunidades de análisis.

Según estos criterios y siguiendo a Trigo y colaboradores (2001), podríamos definir nuestro estudio como político-educativo (se ocupa de la comprensión y transformación de una acción político-educativa) y de multicaso con subunidades (se

lleva a cabo en distintos contextos y con varias unidades de análisis).

Realizar esta investigación en cinco regiones de Colombia parecería complejo e imposible, máxime tratándose de una responsabilidad delimitada por el tiempo. Esta circunstancia no ha sido un obstáculo para que la investigación sea descrita en el marco de trabajo de campo. Sobre este aspecto considera Severino, que “*a coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador*” (2007, p. 123).

Utilizando los criterios de clasificación definidos por Arnal et al (1994), las modalidades de investigación educativa presentes en este estudio son las siguientes:

- Según la *finalidad* – investigación aplicada. La elaboración de unos lineamientos político-educativos en el contexto colombiano para mejorar las condiciones en que se da la vida de todas las personas y demás seres vivos (Buen Vivir).

- Según el *alcance temporal* – investigación longitudinal (diacrónica). Estudio que abarca los tres últimos periodos de gobierno en Colombia (periodo equivalente a diez años 2002 - 2011); parte de un trabajo sobre mi singularidad-subjetividad (de auto-reflexión sobre mi historia de vida personal), continua con las reflexiones de los informantes claves y la lectura de bibliografía, la documental y, al final, regresa a mí.

- Según la *profundidad* – investigación exploratoria. Porque no había trabajo previo, se indagó para conocer y comprender lo que iba surgiendo.

- Según el *marco en que tiene lugar* – de campo. En una situación natural, en un tiempo y en un lugar de política-educativa en cinco regiones de Colombia.

- Según la *concepción del fenómeno educativo* – investigación ideográfica. Estudio basado en la singularidad: las reflexiones de los integrantes de los grupos focales.

- Según la *dimensión temporal* – investigación descriptiva. Estudio de caso. Arnal y otros (1994) consideran que la dimensión temporal descriptiva estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio.

- Según la *orientación que asume* – investigación aplicada. Orientada para la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos.

**Tabla 3. Síntesis de los instrumentos utilizados en la investigación**

<b>Denominación</b>	<b>A quién se aplica</b>	<b>Propósito</b>
<b>Historia de vida</b>	Guillermo Rojas Quiceno	Fue necesario un reconocimiento y mi propia interpretación para analizar caminos a recorrer.
<b>Mapas mentales</b>	Guillermo Rojas Quiceno	Facilitar la elaboración de la información.
<b>Diario de investigador</b>	Guillermo Rojas Quiceno	Éste ha marcado mi recorrido académico y de investigación centrandolo el objetivo en mis propios sentimientos.
<b>Documentos oficiales</b>	Constitución colombiana, documentos solicitados a través de derecho de petición a todos los ministerios nacionales, entes descentralizados, alcaldías y secretarías de educación.	Conocer información directa de los funcionarios del Estado con el agravante que la ley exige respuestas claras, concisas y veraces.
<b>Grupos focales</b>	7 Informantes-claves de cada una de las 5 regiones de Colombia visitadas	Recoger información natural a través de informantes clave seleccionados en muestra teórica.
<b>Entrevistas</b>	Personas individuales, elegidas al azar en la calle.	Recoger información natural a través de informantes clave seleccionados al azar.
<b>Diario de campo</b>	Guillermo Rojas Quiceno	Descripción vivencial de cada acontecimiento relacionado con conversatorios y entrevistas.
<b>Caricaturas</b>	Interpretación de datos	Plasmar algunas interpretaciones sociales.

<b>Fotografías</b>	Análisis de datos	Conservar expresiones de cada actividad y un registro de acontecimientos.
--------------------	-------------------	---

Los instrumentos utilizados para poder llevar a cabo este estudio, fueron diversos en función de las necesidades diferentes que iban surgiendo a lo largo del proceso investigativo. En Tabla 3 expongo una síntesis de los mismos, que describo a continuación.

a) *Historia de Vida*. Para Severino (2007, p. 125) se trata de recolectar información de vida (auto-biografía) en que se pueda expresar las trayectorias personales de los sujetos. Fue entonces donde comencé a plasmar por medio de textos esa historia de vida que me permitía el reconocimiento como ser planetario. Así las cosas, inicié con un análisis de lo que ha sido mi vida personal desde la escuela, relato complementada con sentimientos y procesos de importancia en mi vida que han marcado capítulos imborrables; este trabajo me permitía recordar acontecimientos pero al tiempo facilitaba interpretar el camino que tomaría la investigación. Fue una dualidad sin precedentes que reafirmaba el sentido de la vida y la razón de estar activo en un Doctorado. Esa historia de vida parecía ponerme frente a realidades vividas más desconocidas para mí, las cuales me acercaban al propósito de pulir el sentido de la investigación doctoral bajo esa re-construcción. Continué reconociendo mis actitudes y decisiones importantes, los cambios significativos, mi relación familiar, mi formación de pregrado, la cercanía con mi hijo, mi vida frente al mundo, mis deseos y lo que sentía desde mi corazón.

Esa misma historia de vida la realicé paralelamente con la historia de mi hijo, desde su nacimiento hasta su trágico suicidio. Fue ese camino de interpretación que me permitía observar cosas importantes y valiosas desde otra mirada, teniendo en cuenta otros puntos de vista y partiendo de una sensación negativa desde mis propios sentimientos, esa sensación producida por mí y contra mí y es “cuando un ser querido muere, los recuerdos de lo que hicimos por él o ella son escasos”. Ahora

estaba frente a realidades y la necesidad de continuar contemplando mi vida.

b) *Mapas mentales*. Soportados en tecnología de software libre con licencia GNU (General Public License), “Freemind”, los mapas mentales garantizaron orden, ubicación, sentido y también proporcionaron agrado. Por demás, esta forma de trabajo ha facilitado un desarrollo ordenado, detallado, especificando contenido y autores, fechas, páginas y bibliografías, además de un esquema general de la investigación. Los mapas mentales realizados fueron: Mapa descriptivo de la tesis (Ilustración 1), el cual conserva un orden, con temas prioritarios, visión general del trabajo y el camino para el desarrollo de cada capítulo; Mapa mental de Justificación, el cual ha facilitado describir el trayecto recorrido como ser humano, donde ese mismo aspecto, a su vez, ha permitido aplicar una ciencia encarnada al desarrollar esta investigación; Mapas mentales sobre el Buen Vivir, donde se logró una descripción cronológica en la normatividad de algunos países, pero también encontrar autores que teóricamente van dando sentido al contexto; Mapa mental de la crisis mundial y nacional, con referentes teóricos que soportan la investigación y la forma; Mapa mental de ciudad educadora y política educativa, el cual ha permitido un engranaje de ciudad, ciudadano, formación y autores que a través de la experiencia van dando sentido metodológico. Mapa mental del contexto nacional, interpretando autores y la realidad que vive Colombia política, social, económica y educacionalmente (ver mapas en Anexo A); Mapa mental de las categorías del trabajo de campo, permitiéndome una secuencia de conversatorios individuales y entrevistas realizadas.

c) *Diario de investigador*, consiste en plasmar día a día el tema, el concepto trabajado, el tiempo dedicado, la actividad desarrollada y el lugar de trabajo, todo ello permite incluir el sentimiento diario respecto a la investigación (véase Tabla 11 y diarios en Anexo).

d) *Fotografías*. Según Bogdan y Biklen (1994), la fotografía está íntimamente ligada a la investigación cualitativa y puede ser utilizada de muchas maneras. Las fotografías nos aportan mu-

chos datos descriptivos, por lo que son muy utilizadas para comprender lo subjetivo y frecuentemente analizadas inductivamente. Se pueden separar en dos categorías: las encontradas y aquellas que produce el investigador. En nuestro caso, la intención ha sido analizar cada momento de trabajo, manteniendo el registro de cada actividad como forma de interpretar lo que estamos viviendo.

e) *Caricaturas*. La caricatura es un recurso auxiliar dentro de la investigación. Ésta es vista como un retrato que exagera y distorsiona los aspectos físicos de una persona o paisaje con un objetivo humorístico. Por lo anterior surge la idea de contratar un caricaturista que de forma graciosa pero real mostrara aquello que está pasando en el país, es decir la realidad con el petróleo, el agua, la escuela, la gente, en un contexto actual pero de manera jocosa.

f) *Documentos oficiales*. Este proceso del trabajo de campo requirió un análisis previo de documentación suministrada por los entes gubernamentales a través de derechos de petición, soportados en el artículo 23 de la Constitución Política colombiana que reglamenta la respuesta obligatoria a cualquier pregunta. De igual manera, esa documentación provenía de las corporaciones regionales encargados del medio ambiente y canales regionales (véase documentos en Anexo F), esa documentación para Severino “*É toda forma de registro e sistematização de dados informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador*” (2007, p. 124).

g) Observación participante con los *grupos focales*. En ellos se establecen discusiones organizadas alrededor de unas temáticas, todas ubicadas, en términos metodológicos, con objetos y objetivos de los mismos grupos focales en la contribución o construcción del conocimiento de lo social. A pesar de ello, la actividad difiere de un taller participativo puesto que,

*“los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas (...) propuestas por el investigador. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y [con] unas conclusiones producto de la interacción*

*y elaboración de (...) acuerdos entre los participantes” (Aigner, 2002, p. 2).*

La técnica de la observación participante, según Duvergeur (1976), Mucchielli (1979) y Cruz Neto (1966), se realiza a través del contacto directo del investigador con el fenómeno observado a fin de obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en su propio contexto. Al respecto, nos dice De Oliveira

*“las observaciones tratan de buscar los fundamentos en el análisis del medio en dónde viven los actores sociales. En investigaciones cualitativas, los datos no pueden ser considerados como hechos aislados, sino observados en relación al contexto en sus múltiples relaciones. Son, por tanto, fenómenos, que se manifiestan de diferentes formas y que precisan ser percibidos más allá de las apariencias. Se va a la esencia de esos fenómenos y de los hechos a través de la dinámica y conexiones del objeto en estudio” (2007, p. 80).*

Y sigue la misma autora. En la observación participante, el investigador debe interactuar con el contexto investigado, es decir, debe establecer una relación directa con grupos o personas, acompañándolos en situaciones formales o informales e interrogándolos sobre los datos y sus significados por medio de un constante diálogo.

En la observación participante, existe un análisis descriptivo del hecho o fenómeno observado, una delimitación de los hechos a ser observados según el objeto de estudio y, finalmente, una selección de datos, que serán analizados según la delimitación hecha en la etapa anterior.

#### h) *Entrevistas.*

*“Una entrevista consiste en una conversación intencional, generalmente entre dos personas, dirigida por una de las personas, con el objetivo de obtener informaciones sobre el otro (...), recoger datos descriptivos en el lenguaje del propio sujeto, permitiendo al investigador desarrollar intuitivamente una idea sobre la manera como los sujetos interpretan aspectos del mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).*

Para realizar la **toma de datos**, hemos utilizado dos tipos de instrumentos: la entrevista individual y la entrevista grupal (grupo focal). Estas herramientas se encuadran entre las conocidas en los métodos cualitativos, los cuales describen y se com-

prenden mejor utilizando una perspectiva de proceso (Flick et al., 2007), que pretendemos mostrar a lo largo de este trabajo.

Creemos que este tipo de instrumentos hacen justicia a la realidad que se estudia: un contexto abierto que se ha de analizar con técnicas y procedimientos que permitan recoger de forma amplia la dimensión del objeto de estudio y que posibiliten, a su vez, el surgir de nuevas y diversas variables, y situaciones que no se encontraban en las expectativas iniciales del investigador. Además de ayudarnos a comprender el fenómeno (contexto social) que estudiamos.

Con el uso de estas herramientas buscamos la comprensión del contexto y huimos del modelo de ciencia clásica que concede tanta importancia a las matemáticas (Bohm & Peat, 1987), ubicándonos así en una investigación interpretativa que requiere una interacción continua y un compromiso personal apoyado más en las habilidades sociales y las capacidades creativas del investigador/a que en un conjunto de competencias técnicas.

En la entrevista individual (que en algunos autores adquiere el perfil de entrevista en profundidad), hemos procurado encontrar lo que hay realmente en el imaginario de los informantes claves, su modo de ver la realidad y de ubicar/se en el mundo, partiendo de que las entrevistas en profundidad nos permiten acceder a la experiencia de los propios sujetos investigados; una cuestión que se ha planteado teóricamente bajo la noción clásica de empatía pero re-significada metodológicamente para el uso de las entrevistas en profundidad (Gainza, 2006). Para ello, hemos tratado a lo largo del proceso de buscar los momentos y lugares en que se pudiesen sentir cómodos los informantes, desarrollando las entrevistas en un clima cordial que permitiese consolidar la empatía entre entrevistador y entrevistado/a/s.

Los informantes claves los hemos elegido por ser personas conocedoras y conscientes de la realidad social, que podían mostrar y aportar datos para nuestro estudio, además son sujetos activos de los cambios, no sólo de la región sino del país en general. En otras palabras, fue importante motivar debates regionales (grupo focales) donde la participación se centró en

compartir experiencias, vivencias, anécdotas y extraer conocimiento de ello.

A lo largo del proceso hemos seguido un gui3n temático (diario de campo) que adem1s de centrarnos en el tema a estudiar, tambi3n nos ha permitido anotar las sensaciones que nos transmitía cada uno de los informantes, en cuanto a percepciones que iban surgiendo a lo largo de cada una de las entrevistas (ver anexo) generando así un nuevo instrumento de recolecci3n de datos (Flick et al., 2007).

Este mismo gui3n, lo hemos seguido a la hora de desarrollar las entrevistas grupales, en las que hemos evitado el debate y procurado que en todo momento se tratase de una entrevista en las que se mostrasen opiniones y no discusiones, pues no se trataba de tomar decisiones sino de recoger pareceres y formas de pensar y percibir un determinado contexto.

En todo caso, hemos tratado de profundizar en el análisis de estos discursos, de modo que cuando se alude a colectivos/opiniones no nos referimos a opiniones generales, sino de la opini3n como una estructura de sentido; es decir, un conjunto sistemático de versiones recíprocamente referidas (posiciones). Estas herramientas y procedimientos generan unidades de informaci3n de opiniones en tanto que variables (encuestas de opini3n) y reflejan la distribuci3n de tales posiciones en una poblaci3n de individuos. Mientras que las herramientas y procedimientos que generan unidades de informaci3n de opiniones del discurso (grupos de discusi3n, entrevistas abiertas semi-directivas), expresan la estructura de sentido requerida para situarse en un conjunto de posiciones que hacen a un colectivo (Cottet, 2006).

En realidad, mientras se desarrollaban las entrevistas en profundidad, tratamos de generar una interacci3n que rozase con la conversaci3n, en la que como entrevistadores/investigadores asumimos la legitimidad necesaria para elaborar las preguntas libremente, permitiendo a los entrevistados la opci3n de responderlas y de no hacerlo si así lo consideraban conveniente.

Al día de hoy opinamos que en la investigaci3n cualitativa leer y comprender textos se convierte en un proceso activo de

producción de realidad, que implica no sólo al autor de dichos textos, sino también a las personas que los leen.

En el rol de investigadores que hacen uso de una metodología cualitativa para la recolección de datos y la producción de conocimiento, hemos asumido los rasgos que destaca Flick (2007) mostrando la importancia de tener en cuenta aspectos como flexibilidad, objetividad, empatía, persuasión y ser oyentes activos (saber escuchar).

En cuanto a la **recolección de información**, hemos considerado el criterio de saturación de datos (Canales, 2006), entendiendo ésta como el agotamiento de información, toda vez que en los instrumentos que permiten acceder a ellos comenzaron a repetirse respuestas y no se producían nuevas aportaciones con respecto a los anteriores entrevistados o cuestionarios según el caso, por lo que se tendía a la redundancia.

Para elaborar las entrevistas, tanto individuales como grupales, hemos establecido un mapa mental en el que se recoge la estructura e información, para luego en las entrevistas seguir un guión en el que los entrevistados tuviesen la oportunidad de responder de forma libre (ver Tabla 5).

En las entrevistas individuales dejábamos que el entrevistado hablase libremente hasta que él considerase que la pregunta estaba resuelta, y de ahí avanzábamos en el desarrollo de otras preguntas. En las entrevistas grupales procedimos igual que en las individuales explicando que no todos tenían que dar respuesta a cada pregunta, aceptando cuando expresaban que no tenían nada más que aportar.

Mientras fuimos desarrollando las entrevistas, elaboramos un registro de nuestras percepciones sobre los sujetos entrevistados, anotando impresiones y perspectivas que pudiesen ayudar posteriormente en la interpretación de los datos.

Para Severino (2007) los informantes claves facilitan la observación de fenómenos y es importante compartir las vivencias de los sujetos consultados por medio de la participación sistemática, dado que estos informantes son parte de la realidad social de la región a la cual pertenecen y por ende de la realidad del país. El hecho que estas personas hayan sobresalido como líderes, ha jugado un papel importante en el progreso de las

regiones, siendo artífices o participantes de los cambios o al menos han sido observadores críticos y activos de los procesos llevados a cabo.

Los informantes claves de los grupos focales estuvieron conformados de la siguiente manera, para cada una de las cinco regiones:

- Un político con conocimiento de causa en la región.
- Un investigador en el campo académico con perspectivas sociales.
- Un líder comunitario que conoce la problemática social.
- Un representante del movimiento indígena, campesino o negritudes (según el caso) que nos proporcione información de sus cotidianidades y diversos contextos socioculturales.
- Un comerciante que a través de su experiencia conozca la situación en perspectiva de la región.
- Un empresario establecido en la región.
- Un educador o formador cuyo trabajo social sea destacado.
- Un líder cristiano.

Al mismo tiempo he considerado importante para esta investigación tener en cuenta la opinión de personas del común que pudieran dar su visión de la Colombia vivida “en la calle”. Para ello me he dejado llevar de la intuición y encuentros casuales mientras recorría las ciudades en donde se organizaron los conversatorios de cada una de las cinco regiones (Cali, Manizales, Leticia, Barranquilla, Yopal). En la Tabla 4 se describe quiénes son nuestros informantes.

Los informantes claves opinan y con sus posturas y experiencias contribuyen a la construcción de ciudad, pero en el caso de esta investigación, aportan con sus versiones, proponen herramientas de trabajo, estructuran y motivan diálogos.

En este sentido, ellos generan debates en la medida que a través de la coordinación se elabora teóricamente una serie de preguntas e interrogantes que motivan al diálogo. Por ello es necesario recordar que esta investigación ha tenido una deontología basada en el respeto de la vida de otras personas, el uso adecuado de la información y veracidad en cada acto.

Tabla 4. Informantes claves en las regiones – Grupos focales – Entrevistas individuales<sup>v</sup>

	Región Pacífica	Región Andina	Región Caribe	Región Amazóni- ca	Región Orinoquía
<b>Grupos focales</b>					
<b>Político (P)</b>	Carlos José Holguín	José Ignacio Llanos	Edgar Durán	Gabriel Daza	Carlos Fredy Mejía
<b>Investigador (Inv)</b>	Fabio Martínez	Omar García	José García	Jorge Picón	Nayib Fonseca
<b>Líder comunitario (L com)</b>	Juan Carlos Vega	Nelson Orrego	Enoc	Kapax	Efraín López
<b>Representación del movimiento indígena, negritudes o campesinos (según el caso) (Et)</b>	Yolanda Cortes	Paula Aguirre		Hitoma Safiama	Leonel Rodríguez
<b>Comerciante (C)</b>	Germán Valencia			Celso Pineda	Blaumer Estrada
<b>Empresario (E)</b>	Víctor Julio González	Henry Ocampo	Jacobo Cure	Ismael Berniel	Sergio Vidal
<b>Educador (Ed)</b>		Viviana Zuluaga	Diana Mesa		Irma Parra
<b>Líder cristiano (Lc)</b>	Hugo Flórez	Efraín Castaño	Susana Cárdenas	William Vanegas	Saperago Vargas
<b>Entrevistas individuales casuales</b>					
<b>Personas entrevistadas aleatoriamente</b>	*Conductor de taxi <b>(T)</b> *vendedor ambulante <b>(V)</b> *Trabajador independiente <b>(Tr)</b> Líder cristiano <b>(LcE)</b>	*Conductor de taxi <b>(T)</b> *Vendedor <b>(V)</b> *Empleado <b>(Tr)</b>	*Maletero <b>(Tr)</b> *Comerciante <b>(CE)</b> *Empleada comidas <b>(Tr)</b>	*Estudiante <b>(Est)</b> *Comerciante <b>(CE)</b> *Maestro indígena <b>(Ed E)</b> *Líder comunitario <b>(L com E)</b>	*Conductor <b>(T)</b> *Comerciante <b>(CE)</b> *Independiente <b>(CE)</b> *Trabajador dependiente <b>(Tr)</b> *Vendedor <b>(V)</b>

### II.3. Procedimiento del trabajo de campo

El trabajo de campo de esta investigación está basado en la metodología exploratoria, la cual según a Antônio Joaquim

Severino (2007) busca acrecentar información sobre un determinado objeto, delimitado así un campo de trabajo y mapeando las condiciones de manifestación de ese objeto para conocer e interpretar. La construcción y desarrollo del proceso conduce a preguntas, con análisis de los fenómenos estudiados, cuyo objetivo es identificar sus causas a través de la interpretación que permite la metodología cualitativa.

Este proceso de grupo focal fue pensado una vez finalizada una revisión bibliográfica, el cual proporcionó una amplia mirada sobre el tema de estudio en cada una de las cinco regiones de Colombia.

Pensar en un trabajo de campo requiere preguntas claras y concisas para realizarlas a cada participante. Era necesario tener una mirada detallada a cada campo conceptual de la tesis tratando de extraer lo más importante. Esta parte parece haberse complicado, pues fue necesario que pasaran tres o cuatro semanas de reflexión para obtener algo importante que permitiera hacer preguntas simples y concretas para luego describir el tema, así como una relación con preguntas y objetivos de tesis. Fue necesario preguntarnos qué quería saber para lograr una mejor ilustración. Resuelto este interrogante se construyeron los puntos del conversatorio, asunto que, sin duda, proporcionó una síntesis general o síntesis de síntesis; es decir, extraer un tema central para el conversatorio.

Así las cosas, el trabajo de campo implicaba tres miradas: la selección de los informantes claves que formarían parte de los grupos focales, la importancia del lugar de encuentro y la conveniencia para viajar. Era necesario definir el grupo focal, los entrevistados con anterioridad, como lo demarca la metodología en investigación cualitativa. Los informantes claves de los grupos focales fueron contactados telefónicamente y por Internet para la conformación del conversatorio o debate.

Lo anterior hace pensar en las herramientas a ser usadas en los conversatorios, los instrumentos y procedimientos que facilitarán el registro y sistematización de datos (Severino, 2007, p. 124). En nuestro caso se utilizó cámaras de video que facilita observar cada participación, gestos y acción; también audio que

permitted grabar la voz, y conseguir un espacio agradable, comfortable y adecuado para una actividad académica de este orden.

Los conversatorios tuvieron un guión temático basado en las concepciones teóricas y fue diseñado para ser flexible, objetivo y soportado en preguntas abiertas (ver tabla 6).

**Tabla 5. Preguntas realizadas en los conversatorios**

<b>Temas</b>	<b>Preguntas</b>
Colombia frente a los caminos para mejorar la calidad de vida, bienestar, felicidad, vivir dignamente y respetar la vida.	¿Qué podría generar socialmente en Colombia, bienestar y calidad de vida?
El Estado, su estructura y el fundamento de respeto y convivencia con la naturaleza.	¿Cuál puede ser el concepto en Colombia de la relación hombre-naturaleza?
El sistema económico y la cuota que en ella aporta la naturaleza.	¿Qué tipo de naturaleza le tocará a generaciones futuras?
Los fenómenos sociales en Colombia, parece chocar con la dignidad humana y el progreso, que al tiempo parece provocar una crisis alimentaria.	¿Será posible que estemos viviendo una crisis fundamental de la vida?
La formación en valores, el ejemplo, la estructura del ser humano y la perspectiva política, social y la escuela aparentemente tienen una estrecha relación.	¿Cómo la escuela, el Estado y la familia han proyectado esos valores éticos y morales generacionalmente?
Dar identidad a una ciudad parece ser una ideología, al lograrse se tiene un reconocimiento histórico y social.	¿Qué tipo de identidad ha logrado Colombia, para los colombianos?
En la evolución de ciudad-ciudadano podría entenderse la importancia del respeto por la esencia de la vida.	¿Se está formando ciudadanos y se construye ciudad educadora en Colombia?

Definir los cinco puntos de encuentro fue una tarea simple, tanto desde lo teórico como desde la experiencia personal que, ligada a la actividad profesional, llevó a recorrer Colombia y al tiempo elegir los lugares más significativos. La actividad comenzó con un cuestionamiento sobre el lugar más apropiado de la Región Pacífica, la cual está relacionada con el concepto de simplicidad. A continuación se expone el procedimiento llevado

a cabo en cada una de las cinco regiones para organizar los grupos focales.

*Región Pacífica* (Cali, mayo 28 de 2011)

*Grupo focal:* Cali reúne multidiversidad de personas de todo el Pacífico colombiano. Aquí, después de reuniones previas con el equipo colaborador y de definir quiénes serían las personas que harían parte del conversatorio, jugaron importancia dos elementos: la amistad y la posición que han marcado las personas en el desarrollo de la región.

El trabajo se comenzó por contacto telefónico e internet, a los posibles informantes claves. Por amistad contactamos a un político con una trayectoria de veinte años en cargos públicos, quien no tuvo reparos en aceptar la invitación. Lo propio sucedió con el empresario. Una vez definidos estos dos personajes, que fueron considerados por el equipo colaborador como personas importantes y ocupadas, procedimos a buscar un representante de las etnias. Uno de los colaboradores manifestó conocer a una funcionaria de la ONU, lo cual nos llenó de alegría; una simple llamada fue suficiente para aceptar la invitación (ver Ilustración 6).



**Ilustración 6. Grupo focal. Conversatorio Región Pacífica**

Por vecindad, conocí a un docente de la Universidad del Valle, sabía que era director de programa y trabajaba en investigación. Con él no fue fácil, se enviaron correos electrónicos y llamadas telefónicas, fue difícil hasta que supo quiénes asistirían al conversatorio, ahí aceptó. Asimismo se invitó a un líder cristiano, a un ingeniero, a un comerciante, los cuales aceptaron de buena gana (Ilustración 7).

El conversatorio se realizó en el hotel Dann el día sábado 28 de mayo de 2011, entre las 8:30 y 11:30 am. Debo aclarar que las cosas se hicieron con filmación incluida dado la importancia del evento.

El equipo colaborador jugó un papel importante por su interés y apoyo. El día jueves se realizó, con ellos, una prueba piloto, lo cual permitió hacer ajustes a las preguntas y dar claridad al tema.



**Ilustración 7. Miradas importantes desde la Región Pacífica.**

En conclusión, es necesario no sólo voluntad e interés, se necesita apoyo para realizar un evento de esta magnitud y gracias al apoyo cooperativo y colaborativo se salió adelante.

No puedo pasar por alto la inmensa colaboración de mi esposa Cristina, quien delegó sus funciones de mamá de nuestras dos hijas y asumió el papel de esposa y

acompañante de quien realizaba la investigación, su participación acertada dándome seguridad y contribuyendo a la organización del evento. En lo académico conté con el apoyo de una persona dedicada a la investigación y quien hace parte del grupo de investigación Kon-traste, se trata del magíster Harvey Montoya, con él coordiné la prueba piloto del conversatorio y me apoyó de manera procedimental y organizativa.

- Entrevistas individuales: realizadas a personas en escenarios diferentes de cada región tales como: un conductor de taxi, un vendedor ambulante, un líder cristiano y un trabajador independiente. Es decir personas que en la vida cotidiana se dedican al rebusque y representan el 59 % de la población laboral del país.

*Región Andina* (Manizales, junio 16 de 2011)

*Grupo focal:* la metodología implementada en este conversatorio parte de la indagación de las personas o informantes claves en cada área de oficio o desempeño. Una vez conocido un grupo de estas personas, se procedió a su contacto a través

del equipo colaborador quien, por medio de llamadas y correos electrónicos, logra conformar un grupo adecuado para la actividad.

La fecha y la hora se fijo para darle gusto al director de la Corporación Regional de Caldas (CRC). pero un día antes del conversatorio canceló su participación; los demas invitados aceptaron con cierto temor por la modalidad del conversatorio, pero cumplieron motivados por el tema propuesto.

El CADE Caldas participó muy activamente, facilitando la planta física, la papelería, los recursos humanos y contribuyendo en el conversatorio con uno de sus docentes del doctorado, lo cual fue ameno, con buenos aportes y los asistentes con el ánimo de dar todo de sí, se extendieron bastante, teniendo que cortar por límite de tiempo; todos se despidieron con compromisos de participación en otras oportunidades.

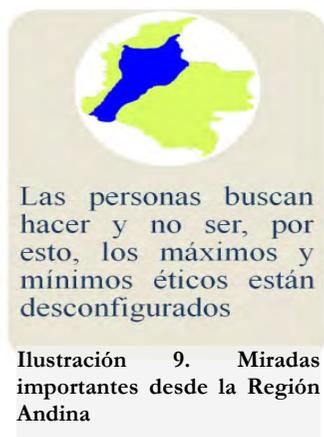
La temática tratada fue tan amena que la persona que filmaba el evento, pidió la palabra para dar su opinión, lo cual hizo que los participantes se sentaran de nuevo para escucharlo. La calidez del ambiente, la presencia de mi esposa han contribuido a que el conversatorio se vea más que un trabajo académico, todos colaboran para que sea un éxito con un tinte familiar. El grupo (equipo) lo ha tomado tan a pecho que da la sensación de no ser necesaria mi presencia (ver Ilustración 8).



**Ilustración 8. Grupo focal. Conversatorio Región Andina**

En cuanto a recolección de información y análisis de los datos ha sido de vital importancia algunos apuntes, pero ante todo la grabación filmica y transcripción de datos que permitieron interpretación y recolección de información en cada región (ver interpretación de la Región en Ilustración 9).

- *Entrevistas individuales:* En procura de obtener mayor información, consideré que sería enriquecedor tratar el temario



con personas que pasan más tiempo en la calle: conductor de taxi, vendedor y empleada de una empresa. Esos conceptos y miradas de los entrevistados parecen confundir la sensibilidad con un resentimiento de tipo social, político, de clases y generacional. Esto es una gran incertidumbre al presente no al futuro.

*Región Amazónica* (Leticia, junio 23 de 2011)

*Grupo focal:* la región Amazónica tuvo un procedimiento especial en el contacto de los informantes claves, dado que por tratarse de territorios extensos y ciudades poco pobladas, fue necesario detallar de quiénes tienen una mirada amplia sobre la cultura, costumbres y cosmovisión del lugar.

El equipo de apoyo se dio a la tarea de invitar a un líder cristiano de la iglesia católica; también se contactó a un empresario de la zona que conoce la realidad y la historicidad de la Amazonía; al presidente de la asociación de maestros de Leticia y un indígena llamado Hitoma reconocido mundialmente por la representación en torno a la Madre Tierra en congresos ambientales. Se contó con la participación adicional de un líder comunitario representado por Kapax; un reconocido comerciante; un campesino y un poblador de la región (ver Ilustración 10).



**Ilustración 10. Grupo focal. Conversatorio Región Amazonía**

La convocatoria tuvo sus dificultades, pero la participación fue masiva e interesante. El conversatorio se desarrolló en armonía y encanto, cada informante marcó su posición. La

Amazonía, sin duda, marcó la diferencia en los conversatorios pues los informantes apasionados estimaron la necesidad de una “carta universal por la tierra”, pero también la necesidad de traducir el lenguaje de la tierra.

La metodología tuvo una combinación entre diálogo y experiencia mediante un recorrido turístico por el río Amazonas con visitas a comunidades indígenas que también fueron entrevistadas (ver miradas generales en Ilustración 11).



**Ilustración 11.** Miradas importantes desde la Región Amazónica

El lugar de encuentro fue el Hotel Waira, espacio ofrecido por su dueño de manera gratuita, apoyando o al proyecto por tratarse de una actividad académica. Debo resaltar que el propietario del hotel participó del conversatorio como parte del grupo focal.

- *Entrevistas individuales:* fue cómodo y práctico, dado que la gente se interesó por el tema, así las cosas logré hablar con un maestro indígena, un comerciante y un estudiante. La posición de la comunidad amazónica es impactante desde la parte humana, parece ser una identidad o característica de sus pobladores.

*Región Caribe* (Barranquilla, julio 1 de 2011)

- *Grupo focal:* La metodología utilizada en este conversatorio tiene una vinculación entre el equipo colaborador y la mirada a la región Caribe en su contexto. El contacto se logró a través de la Universidad del Atlántico, con la participación del director del Doctorado en Ciencias de la Educación, Rude-Colombia.

El equipo colaborador escribió al director de la Corporación del Atlántico, siendo imposible obtener respuesta; también se invitó al director del DAS del Atlántico quien aceptó participar; se contactó a una líder cristiana, a través de la directora de maestría de la Universidad del Atlántico. A través de amistades se cursó invitación a un líder comunitario y a una líder de comunidades indígenas que aceptaron; invité personalmente a un empresario que nos acompañó. Escribimos cartas de invitación

al Secretario de Educación del Municipio y a otros funcionarios públicos, quienes no respondieron al llamado académico (ver Ilustración 12).



**Ilustración 12. Grupo focal. Conversatorio Región Caribe**

La empatía y relación de amistad lograda en pocos minutos fue la parte esencial y clave del conversatorio con personas desinhibidas, interesadas en el tema del Buen Vivir, todas ellas prestas a dar mucho de lo que tenían en conocimiento para apoyar este tipo de investigación. Esto sin duda nos brindó seguridad en el desarrollo de la actividad, con la posibilidad de agotar temas de manera sencilla, por ello fue necesario re-preguntar en cada tema, dado que tuvimos la oportunidad de profundizar en los temas (ver miradas de la Región en Ilustración 13).



- *Entrevistas individuales:* En el aeropuerto realicé una de las más interesantes entrevistas. Se trató de un joven empleado del aeropuerto quien planteó posturas buscando el bien común; a su vez, un maletero y una empleada de restaurante complementaron las entrevistas. Ocurrió en este proceso algo curioso, tanto a la vendedora de restaurante como a una empleada de oficina (aseo) les dio temor hablar.

*Región Orinoquía (Yopal, Casanare, julio 2 de 2011)*

- *Grupo focal:* llegar a Casanare parecía un proceso académico difícil. Sin embargo, de charla y charla me escuchó un amigo una conversación donde manifestaba la necesidad de ir a Yopal; quien me expresó ser de Yopal y tener a su papá en esta



Ilustración 14- Grupo focal. Conversatorio Región Orinoquía

ciudad, que trabaja para una emisora. Le informé del tipo de informantes claves que necesitaba y nos ayudó a contactarlos a través de cartas enviadas por el equipo colaborador, haciéndoles llegar a cada uno de ellos la invitación, quienes aceptaron participar en el conversatorio. Fui el primer sorprendido al encontrar



Ilustración 15. Miradas importantes desde la Región Orinoquía

en el conversatorio al presidente de la Cámara de Comercio; el secretario de Educación del Municipio; la secretaria de Hacienda del Departamento, quien se ha destacado por su liderazgo al desempeñar cargos que le permitieron ascensos en su vida; un diputado de larga trayectoria política; el representante de las comunidades campesinas; el capellán del SENA; y un ingeniero contratista. Al Concluir el conversatorio los informantes claves, manifestaban interés en conocer el análisis y las conclusiones del trabajo (ver Ilustración impresiones de la Región).

- *Entrevistas individuales*: la persona que me transportó del aeropuerto al hotel aceptó mi entrevista; luego un comerciante y un trabajador independiente. Ellos de manera clara contestaban cada respuesta y se sentían contentos al poder expresar sus sentimientos.

La metodología implementada en las entrevistas consistió en el análisis de la población social y culturalmente de cada región, percibiendo diversas miradas; después de conversar con las personas de diferentes estratos sociales y al escuchar historias

y anécdotas, expresaron sentimientos de alegría, tristeza, y resentimiento.

Hubo una particularidad en cada región, la gente amable, suelta en su conversación, presta a querer colaborar, fueron sinceros y desprevenidos. Por ejemplo en Leticia narraron varias historias entre las que se destaca la vida de un narcotraficante llamado Evaristo Porras y de quien el entrevistado manifestaba haber sido compañero de estudio.

De otro lado, un lancharo trabajador independiente, oriundo del Caquetá, me contó la historia de las armas del M-19, grupo al margen de la ley que militó en Colombia, cuando un avión cargado de armas y pertenecientes a este grupo aterrizó en la finca cercana a la ciudad. Todas estas historias hicieron aún más agradable el recorrido por estas regiones y animaron el trabajo de las entrevistas.

En la región Caribe, un poco temerosos, los entrevistados me decían, “nuestra cultura ha sido de recibir y callar, por esto los políticos han sabido distraernos. Culturalmente hemos sido resignados a lo que nos acontece y no nos preocupamos por más”.

En el caso de un vendedor ambulante en la región del Casanare, éste me contaba como las millonarias regalías del petróleo cambiaban de mano en mano y también contaba historias de cada elección popular, donde los recursos han sido usados para fortalezas políticas, candidatos “generosos y bondadosos” y una población feliz y agradecida. Es claro, estas historias no hacen parte de las entrevistas dado que se trataban de conversaciones desprevenidas y amistosas, pero que enriquecían mi investigación.

En la región Andina, conservadora por tradición, los entrevistados expresaban que el problema social es causa de la corrupción política, la falta de un Estado comprometido socialmente y un poder judicial corrupto conformado para delinquir políticamente.

Por último, en la región Pacífica, contaba un entrevistado, era mejor trabajar con el narcotráfico dado que las ganancias eran de mayor cuantía y se obtenían de manera más rápida

mientras que los patrones de un trabajo común ni siquiera pagaban la seguridad social.

Estas historias que hacen parte de la vida de los entrevistados y me compartían, llevan a pensar y analizar que el problema social de Colombia y la supuesta crisis han sido provocadas por el narcotráfico, el poder político, el poder judicial, la abundancia en la que vive Colombia y la ausencia de valores éticos.

#### **II.4. Organización de los datos recogidos**

La forma de estudiar un contexto y una realidad requiere del detalle para alcanzar los objetivos inductivos y deductivos de una investigación acerca de los fenómenos sociales. Se trata de lograr una investigación interpretativa a través de la interacción personal en cada región buscando con los conversatorios y las entrevistas personales, sacar y saturar de información los fenómenos sociales que contribuyeran en la investigación; permitió compartir con la gente, conocer sus costumbres, sus idiosincrasias, sus economías, sus posiciones sociales y hasta sus creencias.

Las entrevistas de grupos focales y entrevistas callejeras demarcaron aspectos de gran interés social, el objetivo se centró en obtener datos hasta saturar la información. Lo anterior significa que la participación fue sin prejuicios y en este proceso se logró la obtención de conceptos importantes, puntos de vista y opiniones salidas del corazón. Se podría decir de otra manera que la interpretación de lo dicho por aquellos que actuaron como informantes claves, se llevó en varios aspectos: recolección de datos, observación a la gesticulación, expresión corporal y tono de voz. Sus opiniones, palabras y emociones fueron el medio para lograr encontrar las categorías y sub-categorías de análisis (ver Ilustración ).

Tanto los conversatorios como las entrevistas han sido demarcadas por un guión, cuyo objetivo se basa en opiniones y no en debates. Esto ha sido una manera sutil de dar confianza a cada grupo y cada entrevistado en las cinco regiones visitadas, la cordialidad, la amabilidad, la empatía y el ambiente acogedor, permitió que los participantes expresaran sus emociones, senti-

mientos, razones y vivencias siendo un gran aporte a la investigación

Tecnológicamente esta investigación está acompañada de herramientas soportadas en protocolos. Es así que dada la cantidad de información y su procesamiento se utilizó el programa “Dragón Naturally Speaking”, el cual, a través de mi voz en el ordenador de datos, registra los textos en el procesador Word, optimizando tiempo.



Ilustración 16. Palabras claves a partir de los conversatorios

No obstante ese análisis, la transcripción de conversatorios y entrevistas, me permitieron re-afianzar las categorías y sub-categorías, a través de la lectura y análisis a los videos grabados en cada ciudad. Se trataba de hacer un trabajo con objetivos de carácter investigativo, que requería seriedad y confianza. Esos filtros empleados desde la parte metodológica era la manera de separar temáticas.

El mapa final de categorías, fue el resultado de varios procesos. En primer lugar y, como expliqué más arriba, se elaboró un mapa general de categorías deductivas en función de la literatura y análisis documental que nos permitió tener una visión general de la temática y abordar el trabajo de campo.

Durante el trabajo de campo, se iba organizando la información alrededor de nuevas categorías y ampliación de las anteriores, resultado del trabajo inductivo que nos ofrecían los informantes clave en los grupos focales y entrevistas. Este mapa de categorías se fue filtrando hasta la saturación de los datos, quedando constituido de la siguiente manera (ver Ilustración):

**Ilustración 17. Mapa inicial de categorías a partir de los conversatorios**



Con ambos mapas de categorías (las deductivas del marco teórico y las inductivas del trabajo de campo), se realizó una revisión y ajuste para lograr una síntesis que nos permitiera una adecuada interpretación de los datos y una redacción ágil y fluida del documento final. Ese mapa de categorías y sub-categorías se hicieron validar por expertos de tres países diferentes (Colombia, Brasil, España) y con sus observaciones se construyó el mapa final de categorías y sub-categorías siguiente (ver ilustración 18):

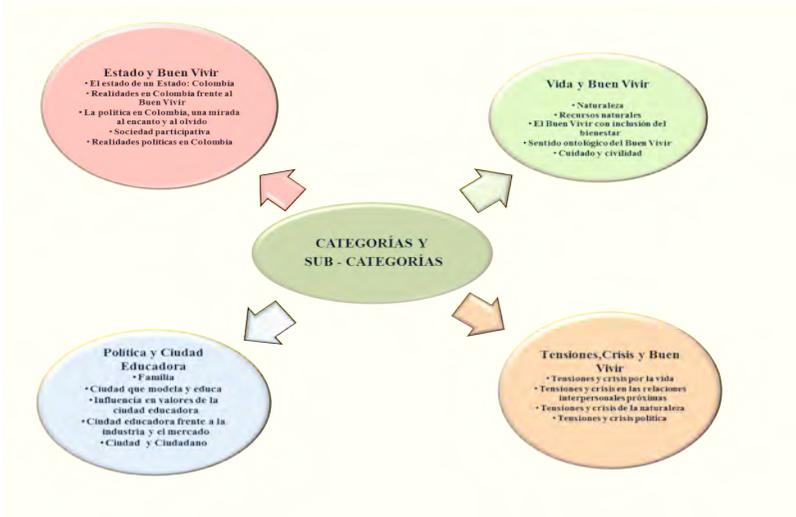


Ilustración 18. Mapa de Categorías y sub-categorías

### II.4.1. Vida y Buen Vivir

Comprendida en el contexto general como aquello que relaciona a los seres vivos entre sí y la convivencia general con la tierra y la naturaleza (Buen Vivir). Debo destacar que el ser humano no se interpreta como el amo de la vida sino como un actor llamado a administrar amorosamente el planeta, a convivir y planear el futuro generacional (ver Ilustración ).

Después de observar el análisis gráfico de vida nos encontramos con la síntesis de definiciones de Vida y Buen Vivir (ver Tabla 6):

Tabla 6. Definición de la categoría Vida y Buen Vivir y sub-categorías.

<p><b>Vida y Buen Vivir</b></p>	<p><b>Consideraciones del Buen Vivir presente</b></p> <p>La historia ha marcado los recorridos de los países, basados en normas establecidas de acuerdo a la cosmovisión de cada uno de ellos. La constitución, en ese sentido, ha sido la manera de establecer los parámetros de convivencia que rigen a una nación, así como la forma de convocar al pueblo y formalizar la norma de normas para el bien común.</p> <p>Ejemplo: “Las leyes no protegen la naturaleza y la vida” (RC-E).</p>
---------------------------------	---

	<p><b>Naturaleza</b>  Término utilizado para referirnos a la preservación y conservación de la vida en toda su dimensión. Esa naturaleza es vista en todo el contexto de la tierra y su manifestación es proporcionar nuestro hábitat.  Ejemplo: “Estamos dominando la naturaleza” (R Amz-Et).</p>
	<p><b>Recursos naturales</b>  Son recursos que integran y constituyen el planeta, como el aire, los minerales y el agua, que posibilitan la vida de todos los seres y la producción de bienes que facilitan la vida moderna, más que deben ser utilizados con cuidado y lentitud para que perduren a lo largo de los años y garantizar el Buen Vivir.  Ejemplo: “Los recursos naturales son objeto de un modelo económico con el fin de mostrar resultados” (RC-L).</p>
	<p><b>El Buen Vivir con inclusión del bienestar</b>  Es la manera de lograr objetivos de comodidad, estabilidad y agrado en el proceso de la vida y en un medio social.  Ejemplo: “El bienestar es un privilegio logrado por pocos ciudadanos, dadas las pocas oportunidades que brinda el Estado” (RP-I).</p>
	<p><b>Sentido ontológico de Buen Vivir</b>  El sentido de todo ser debe ser la vida como bien supremo y en condiciones que proporcione agrado y encanto en su conservación y relación con otros seres en un medio propicio.  Ejemplo: “La vida es un bien supremo” (R Amz - Lc).</p>
	<p><b>Cuidado y civilidad.</b>  Es la manifestación de los seres convertida en actos sociales cuyos resultados signifiquen convivencia social direccionada para el bienestar de todos los vivientes y cuidado para la integridad de la vida planetaria pautaada en la reciprocidad y amor.  Ejemplo: “Los colombianos somos violentos” (RP-L).</p>

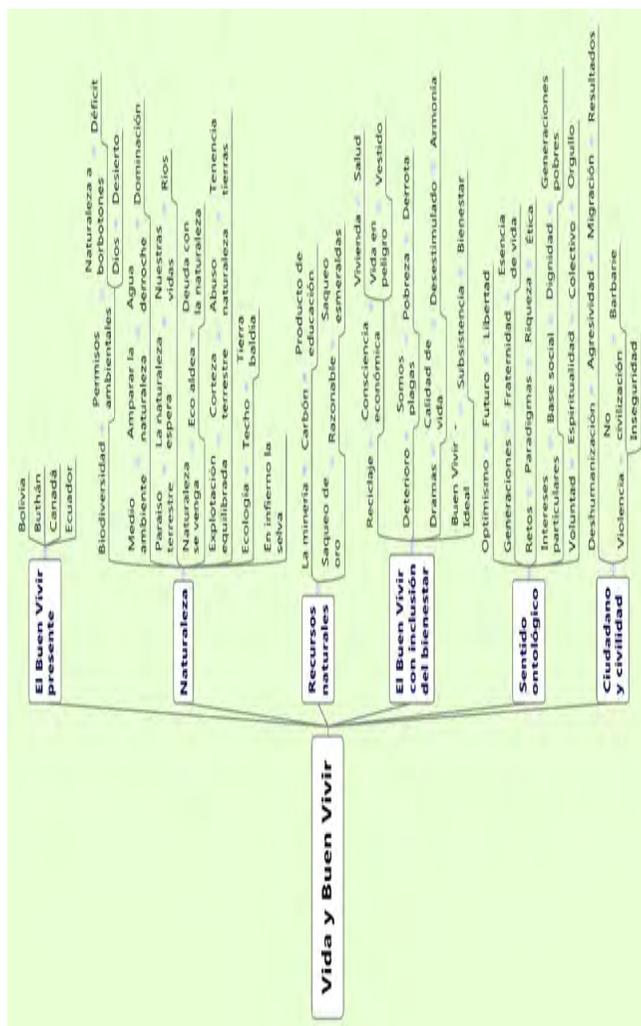


Ilustración 19. Mapa de la Categoría Vida y Buen Vivir y sub-categorías<sup>vi</sup>

## II.4.2. Estado y Buen Vivir

La estructura social y política de una comunidad con capacidad democrática de ejercer derechos y deberes que llevan al respeto por la vida, motiva a la felicidad de la población y los impulsa a tener voluntad para lograr una estructura social adecuada para vivir (ver Ilustración ).

Ilustración 20. Mapa categoría Estado y Buen Vivir y sub-categorías



Las definiciones e interpretaciones desde las regiones de la categoría Estado se manifiestan en la siguiente tabla (Tabla 7):

Tabla 7. Definición categoría Estado y Buen Vivir y sus sub-categorías

<p><b>El Estado y Buen Vivir</b></p>	<p><b>El estado de un Estado: Colombia</b>                  Es La plataforma donde se tipifica la viabilidad, orden y organización operacional de un Estado, vigilando la partida de los recursos para la superación de la miseria y de la marginalización conforme proponen los referenciales del Buen Vivir.                  Ejemplo: “La estructura es insuficiente” (RAMZ-C).</p>
--------------------------------------	--

	<p><b>Realidades en Colombia frente al Buen Vivir</b>                  Fenómeno social que marca la conducta de quien está investido de algún cargo público en el sentido de tener pretensiones económicas y de poder, más que respeten y diferencien lo que relaciona a la esfera personal y a la esfera pública.                  Ejemplo: “La corrupción nacional parece cultural en la pérdida de valores éticos” (RP-Lc).</p>
	<p><b>La Política en Colombia, una mirada al encanto y al olvido</b>                  Llámase a las normas o leyes que dan estructura social y política que posibilitan la convivencia de una población, considerando también a las tradiciones y la cosmovisión que involucre la organización popular, como proponen los referenciales del Buen Vivir.                  Ejemplo: “Las leyes son hechas para delinquir” (RP-E).</p>
	<p><b>Sociedad participativa</b>                  Las naciones son conformadas por personas que viven y habitan un territorio y viven de acuerdo a reglas y normas que configuran la moral de acuerdo con la preservación de la vida que configura la ética, los cuales como humanos, permitan a la sobrevivencia, de todos con dignidad.                  Ejemplo: “La sociedad ha perdido los valores” (ROrg-I).</p>
	<p><b>Realidades políticas en Colombia</b>                  Los Estados, naciones y todas las organizaciones sociales son planeadas con estructuras políticas, las cuales posibilitan un modelo de participación que se pauta en la consciencia, en el debate, en la responsabilidad y en las acciones conforme las fuerzas y poderes que sufren y que ejercen.                  Ejemplo: “La política es el medio de corrupción en Colombia” (RP-E).</p>

### II.4.3. Tensiones, Crisis y Buen Vivir

Son los procesos de cambios estructurales y de fondo que obligan a realizar transformaciones, esas perturbaciones son el reflejo de la ausencia de posibilidades en el camino existencial. Las crisis son oportunidades de crecimiento en la visión optimista del ser humano (ver Ilustración ).

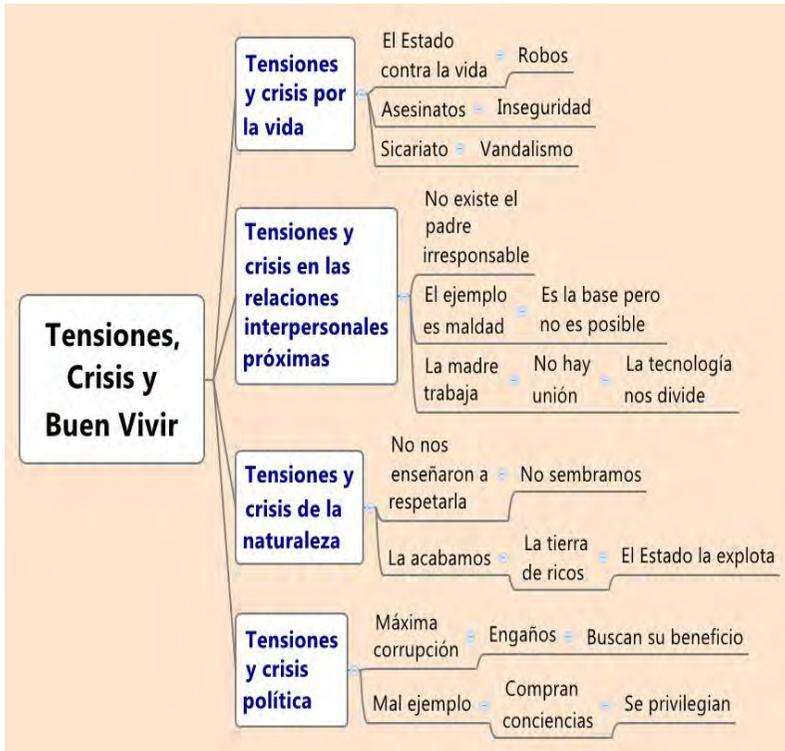


Ilustración 21. Mapa categoría Tensiones, Crisis y Buen Vivir y sus sub-categorías

Con la clasificación gráfica pasamos a observar las definiciones de Crisis con el propósito de ver que los cambios no son sólo referidos a un panorama gris, sino de las acciones de las crisis que pueden surgir como caminos que motivan cambios (ver tabla 8).

**Tabla 8. Definición categoría Tensiones, Crisis y Buen Vivir y sus sub-categorías**

<b>Tensiones, Crisis y Buen Vivir</b>	<p><b>Tensiones y crisis por la vida</b></p> <p>Los actos violentos y agresivos que atenten contra las personas, la sociedad, los ambientes y la vida, por medio de las guerras, desavenencias interpersonales e interculturales y por medio de los sistemas productivos que contaminan y violentan a los ambientes, precisan ser superados por los valores a favor de convivencia fraterna y amorosa y por los propósitos del Buen Vivir. Es una tensión entre el determinismo y la historicidad. Determinismo que establece cómo debe ser e historicidad que muestra que cada uno de los hechos ocurridos tiene un contexto y representa realidad.</p> <p>Ejemplo: “La crisis por la vida es el producto de un Estado cuyo ejemplo ha sido éste” (RP-I).</p>
	<p><b>Tensiones y crisis en las relaciones interpersonales próximas</b></p> <p>La conformación de la familia y las organizaciones sociales cercanas, han sido una estructura de la sociedad cuestionada en cuanto a los principios y fundamentos, con ausencia de unión entre padres e hijos y entre las personas que conviven conflictos diversos causados por cuestiones de género y de economía y hacen que las relaciones sean más conflictivas que amenas y amorosas. Crisis que proviene de la ampliación del individualismo y debilitamiento del compartir y de la reciprocidad.</p> <p>Ejemplo: “Las necesidades económicas han ocasionado la ruptura estructural de la familia” (RC-Lc).</p>
	<p><b>Tensiones y crisis de la naturaleza</b></p> <p>Las instituciones desarrolladas por los humanos en sus sistemas productivos ha visto la naturaleza como un proveedor de recursos inagotables, percibiéndose que ese proceso está llevando al planeta a su límite de resistencia, dando señales de estar agotada, mostrando que el hombre debe convivir con la naturaleza y no dominarla. Crisis proveniente de la ampliación de la dinámica de consumo y debilitamiento sobre el debate de que el mercado es un importante agente productor de basura y de material descartable e inútil.</p> <p>Ejemplo: “La explotación de los recursos naturales deben darse de forma sistémica” (RAMz-Et).</p>

	<p><b>Tensiones y crisis política</b></p> <p>Históricamente la política en Colombia ha sido una estructura de poder que configura un modelo de Estado para dar sentido a la norma, pero ésta no ha sido inclusiva de todas las personas, clases y organizaciones sociales de forma equivalente, favoreciendo unas en detrimento de otras y que favorece la corrupción, malos manejos del poder, de las fuerzas y las discriminación lo cual causa mayores discrepancias sociales y económicas o que atenta contra el Buen Vivir. Crisis que proviene del hecho de que las fuerzas y poderes no son claramente debatidos y asumidos como responsabilidad planetaria y humanizadora.</p> <p>Ejemplo: “El político ha sido mal ejemplo generacionalmente” (RAmz-Lc).</p>
--	---

#### II.4.4. Política y Ciudad Educadora

Es visto como el proceso de cambio para buscar la autonomía en la formación humana donde el ser es sujeto consciente de las mudanzas, el pensar por sí mismo, cuestionarse y cuestionar el mundo en el que vive y el perfeccionamiento como persona. Es la provocación a la inserción en el medio social a través de la familia, la escuela y la interacción con los otros y el cosmos; esto en procura de la revitalización y recuperación de la humanidad despojada y vilipendiada.

Es el concepto de organización política-administrativa que compromete una población y urbanización adecuada. Cada región geográfica es administrada de acuerdo a las políticas de Estado para lograr así un órgano de control. Su objetivo entonces es planificar e impartir la legislación nacional, velar por los intereses ciudadanos, impulsar políticas sociales que lleve a mejorar la calidad de vida de sus habitantes y de quienes la visitan, basados en la cosmovisión de sus pobladores y en los intereses alcanzados por el diálogo con los representantes del pueblo para atender a los intereses populares (ver ilustración 22).

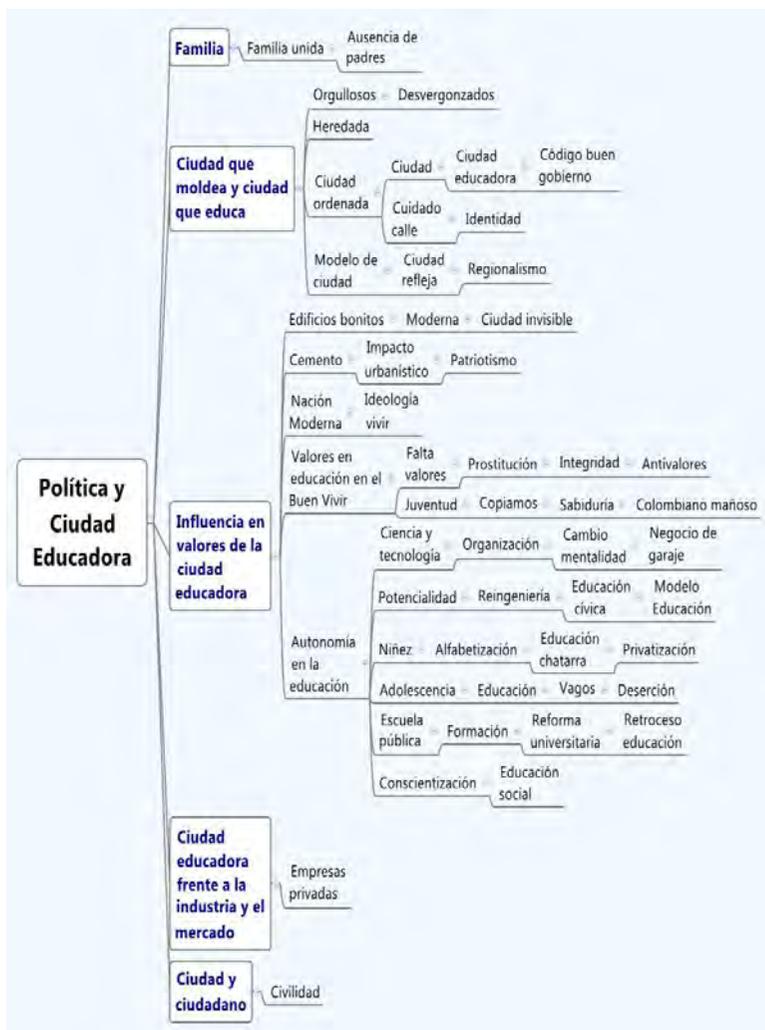


Ilustración 22. Mapa categoría Política y Ciudad Educadora y sus sub-categorías

Las definiciones e impresiones encontradas de la Política Educativa se observan en la siguiente tabla 9.

**Tabla 9. Definiciones de la categoría Política y Ciudad Educadora y sus sub-categorías**

<b>Política y Ciudad Educativa</b>	<p><b>Familia<sup>3</sup> dentro de la estructura político-educativa</b></p> <p>La educación ha sido propósito general de la familia encaminada a la formación de valores. Ejemplo: “Se ha perdido el sentido de familia” (RP-I).</p>
	<p><b>Ciudad que modela y educa</b></p> <p>Es la manera de trazar caminos culturales y sociales en una ciudad, con fines de hacer de aquel espacio un lugar agradable y habitable que atienda a los principios del Buen Vivir. La ciudad educadora ha sido catalogada como aquella ciudad que propicia alegría, orden, belleza, seguridad y encanto a través de su infraestructura, considerando la dignidad a que todas las personas tienen derecho en la forma de abrigo, alimento, ocupación, afecto y partida de bienes. Ejemplo: “Hemos confundido el progreso de ciudad con cemento” (RP-Lc)</p>
	<p><b>Influencia en valores de la ciudad educadora</b></p> <p>Ha sido el medio de desenvolver reglas y normas que atiendan a los diferentes integrantes de la sociedad, con su participación directa por medio de debates que posibiliten atender a la diversidad y pluralidad étnica y social, cada cual con su cosmovisión y ethos particulares sin que sea presentado como algo mejor que otro. Los valores en educación son valores plurales e inclusivos para la autonomía y mercado. Ejemplo: “La familia enseña antivalores” (RP – P)</p>
	<p><b>Ciudad educadora frente a la industria y el mercado</b></p> <p>El modelo económico ha provocado que las ciudades implementen una generación de empleo y producción que gire en la riqueza y abundancia sin agredir a los ambientes y se promueva concentración de riqueza por grupos privilegiados.</p>

<sup>3</sup> Al hablar de familia nos referimos a las diferentes maneras de cómo los seres humanos a lo largo de la historia y culturas han construido sus relaciones familiares y de crianza.

	Ejemplo: “Las construcciones son un desorden en las ciudades” (RP-L).
	<p><b>Ciudad y ciudadano</b></p> <p>Es aquel ser humano formado en valores, cuya actitud frente a los demás es de respeto. Éste ciudadano es el que refleja progreso, calidad de vida y ante todo convivencia.</p> <p>Ejemplo: “Somos el reflejo del Estado” (ROrq-P).</p>

## II.5. Análisis e interpretación

En el proceso de formación e investigación y, como lo sugiere la investigación cualitativa, recurrí a referentes teóricos reconocidos en el ámbito nacional e internacional, con el fin de vislumbrar caminos a la construcción de un texto de interés para esta tesis. Fue así como inicié varios procedimientos metodológicos: Selección de bibliografías, lecturas, separación de aportes para la tesis, construcción de mapas mentales, definición de temario de tesis, escritura y dar forma a cada capítulo para avanzar al trabajo de campo.

El análisis y la interpretación del trabajo de campo han marcado una condición esencial y gratificante, al contar en cada región con grupos heterogéneos, personas con grandes condiciones humanas y diversidad en las opiniones frente a los temas tratados

Cada conversatorio tuvo su especificidad e interés, según dejé explícito en Anexo C. Una vez finalizado cada conversatorio y entrevista, y para que no se perdiera la vivencia y sensaciones revisaba el video y la grabación con el propósito de hacer la transcripción sin perder detalle. De allí tomé las palabras más relevantes y las transcribí en mi cuaderno de investigador, proseguí con las frases más significativas y las plasmé en el mismo cuaderno, tomé apuntes en cada grupo focal, para cubrir los medios y posibilidades que me facilitarían un análisis juicioso para su categorización. Pero al tiempo subrayé aquellas frases de impacto, aquellas que manifestaron con fuerza o su gesticulación particular. Cuando me refiero a los gestos de los informantes claves, significa que mi atención no sólo se centraba en lo que decía cada uno de ellos, sino también en la forma de decirlo

que, en muchas ocasiones, hablan por sí mismas (tono de voz, gestualidad, mirada, movimiento de manos, postura del cuerpo).

Este procedimiento fue realizado después de cada una de las visitas a cada región; y no emprendía el siguiente viaje, hasta haber filtrado la información de la anterior. De esta manera, conseguía que los datos se fueran “ubicando”, hasta conformar un sólido entramado que se iba convirtiendo en el mapa de categorías del trabajo de campo. Era una manera, más o menos sencilla de organizar tanta información y llegar a la saturación de datos, que exige la investigación cualitativa.

Inicié entonces el proceso de análisis e interpretación de datos, organizando una tabla de ocho columnas y en cada una de ellas escribí lo más importante extraído de cada región; una columna para las frases importantes en común o relevantes de grupos focales; una columna de frases importantes de las entrevistas; y una columna de síntesis (véase ilustración 23). De ahí

**Ilustración 23. Proceso de análisis e interpretación de datos**

los datos se fueron agrupando alrededor de temas-problema que, en un proceso de filtrado, se decantaron en las categorías y sub-categorías inductivas que se sumaron a las categorías deductivas de la revisión bibliográfica.

Como los procesos matemáticos

que deben ser demostrados, me

tomé el tiempo para, a través de la tecnología, usando la herramienta Atlas-ti, suministre la información producto de la transcripción de cada conversatorio y obtuve como resultado una gran cantidad de datos y similitudes con las categorías y sub-

categorías que me habían salido en el análisis “manual” y con el que me siento más cómodo y creativo. Por este motivo descarté el Atlas-ti como herramienta de análisis de datos cualitativos.

Con ambos grupos de categorías y como expliqué en el análisis e interpretación (ver ítem anterior 1.5), realicé un trabajo de síntesis que terminó convirtiéndose en el mapa de categorías que se validó por tres expertos (Colombia, Brasil, España) y después de la corrección según las sugerencias recibidas, es el mapa de categorías finales y capítulos de esta tesis. El trabajo que vino a continuación fue arduo e interesante al mismo tiempo. Suponía un esfuerzo de engranaje, entre los aportes teóricos de los autores y fuentes documentales y las contribuciones de los informantes clave del trabajo de campo.

A medida que redactaba capítulo a capítulo, iba anotando, en cuaderno aparte, dos tipos de datos: Aquellos que llevarían a las conclusiones, por una parte; y, por otra, los que me indicarían sendas para construir las propuestas o lineamientos básicos de un proyecto político-educativo para Colombia fundamentado en el Buen Vivir (objetivo general).

El resultado de este procedimiento de trabajo, es el documento final que tienen ahora en sus manos, y cuyo cronograma se desarrolló según se recoge en la tabla 10.

Tabla 10. Cronograma de Tesis “El Estado Colombiano y el Buen Vivir”

Cronograma de Tesis				
Inicio	Final			
	<u>2006 – 2007</u>	2008	2009	<u>2010 – 2011</u>
	•	▼	▼	••
	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
El placer de una investigación	<u>Seminarios de Formación</u>			
	Ponencias y escritos - Congresos académicos Historias de vida - Suicidio – Vida			
	Diario de Tesis			
	<u>Comprender la vida</u>	Centrar tema de Investigación		
	Analizar el problema	Pasantía Brasil		
	Aprovechar oportunidades	Fase de reflexión de la pregunta → Concreción tema de investigación		
	Explorar referentes	Definición de referentes - Análisis metodológico		
	<u>Ideas</u>	Caminando en la tesis Etapa de profundización - Trabajo de investigación Investigación cualitativa - Contexto Colombia Conformación del grupo de investigación colaborativa		
<u>Planeamiento de investigación</u>	Concreción temática Posibles abordajes - Propuestas Informantes claves - Trabajo de campo Análisis del trabajo del Campo Interpretación - Significados de la investigación			
<u>Observar y analizar el problema</u>	<u>Investigación y proyecto de vida</u> Identificación Interrogantes Nuevos caminos y conclusiones			
	Comprensión Construcción de ideas			

## II.6. Proceso de asesoría

Los procesos metodológicos de la investigación, en especial cuando se trata de una tesis, como la participación y función de la asesoría se logra, según Severino (2007), cuando el orientador desempeña el papel de educador con diálogo, en que las partes se integran, respetan y hay autonomía. Yo complementaría que en la función de quien imparte esa asesoría debe realizarse con entusiasmo y encanto del tema para orientar de forma acertada con interés y así problematizar y provocar gusto de un tema encantado en el tutorando.

Todo lo anterior me hace pensar que de no lograrse esa emoción en la investigación, por parte de quien realiza la tesis, ésta se convierte en un gran sacrificio, desencanto y los logros se traducen en un simple compromiso.

La figura de una dirección de tesis consiste en proyectar un vínculo humano donde se establezca ese encanto responsable por el tema, pero al tiempo se conozca el estado anímico y emocional de quien realiza la investigación; es decir, una relación subjetiva y no objetiva. En el caso personal la asesoría de esta maravillosa tesis no consistió en programar simples encuentros académicos, en aceptar o rechazar trabajos, en sólo analizar referentes teóricos o modificar mis escritos. De ninguna manera, mi asesora demarcó reglas y condiciones, pero la primera pregunta para asumir esa asesoría fue: “Guillermo ¿vas a realizar tu tesis por gusto o requisito?” Y seguido de esta pregunta lanzó otra de mayor impacto para mí: “¿eres capaz de disfrutar y sentir en tu corazón el tema que quieres trabajar?” Realmente no comprendía de qué se trataba, pues mi experiencia académica me había demostrado que lo académico lo resuelve cada quien a su manera sin importar las emociones o tristezas.

Al iniciar la investigación yo tenía algo claro, el tema seleccionado era el acertado, no sólo me encantaba sino que veía en él lecturas agradables, autores en el camino de las humanidades y referentes de experiencia. En ese sentido la asesoría se impartió desde un eje central, ¿cómo estaba Guillermo en la parte emocional? Eso lo percibía quien ejercía el papel en cada asesoría y no sólo en la conversación, sino en mi forma de escribir y en mi diario de tesis. Aún me parece increíble que quien

orientaba mi tema de investigación conocía día a día no sólo mis avances académicos, también los emocionales.

En ese orden de ideas confirma Severino (2007) que el proceso de orientación es una lectura y discusión conjunta realizada para lograr ideas y sugerencias críticas a respuestas y argumentaciones logrando respeto de contenidos y de forma. Allí percibí que cada avance en la investigación era motivo de alegría también para aquella persona que orientaba cada asesoría y eso significaba no solo el reconocimiento de mi interés, sino observar que mi tema de investigación ya era un factor común; es decir, de agrado en cada asesoría.

## II.7. Credibilidad

La validación de la investigación cualitativa se realiza a partir de tres perspectivas (el modo de recoger los datos, los procesos de interpretación apoyados por los referentes teóricos y la subjetividad del investigador), utilizo los siguientes criterios e indicadores cualitativos (Trigo, 2001, p. 129):

- *veracidad – credibilidad / valor de verdad.* Triangulación de personas, momentos, especialistas y técnicas – diferentes tomas de datos, diferentes contrastaciones de teorías, reflexiones y justificaciones metodológicas. Verificación del informe final por parte de los participantes.

- *fiabilidad interna – dependencia.* Triangulación – consulta de especialistas externos al equipo de investigación, tanto para el seguimiento del proceso de una manera sistemática y rigurosa, como para la confección y validación de los sistemas de categorización e interpretación de los datos.

- *neutralidad en el análisis – confirmabilidad / objetividad.* Saturación de datos. Elaboración de relatos amplios. Descripción minuciosa de los hechos. Considera Severino (2007) que el investigador se ubica con una postura de comprensión frente a los informantes, siendo neutral en el análisis de la información.

- *Aplicabilidad – comparabilidad.* Descripción rigurosa del contexto de recogida de datos, de los materiales utilizados, de los participantes y relaciones entre ellos. Descripción minuciosa de un proceso seguido. Sobre este aspecto, considera Severino

que “*Para tanto como o pesquisador seleciona determinadas variáveis e testa suas relações funcionais, utilizando formas de controle*” (2007, p. 123).

## 2- BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

- Acosta, A. (2008). El buen vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador debate*, 33-48.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Ballén Molina, R. A. (2011, febrero). Bases militares: la amenaza continúa, *Le Monde diplomatique <<el Dipló>>*, pp. 32-33.
- Boff, L. (2006). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres* (J. C. Rodríguez, Trans. Vol. 1). España: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2009). [Entrevista con Guillermo Rojas Quiceno. Brasil].
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos*: Porto Editora.
- Bohm, D., & Peat, D. (1987). *Ciencia, orden y creatividad*. España: Editorial Kairós.
- Bohm, D., & Peat, D. (1987). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida* (J. M. Apfelbäume, Trans.). España: Editorial Kairós.
- Bohm, D., Capra, F., Davies, P., Dossey, L., Griffiths, B., Lovelock, J., . . . Otros. (2000). *El espíritu de la ciencia* (A. Colodrón, Trans.). España: Editorial Kairós.
- Bohm, D., Capra, F., Davies, P., Eccles, J., Griffiths, B., Lovelock, J., . . . Otros. (2000). *El espíritu de la ciencia : de la experimentación a la experiencia* (A. Colodrón, Trans. 1ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Bricmont, J., & Sokal, A. (1999). *Imposturas intelectuales*. España: Ediciones Paidós.
- Capra, F., Colodrón, A., & Lorimer, D. (2000). *El espíritu de la ciencia : de la experimentación a la experiencia* (1a ed ed.). Barcelona: Kairós.

- Dávalos, P. (2008). *Reflexiones sobre el "Sumak Kawsay" ("Buen Vivir") y las teorías del desarrollo*. Paper presented at the Congreso por el Buen Vivir, Ecuador, Quito, Ecuador.
- Duverger, M. (1976). *Ciência política : teoria e método* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Guba, E. G. (1985). 7. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán & A. A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Morata.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Colombia: Editorial América-Latina.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (Vol. 1). Colombia: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1980). *Cambio*. Colombia: Editorial América-Latina.
- Fromm, E. (1999). *El arte de amar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gutiérrez, C. (2008, noviembre). Colombia: violencia, "productividad" y desprecio por los pobres, *Le Monde diplomatique* <<el Dipló>>, p. 3.
- Keim, E. J. (2010). *As tradições, escolar e cultural, como desafio educacional à docência*. Paper presented at the IV Congreso Internacional de docencia Universitaria y II Congreso Internacional del Saber-Hacer, Pasto, Colombia.
- Lorimer, D. (1990). *Whole in one : the near-death experience and the ethic of interconnectedness*. London: Arkana.
- Lorimer, D. (1998). *The Spirit of science : from experiment to experience*. Edinburgh: Floris Books.
- Lorimer, D., Colodrón, A., & Capra, F. (2000). *El Espíritu de la ciencia : de la experimentación a la experiencia* (1 ed ed.). Barcelona: Kairós.
- Lorimer, D., & Merlo Lillo, V. (2003). *Más allá del cerebro : la expansión de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire : nuevos planteamientos en educación de adultos : estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire* (Vol. 30). Barcelona: Anthropos.
- Mucchielli, A. (1979). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1998). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ospina, W. (1997). *¿Dónde está la franja amarilla?* Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ospina, W. (2008). 1. Lo que le falta a Colombia *¿Dónde está la franja amarilla?* (pp. 11-45). Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ortiz, J., & Trigo, E. (2005). Educación y Formación. *Memorias del segundo encuentro internacional de experiencias significativas en motricidad y desarrollo humano. Consentido, 6. Brasil.*
- Sarmiento Anzola, L. (2009, agosto). ¿Luz en tiempos de oscuridad?, *Le Monde diplomatique <<el Dipló>>*, pp. 4-7.
- Sarmiento Anzola, L. (2009, mayo). Colombia, crisis política, ética y social, *Le Monde diplomatique <<el dipló>>*.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. Brasil: Cortez editora.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y Motricidad*. España: Inde.
- Trigo, E. (2005). Ciencia Encarnada. In E. Trigo, D. R. Hurtado & L. G. Jaramillo (Eds.). Popayán: CONSENTIDO - Unicauca.
- Wallerstein, I. (2007). *La crisis estructural del capitalismo*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

### 3- REFLEXIONES DEL PROCESO UN AÑO DEPUÉS

Mi nombre es Guillermo Rojas Quiceno, Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, Colombia y quiero compartir con este escrito como fue mi proceso de tesis, para que con este ejemplo - vivencia se pueda comprender mejor los aspectos teóricos, metodológicos de la investigación cualitativa.

El proceso de investigación fue demarcando características importantes y objetivos encaminados a la responsabilidad académica pero también a un proyecto de vida; nunca hubo una separación entre el objeto y el sujeto donde jugó un papel primordial e importante la condición de mi vivencia e historia de vida.

El campo académico fue muy importante pero sin descartar el medio que me rodeaba, mi actividad laboral y familiar, es decir que el proyecto de investigación tenía muchas

responsabilidades, fue así como convertí la investigación, la lectura, los seminarios, encuentros académicos, vida laboral y muchos otros aspectos como un gran “proyecto de vida” que establecieron parámetros fundamentales en la felicidad, el encanto y entusiasmo para hacer estas cosas, combina todos mis compromisos y obligaciones de tal manera que no fuera motivo de reproche y obstáculo en el fortalecimiento de la relación con mis seres queridos y mis actividades profesionales.

En lo académico, los seminarios fueron de gran influencia, pues los aportes de cada uno de los maestros iba dejando huellas que me permitirían indagar sobre el conocimiento del saber y reconocimiento del ser: cuando hablo del conocimiento me refiero a la habilidad de desarrollar aquello que quería conocer y cuando es el reconocimiento hago referencia al actuar, es decir era sujeto y objeto a la vez. Posteriormente vendrían los trabajos, los cuales no fueron camisa de fuerza, al contrario, contribuyeron al desarrollo y descubrimiento de habilidades en el campo investigativo y del conocimiento y así profundicé en áreas desconocidas que me faltaban por explorar. Las lecturas, las seleccionaba en relación a las que pertenecían a los trabajos (de seminario) y en las que quería investigar, así que hice una selección de autores o un estado del arte y organicé una base de datos (ENDNOTE), registrando variada bibliografía de investigaciones y de libros relacionados con el tema que quería investigar, creando y recreando mi investigación de manera lúdica e involucrando mis actividades diarias.

Como planteé en un principio, siendo sujeto y objeto, apropié la investigación, definiendo que se trataba NO solo de un acto académico sino también que involucraría mi historia de vida. Fue como comprendí que se trataba de algo que necesariamente debía fortalecer mi vida y desarrollar ese encanto por cada uno de estas actividades. Así sentí que estaba en el camino adecuado, sin embargo en cada uno de esos procesos tenía que fijarme metas y proyecciones, igualmente evaluar lo que había desarrollado en el tiempo. Esto lo logré a través de mi diario de tesis. Ese diario se diseñó por categorías que me permitiera ver lo trabajado, el tiempo de actividad, el

lugar de estudio, como también el estado anímico con que lo hacía. Desde ese momento tuve la oportunidad de analizar e interpretar mis debilidades y fortalezas, dándole sentido a mi investigación, esa fue la parte del encanto que me guiaba, me orientaba, me llevaba a mis propósitos, a pesar de presentarse muchos otros caminos que de tomarlos me harían perder tiempo precioso y tarde o temprano me tocaría desandar lo recorrido y tener que llegar de nuevo al punto de partida. Sin duda tuve que hacer un borrado de todas mis pre-configuraciones y aquello que podría ser obstáculo y que tenía como concepto en mi mente, eso que formaba parte de mí yo como investigador, como estudiante, como hombre de la vida y como hombre de negocios para poder refrescar con ideas nuevas ese camino a la investigación. Entonces descubrí que tenía propósitos ¿cuáles eran estos?, ¿la preocupación?, la angustia?

Esos propósitos de la investigación tenían que tener una fuerte y estrecha relación con todos mis actos, sentimientos, gustos etc., pues serían mi soporte, mi apoyo emocional, que me permitirían generar una paz interior y armónica con todas las actividades que realizaba, por lo tanto fundamental en el proyecto emprendido. De esa manera convertí la investigación en una forma y medio de goce, en un acto lúdico, que me atraía permanentemente, llevándome a vivir una transformación, a la humanización a través de ser más en la esperanza, como lo manifiesta Paulo Freire.

En lo laboral, con un trabajo independiente, con múltiples ocupaciones tenía que pensar cómo distribuir el tiempo, debiendo optimizarlo al máximo con el encanto por la lectura y la alegría de saber lo que estoy haciendo, logré entender el concepto del ser y hacer en el mundo dentro de la investigación. Así fue que le di sentido a la vida, logrando esa parte humana dentro de la investigación.

En el caso de la investigación, mi proceso inicia con desencantos por la vida, sin horizontes, sin sentido, sin esperanza y sin fe y cuando uno empieza un proyecto en estas condiciones, sin duda pueden presentarse: uno, llegar al total

desencanto por vivir o dos, llegar al enamoramiento total por la vida.

Para terminar, tener tranquilidad laboral, familiar, conseguir metas académicas, gusto por la investigación, me llevaron a leer y escribir cada día, mostrándome las cosas claras y determinar que el objetivo principal no era el temario, era la vida, recordando que el objetivo de la tesis no era terminar la investigación, es continuarse en la vida del investigador y en ello prosigo.

No es pues cerrar una experiencia con la expresión “la investigación terminó, gracias a Dios se acabó” y no continuar investigando como manifestando “he logrado el objetivo ya no necesito más”. Al contrario la investigación se continua, pues el agrado por ella, lo lleva a continuar con ese proyecto de vida emprendido. El papel que debe jugar un director de tesis dentro de una investigación, es un trabajo fundamental, que debe mostrar caminos, sentidos de la vida al investigador y no en poner obstáculos, más bien ayudarlos a superar si los hay; la investigación no debe ser una carga pesada, un compromiso, una obligación para el investigador, ésta se consolida, se sustenta, cuando nos atrae, cuando sentimos alegría por ella y nos llena de esperanza e ilusiones en el día a día.

Por todo lo anterior mi invitación es a que antes de comenzar, piense, reflexione, relacione todo lo que está a su alrededor y mire si puede emprender esta empresa, llevando de la mano, lo espiritual, lo familiar, lo laboral, lo académico y que como un todo disfrute de lo que va a hacer o de lo que esté haciendo, de esa manera lo que haga no se ve como una carga impuesta, por el contrario, como todos lo que nos gusta buscamos repetirlo, volverlo a hacer y qué bueno que se pueda hacer todos los días, para que cuando menos lo piense ese proceso de construcción de conocimiento lo tenga concluido y como me pasó, no quiera parar, le dé tristeza el haberlo concluido y continúe dándole trascendencia a lo emprendido.

El director o directora de tesis es básico en el papel del investigador, es la proyección, guía, seguridad, afectividad y coherencia cognitiva; una tesis o investigación sin dirección adecuada, conlleva a la persona a perderse en el amplio espectro de

la información y el desarrollo del trabajo se convierte en una carga imposible de llevar, se pierde interés, se dilata en el tiempo y en la mayoría de ocasiones la persona abandona o se retira. En mi caso particular, la directora de tesis me orientó, de una manera muy humana, brindándome seguridad, confianza, permitiendo un acercamiento intelectual espontáneo y dialógico, asesoría permanente, amistad, respeto y exigencia metodológica, con agendas de trabajo de rigor en el cumplimiento de mis obligaciones y asistencia a las asesorías, de las cuales salía contento por el cumplimiento de mis tareas y ver mis logros, lo cual me fortaleció en el camino a la vida y goce y disfrute en la investigación, hasta lograr, una mención honorífica en la defensa de la tesis.

#### 4- ANEXOS

**Tabla 11. Diario de investigador, Guillermo Rojas Quiceno**

TESIS DOCTORAL GUILLERMO ROJAS QUICENO
DIARIO
FECHA: Enero 6-2011
CIUDAD: Chinchina
ACTIVIDAD: Diagnóstico
TIEMPO DEDICADO: 3 horas
ESCENARIO: Finca
TEMA DE TESIS: Política educativa.
CONCEPTO: La ausencia de calidad en la educación de Bolivia.
RELACIÓN CON LA TESIS: Política educativa
SENSACION: Interés

<b>TESIS DOCTORAL GUILLERMO ROJAS QUICENO - DIARIO</b>
<b>FECHA:</b> JULIO 31-2011
<b>CIUDAD:</b> Cali.
<b>ACTIVIDAD:</b> Revisión de cuadernos del doctorado y apuntes.
<b>TIEMPO DEDICADO:</b> 5 horas.
<b>ESCENARIO:</b> Casa.
<b>TEMA DE TESIS:</b> Metodología.
<b>CONCEPTO:</b> Hoy he tenido sensaciones interesantes dado el material encontrado en los cuadernos de clase del doctorado. Encontré una carita feliz, símbolo de mi hijo. En ese mismo recorrido me encontré con los comentarios de los profesores respecto a mi proyecto en agosto del 2008.

Siento alegría al ver mi tesis organizada dados los procesos metodológicos y una gran asesoría. Pero esto me genera un poco de tristeza, pues saber que pronto terminará este capítulo (tesis) me pone nostálgico o al menos fue la sensación. Me espera un gran trabajo una vez finalizada mi tesis, debo analizar muchos escritos del proceso de formación que reposan en estos cuadernos, será un trabajo muy largo pero agradable. Le pregunté a mi esposa qué pensaba con la finalización de la tesis y esto me respondió: “no me gustaría que terminaras, habla con la Dra. Eugenia”.

**RELACIÓN CON LA TESIS:** Metodología de la investigación.

**SENSACIÓN:** Incertidumbre

## NOTAS

<sup>i</sup> IGAC, menciona regiones como, la cultural y la natural; en la primera existen once grupos con las comunidades étnicas; y la natural cuenta con seis regiones con los aspectos físicos que comparten entre Departamentos. Se tomó la clasificación por regiones naturales y sólo se llevó a cabo conversatorios en cinco de ellas incluyendo a la región insular en la región Caribe. **En:** IGAC:

<http://www.igac.gov.co:10040/wps/portal/igac/raiz/iniciohome/Mapas%20de%20Colombia/Mapas/Tematicos> [Consultada el 5 de diciembre de 2011].

<sup>ii</sup> Proceso en el cual el profesor deposita en los estudiantes sus conocimientos y las evaluaciones verifican cual es el rendimiento decoroso de su depósito.

<sup>iii</sup> Siendo aquel ser planetario capaz de superar el individualismo, arrogancia colonizadora y prepotente de quienes se consideran por encima de los demás.

<sup>iv</sup> Al hablar de familia nos referimos a las diferentes maneras de cómo los seres humanos a lo largo de la historia y culturas han construido sus relaciones familiares y de crianza.

<sup>v</sup> En los conversatorios y entrevistas individuales se pretendía generar un diálogo para brindar un escenario adecuado en pro de la información con la mayor veracidad posible, en cada uno de los procedimientos se llevó a cabo un protocolo en donde se les mencionaba a los participantes que sus identidades serían omitidas (en el caso de las entrevistas casuales) en busca de dar mayor confidencialidad y fluidez, de igual forma se les permitió expresarse libremente y si era el caso tendrían la posibilidad de no contestar a una pregunta o pedir que fuera omitida una respuesta de las grabaciones. Véase página 64 y anexo transcripciones de conversatorios (Anexo D). En cuanto a los informantes claves cada uno autorizó la publicación de su nombre para darle confiabilidad a la investigación.

<sup>vi</sup> Las subcategorías surgen de la lectura de las transcripciones de los grupos focales y entrevistas cuando se agrupa alrededor de ejes temáticos.



## EVALUACIONES DEL COMITÉ EDITOR

Os trabalhos publicados são de relevante contribuição para a construção do conhecimento científico por tratarem de áreas e campos do conhecimento diverso, mas que tem em comum a condição humana e a vida. Por serem teses doutorais não resta dúvida que ampliam as referências acadêmico científicas na gestão, ensino e extensão para pensar a transformação social.

Dra. Marta Genú Soares  
Universidade Estadual do Pará (Brasil)  
Belém, 20 de julho de 2013

Me ha tocado vivenciar de cerca los procesos investigativos de las cuatro tesis doctorales que se muestran como ejemplos de metodologías creativas de enfoques cualitativos en este texto. Ver el esfuerzo de cada uno de los doctorantes por encontrar coherencia entre: él como sujeto que investiga, con el tema elegido, la metodología a desarrollar y la empatía con la directora, son aspectos fundamentales y vitales en este proceso.

Poder concatenar estos elementos exige tiempo, se va generando desespero, se siente que algo falta y... cuando de pronto... todo tiene sentido, hay coherencia, se ilumina el proceso y al fin la tesis tiene un camino, un sendero que solo resta trabajar con constancia, dedicación y gusto para llevarla a feliz termino.

El libro (en sus dos volúmenes) con cuatro ejemplos de tesis doctorales orientados por la Dra. Eugenia Trigo., es lectura obligada y necesaria para todos aquellos que quieran hacer investigación o pretendan orientar procesos de investigación en ciencias sociales y humanas. Considero que se debe publicar este trabajo tan importante en investigación cualitativa y que muestra que no hay fórmulas matemáticas que encasillen la investiga-

ción, por el contrario es un acto creativo que solo los actores gestarán y mostrarán con sus enfoques particulares.

Mag. Harvey Montoya  
Instituto Internacional del Saber  
Colombia, julio 2013

Acompañar en el trabajo a Eugenia Trigo, es comprender una parte de lo que es la investigación y la ciencia, es decir, una mujer apasionada por los problemas y respuestas, comprometida consigo misma en estudiar la ciencia y desarrollar habilidades, mediante instrumentos, procesos y actitudes científicas que, conllevan a resolver, aprender y dar respuestas al conocimiento.

Las tablas de los enfoques, paradigmas y procedimientos y características de los distintos paradigmas dan un gran espectro de lo que se puede hablar de la investigación y de lo que es la investigación.

Un resumen de las diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa Eugenia Trigo las sintetiza de una forma atractiva y demostrativa, de tal manera que nos queda claro lo que ella quiere transmitir.

Lo mejor de su trabajo, me parece sus experiencias vividas en la ‘orientación de trabajos de investigación de enfoque cualitativo’ y el cómo comenzar a investigar.

Y quiero resaltar el pensamiento de Eugenia que dice “porque tendré claro que la investigación es un proceso y que el camino se construye a partir de la pregunta de investigación. Pero para llegar ahí, hay que, no solamente estudiar, sino vivenciar, experimentar e investigar... No hay recetas en investigación, por eso es investigación...”.

Desde el prólogo, la introducción y el desarrollo de los trabajos investigativos, me causan una gran impresión y atracción, por el lenguaje literario utilizado y no tan descriptivo, que no es enmarcado en un esquema tradicional de presentar y defender las tesis. La lectura me conduce a profundizar y reflexionar el diario vivir.

En el primer volumen, la Dra. Helena Gil da Costa pone en práctica los principios de Eugenia Trigo y Bohórquez, proce-

tos educativos, investigativos y desenvolvimiento humano. El lema de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo es “Saber para Ser” por lo que me es familiar los siete principios-compromisos-intenciones que se mantienen en todo el tema de investigación.

La experiencia propia lleva al Dr. José María Pazos a descubrir la clave educativa de Motricidad Humana y la aplicación de la investigación cualitativa dentro del paradigma interpretativo, en donde, del análisis de la realidad, él elabora unas propuestas de cambio y mejoras a la sociedad. Es importante resaltar los mapas que utiliza en esta tesis.

En el segundo volumen, el Dr. Francisco Bohórquez Góngora me impresiona con sus vivencias y la pedagogía en la comunicación con los pacientes y mayor interés ha tomado mi hijo Sebastián que ingresa este año a la carrera de medicina, ampliando su conocimiento e introduciéndose en el campo de la investigación, que es el camino que lo puede conducir al conocimiento. Gracias por compartir sus experiencias.

El Dr. Guillermo Rojas Quiceno, nos recuerda el Sumak Kawsay, que la Revolución Ciudadana en Ecuador lo está poniendo en práctica y queremos vivirla a plenitud o tratamos de entenderla a nuestra manera, con su filosofía que es muy simple o compleja. El trabajo en campo es uno de las actividades que hay que destacar y tomarla como ejemplo, en especial el cómo elegir a los informantes.

Dr. Galo Montenegro  
Escuela Superior Politécnica del Chimborazo  
Ecuador, agosto 2013



## Notas sobre los autores



**Francisco Bohórquez Góngora.** Nació en Bogotá, vive en Popayán, Colombia, casado, tiene tres hijos. Se tituló como Médico y Cirujano en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) en 1987; Especialista en Medicina Física y Rehabilitación en la misma Universidad en 1991; Magister en Educación, con énfasis en Educación de adultos, de la Universidad de Sherbrooke, (Québec – Canadá), 1993; Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca – Rudecolombia (Popayán), 2008.

Ha sido profesor de la Universidad del Cauca desde 1992, donde se ha desempeñado como coordinador del Programa de Medicina en dos ocasiones, coordinador del proceso de Autoevaluación del Programa de Medicina en dos ocasiones, docente en las cátedras de Introducción a la Medicina, Semiología, y en los Seminarios de Geriátrica, Tanatología y Cuidado paliativo. Ha dirigido cursos de formación pedagógica para docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud, coordinó el grupo de Investigación en Currículo y el grupo de investigación Kon-moción, en el área de Motricidad Humana. Docente del Internado electivo en Rehabilitación, Docente de la Maestría en Ciencias de la Educación, Tutor de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación, Docente del seminario en Medicinas Alternativas.

Ha sido investigador y publicado trabajos sobre Modelos pedagógicos en Medicina, Medicina amerindia, Formación de profesores, Comunicación Médica, Diálogo en medicina, Lenguaje corpóreo, Información y educación rural en salud, Autoevaluación en Medicina, Apiterapia, Rehabilitación del paciente con trauma cráneo-encefálico, Rehabilitación del niño quemado, Competencias en Medicina, Motricidad humana y Corporeidad

humana. Su tesis doctoral “La comunicación vital en la formación del médico” está en proceso de edición para publicación.

Áreas de interés profesional: trabaja como especialista en Rehabilitación con énfasis en el Manejo de pacientes con dolor crónico, Manejo del paciente con dolor y sufrimiento, aproximación al paciente terminal y su familia, Rehabilitación del paciente geriátrico, Medicina complementaria en el manejo del dolor.



**Guillermo Rojas Quiceno** en la perspectiva de la educación emancipadora, busca interpretar el desarrollo de una nación a través del índice de felicidad y Buen Vivir, manteniendo la constante de la humanización.

Es ingeniero Electricista, especialista en telecomunicaciones, especialista en derecho de las telecomunicaciones, especialista en derecho empresarial, magister en educación y doctor en ciencias de la educación.



**Eugenia Trigo Aza**, gallega de nacimiento (España) y residente en Colombia desde el 2004. Es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Fue profesora – investigadora titular en la Universidad de A Coruña (España), en el Instituto Universitario de Maia (Portugal), en la Universidad del Cauca (Colombia) y en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador). Profesora invitada en más de cincuenta universidades europeas y latinoamericanas. Actualmente dirige el Instituto internacional del Saber Kon-traste. Ha orientado seminarios en España, Portugal y casi todos los países de Latinoamérica. Ha escrito más de una quincena de libros y numerosos artículos sobre las temáticas: motricidad humana, creatividad, investigación colaborativa, ludismo, ciencia e investigación encarnada, eco-recreación, formación doctoral.

**Obras editadas por la Colección Léeme  
Instituto Internacional del Saber  
www.iisaber.com**

- Aristizábal, M. & Trigo, E. (2009). *La formación doctoral en América Latina... ¿más de los mismo?, ¿una cuestión pendiente?*. Léeme-1. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4092-9810-6
- Sérgio, Trigo, Genú, Toro (2010). *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva*. Léeme-2. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4452-2249-3
- Trigo, E. & Montoya, H. (2010). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*. Léeme-3. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4452-7654-0
- Benjumea, M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana – un enfoque transdisciplinar*. Léeme-4. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4466-5641-9
- Rojas Quiceno, G. (2011). *La vida y sus encrucijadas – un camino para el Buen Vivir*. Léeme-5. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4475-1107-6
- Montoya, H. & Trigo, E. (2011). *Colombia Eco-Recreativa*. Léeme-6. Colombia/España: iisaber. ISBN: 978-1-4709-5418-5
- Gil da Costa, H. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano. Um processo de investigação*. Léeme-7. España/Portugal: iisaber.
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e investigación encarnada*. Léeme-8. España: iisaber. ISBN: 978-1-4709-8358-1
- Rojas, G. (2012). *Colombia: Política, encanto, amor y odio*. Léeme-9. España-Colombia: iisaber.
- Rojas, G. (2012). *Rehenes del miedo*. Léeme-10. España-Colombia: iisaber.
- Trigo, E. (coord.) (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa I*. Léeme-11. España-Colombia: iisaber.

Trigo, E. (coord.) (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa II*. Léeme-12. España-Colombia: iisaber.

Rojas, G. (2012). *Índice de Felicidad y Buen Vivir*. Léeme-13. España-Colombia: iisaber.



