

# DIVERSIDADES E INCLUSIONES

Desfronterizar lenguajes económicos,  
socioculturales y educativos

V Simposio Internacional de Horizontes Humanos, Toledo, España



Miguel Alberto González González  
Compilador





# DIVERSIDADES E INCLUSIONES

DESFRONTERIZAR LENGUAJES ECONÓMICOS,  
SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVOS

V simposio internacional de Horizontes Humanos, Toledo España.

Miguel Alberto González González

Compilador

Autores del libro: Miguel Alberto González González, Wilmar de Jesus Acevedo Gómez, Jorge Enrique Carvajal Bermúdez, José Alcides Castro, Ana Lorena Dominguez Rojas, Ana Sofía Gaviria Cano, Angélica García Zapata, Rosario Iodice, Juan José García Meilán, Dolores Limón Dominguez, Lucía Alcántara Rubio, Mar Lugo Muñoz, Diva López Daza, Rodrigo Matos de Souza, Midian Angélica Monteiro Garcia, Ángel Monterubio Perez, Bertha Aurora Muñoz Rodriguez, Marisol Narváz castro, Mireya Ospina Botero, Isabel Cristina Bernal Vélez, Julián Enrique Páez Valdez, Alejandro Pulgarín Rocha, Eliana Yuliana Quiroz González, Juan Diego Vallejo Ocampo, Wilman Antonio Rodriguez Castellano, Juana Castro, José Manuel Romero Tenorio, Jhon Mario Zuluaga Morales, Andrés Eduardo Suárez Gómez, Manuel Silva Aguila, Gonzalo Tamayo Giraldo, Luis Fernando Valero Iglesias, María Victoria Villacrez Oliva.

Universidad Católica de Pereira

Pereira

2018

Simposio Internacional horizontes humanos (2017: Toledo, España)

Diversidades e inclusiones. Desfronterizar lenguajes económicos, socioculturales y educativos / V Simposio Internacional horizontes humanos, Toledo, España 13 al 15 de diciembre de 2017; Director y Compilador Miguel Alberto González González.-- Toledo : Universidad Católica de Pereira: Universidad Castilla la Mancha, 2017.

1 recurso en línea (463 páginas)

Instituciones organizadoras y participantes: Universidad Castilla la Mancha-España; Universidad Católica de Pereira-Colombia; Universitat Rovira i Virgili-España; Universidade de Brasilia; Universidad do Estado da Bahia; Doctorado en Educación Universidad de Caldas, Colombia; Universidad de Manizales-Colombia; Universidad de Chile; Universidad de Sevilla-España; Universidad del Rosario-Argentina; Los mundos posibles-Argentina; Universidad del Quindío, Colombia; Asociación Socioeducativa, Ilere, España; Ayuntamiento de Toledo; Diputación de Toledo; Ayuntamiento de Noblejas.

ISBN 978-958-8487-38-0 Libro electrónico

1. Diversidades--Congresos. 2. Inclusiones forzadas--Congresos. 3. Lenguajes fronterizos-- Congresos. 4. Economías del abandono-- Congresos. 5. Culturas de la vergüenza-- Congresos. 6. Educación de la esperanza-- Congresos. 7. Distanciamientos políticos-- Congresos. 8. Fronteras políticas-- Congresos. 9. Olvidos de humanidad-- Congresos. 10. Multiculturalismo--Congresos. I. Encuentro Internacional horizontes humanos (2017 : Toledo, España) -- Ponencias. II. González Valdez, Miguel Alberto. III. Acevedo Gómez, Willmar de Jesús. IV. Carvajal Bermúdez, Jorge Enrique. V. Castro, José Alcides. VI. Domínguez Rojas, Ana Lorena. VII. Gaviria Cano, Ana Sofía. VIII. García Zapata, Angélica. IX. Iodice, Rosario. X. Limón Domínguez, Dolores. XI. Alcántara Rubio, Lucía. XII. Lugo Muñoz, Mar. XIII. López Daza, Diva. XIV. Matos de Souza, Rodrigo. XV. Monteiro Garcia, Midian Angélica. XVI. Monterrubio Pérez, Ángel. XVII. Muñoz Rodríguez, Bertha Aurora. XVIII. Narváez Castro, Mary Sol. XIX. Ospina Botero, Mireya. XX. Bernal Vélez, Isabel Cristina. XXI. Páez Valdez, Julián Enrique. XXII. Pulgarín Rocha, Alejandro. XXIII. Quiroz-González, Eliana Yulieith. XXIV. Vallejo Ocampo, Juan Diego. XXV. Rodríguez Castellanos, Wilman Antonio. XXVI. Ramírez Castro, Juana. XXVII. Romero Tenorio, José Manuel. XXVIII. Zuluaga Morales, Jhon Mario. XXIX. Suárez Gómez, Andrés Eduardo. XXX. Silva Águila, Manuela. XXXI. Tamayo Giraldo, Gonzalo. XXXII. Valero Iglesias, Luis Fernando. XXXIII. Villacrez Oliva, María Victoria. XXXIV. Universidad Católica de Pereira. XXXV. Universidad Castilla la Mancha.

CDD 306.446 ed. 21 THEMA JB

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Pereira

#### Universidad Católica de Pereira

Título: Diversidades e inclusiones. Desfronterizar lenguajes económicos, socioculturales y educativos / V Simposio Internacional horizontes humanos, Toledo, España 13 al 15 de diciembre de 2017.

Director y Compilador: Miguel Alberto González González.

ISBN: 978-958-8487-38-0 (Electrónico)

Primera edición 2018

Rector de la Universidad Católica de Pereira:

Pbro. Jhon Fredy Franco Delgado

Vicerrector Académico: Jesús Gabalán Coello

Directora de Investigaciones: María Luisa Nieto Taborda

Corrección de Estilo: Giohanny Olave Arias

Diseño carátula: Gráficas Buda

Coordinación editorial: Biblioteca Cardenal Darío Castrillón Hoyos

Pintura Carátula: Título, Garda desde Bardolino (2017)

Autor: Miguel Alberto González González. Técnica óleo sobre lienzo

Diagramación:

GRÁFICAS BUDA, SAS.

Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35

Pereira – Risaralda - Colombia

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica de Pereira, 2018

Carrera 21 No. 49-95 Pereira

Teléfono 312 40 00

ucp@ucp.edu.co www.ucp.edu.co

© Miguel Alberto González González – Colombia

Willmar de Jesús Acevedo Gómez – Colombia

Jorge Enrique Carvajal Bermúdez – Colombia

José Alcides Castro – Colombia

Ana Lorena Domínguez Rojas - Colombia

Ana Sofía Gaviria Cano - Colombia

Angélica García Zapata - Colombia

Rosario Iodice – Italia

Juan José García Meilán – España

Dolores Limón Domínguez – España

Lucía Alcántara Rubio - España

Mar Lugo Muñoz – España

Diva López Daza - Colombia

Rodrigo Matos de Souza – Brasil

Midian Angélica Monteiro García – Brasil

Ángel Monterrubio Pérez - España

Bertha Aurora Muñoz Rodríguez - Colombia

Mary Sol Narváez Castro – Colombia

Mireya Ospina Botero – Colombia

Isabel Cristina Bernal Vélez – Colombia

Julián Enrique Páez Valdez - Colombia

Alejandro Pulgarín Rocha - Colombia

Eliana Yulieith Quiroz-González - Colombia

Juan Diego Vallejo Ocampo - Colombia

Wilman Antonio Rodríguez Castellanos - Colombia

Juana Ramírez Castro - Colombia

José Manuel Romero Tenorio - España

Jhon Mario Zuluaga Morales - Colombia

Andrés Eduardo Suárez Gómez - Colombia

Manuela Silva Águila - Chile

Gonzalo Tamayo Giraldo - Colombia

Luis Fernando Valero Iglesias - España

María Victoria Villacrez Oliva - Colombia

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la UCP, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia

Diciembre de 2018



# ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación .....	6
CAPÍTULO I	
Iras sordas y ciegas de los radicales al pensar las diversidades e inclusiones .....	10
CAPÍTULO II	
Acción y diversidad: Horizontes Éticos en Tiempos de Incertidumbre .....	30
CAPÍTULO III	
Concepciones de la pena, el ejercicio del poder, derecho y deberes de la policía en el posconflicto colombiano .....	47
CAPÍTULO IV	
El Desplazamiento Forzado en Colombia: Experiencias y Categorías Para una Antropología de lo Efímero. 2000 - 2012.....	70
CAPÍTULO V	
Cognición y emociones situadas: una mirada sobre el proceso de aprendizaje situado .....	108
CAPÍTULO VI	
La intersubjetividad como mediadora en la experiencia pedagógica de los colectivos de docentes y estudiantes .....	126
CAPÍTULO VII	
Antecedentes históricos del arte de la memoria .....	137
CAPÍTULO VIII	
Mujer, participación y Políticas modernas.....	159



CAPÍTULO IX	
Configuraciones de las libertades políticas en los movimientos de mujeres del departamento del Cauca, Colombia .....	181
CAPÍTULO X	
El no-lugar de la experiencia de la lectura .....	201
CAPÍTULO XI	
Imagen y sonido alrededor: la potencia del falso en el cine brasileño contemporáneo.....	216
CAPÍTULO XII	
Educación y política en el barroco en España y su reflejo en Hispanoamérica ..	228
CAPÍTULO XIII	
Poder simbólico y prácticas corporales: su papel en enseñanzas y aprendizajes desde la dimensión pedagógica.....	242
CAPÍTULO XIV	
Ciudad enigma: Lugar de Olvidos. Una reflexión sobre la discapacidad, entre la diversidad y el reconocimiento .....	265
CAPÍTULO XV	
Reconociendo diversidades: de la monogamia al poliamor en las personas de educación superior.....	282
CAPÍTULO XVI	
Prevenir el consumo de tabaco juvenil mediante estrategias educativas en el ciberespacio escolar, el caso del proyecto photoboy en Pereira Colombia, un estudio educativo más allá de las fronteras análogas .....	308
CAPÍTULO XVII	
Cuerpo y mente en jóvenes practicantes de artes marciales karate do en Manizales .....	320
CAPÍTULO XVIII	
Incidencia del modelo neoliberal en los docentes colombianos .....	335
CAPÍTULO XIX	
Narratividad y violencia pura en Colombia .....	348



CAPÍTULO XX  
Políticas de blanqueamiento en los informativos RCN-Colombia.  
Construcción racial y biopolítica performativa ..... 369

CAPÍTULO XXI  
La Paternidad en hombres homosexuales, realidades  
emergentes al binarismo hegemónico ..... 382

CAPÍTULO XXII  
Currículum, rendición de cuentas e inclusión..... 399

CAPÍTULO XXIII  
Las Fragilidades humanas como procesos de re-insistencia: algunas  
teorías sobre la emoción ..... 407

CAPÍTULO XXIV  
Algunas consideraciones sobre las fronteras a través de cine y la literatura..... 418

CAPÍTULO XXV  
Creatividad y formación de maestros.  
Habilidades de pensamiento ..... 434

Repositorios UCP ..... 463



# PRESENTACIÓN

El V Simposio Internacional de Horizontes Humanos tuvo lugar en España durante los días 13, 14 y 15 de diciembre de 2017, en la Universidad de Toledo. Se entrega a los amables lectores y asistentes al evento las diferentes ponencias ya traducidas en capítulos de un libro que da cuenta de una potente experiencia intelectual.

## **Mesas de disertación**

- Mesa 1: Las fronteras percibidas desde una sostenibilidad económica
- Mesa 2: Las fronteras percibidas desde las diversidades, inclusiones, exclusiones
- Mesa 4: Las fronteras percibidas desde las educaciones
- Mesa 5: Las fronteras percibidas desde las estéticas. Literaturas, pinturas, arquitecturas, cine, fotografía

## **Justificación**

Es necesario abordar las diversidades y las inclusiones, sus problemáticas y despliegues en las realidades actuales. Asimismo, reconocer desde diferentes apuestas intelectuales el problema de las fronteras, de las guerras, de los lenguajes de las economías y de las educaciones que pueden estar haciendo mucho para mantener las fronteras y las segregaciones.

Actualmente, la realidad de las fronteras se ha convertido en una situación problemática que requiere una reflexión epistemológica, sociológica,

educativa y económica, dado que el número de personas que ya desde años se han movido alrededor de las fronteras, hoy se ha visto aumentado con la guerra de Oriente o con el avance de ideologías excluyentes que inciden en esta realidad transfronteriza (Trump, 2015, y otros movimientos similares). Ante esta realidad innegable, la academia debe trabajar sobre una reflexión científica de este fenómeno, esencial en la movilidad del mundo actual.

### **Problemas abordados**

El problema de las fronteras en el siglo XXI: ¿Exclusión? ¿Integración? ¿Regulación? ¿Diversificación?

- Pensar nuestras educaciones desde sus fronteras: ¿Qué procesos socioeconómicos, epistemológicos y educativos deben crearse para educar más allá de las fronteras?
- Políticas de la exclusión y la invisibilización.
- El ecofeminismo.
- La economía poética.
- Emergencias filosóficas, literarias y educativas.
- La literatura latinoamericana e impacto en el mundo, sus emergencias.

### **Comité científico**

- Ángel Monterrubio Pérez (España)
- Dolores Limón Domínguez. (España)
- José Pascual Mora García (Venezuela)
- Juan Sáez Carreras (España)
- Libardo Flórez Villamizar (Venezuela)
- M<sup>a</sup> Carmen Pereira Domínguez (España)
- Miguel Alberto González González (Colombia)
- Omar Alfonso Pérez Díaz (Venezuela)
- Roberto Moreno López (España)
- Rosa María Mari Ytarte (España)



### **Comité académico**

- Alcina Manuela Oliveira Martins (Portugal)
- Cesar Haba Giménez (España)
- Enrique Guerrero Cárdenas (Venezuela)
- Julián Enrique Páez Valdez (Colombia)
- José González Monteagudo (España)
- Margarida Alice Santos Carvalho (Portugal)
- Margarita Campillo Díaz (España)
- Natalia Hipólito Ruiz (España)
- Oscar Guerrero Contreras (Venezuela)
- Robert Villamizar Serrano (Colombia)
- Sonia Morales Calvo (España)

### **Comité organizador**

- Heiller Oswaldo Abadía (Colombia)
- Irene Martínez Martín (España)
- Luis Fernando Valero Iglesias (España)
- María Teresa Bejarano Franco (España)
- Miguel Alberto González González (Colombia)
- Rodrigo Matos (Brasil)
- Rut Barranco Barroso (España)

Cabe resaltar que, dentro del Simposio, hemos dado espacio a la I Convocatoria internacional de arte poscontemporáneo Horizontes Humanos

Desde Horizontes Humanos, nos interesan todas las búsquedas humanas para pensar el mundo en el que habitamos y el devenir de nuestras realidades. Horizontes humanos, como lance intelectual, escruta la educación, la política, la participación, la democracia, la ética, la estética, la economía, la ciencia, las TIC y todas aquellas formas humanas que nos han permitido movilizarnos en el tiempo en desgarraduras de voces, bien en límites u horizontes. Se trata de

una aventura lingüística, sin pretensiones de intoxicación, irradiada con varios hilos conductores que pretenden dar una mirada al lenguaje en sus procesos exógenos-endógenos, al empobrecimiento de las utopías del ser humano, a la crisis ambiental y a la función de la educación en todos estos campos que constituyen el devenir planetario.

En el campo estético, nos interesa realizar convocatorias internacionales de arte poscontemporáneo Horizontes Humanos. Si lo contemporáneo es aquello que comparte tiempo y espacio, que confluye en una producción conjunta de sentido, lo poscontemporáneo es aquello que no solo lee el presente estatuario de las realidades sino que se interesa por más allá de lo normativo simbólico. Lo poscontemporáneo es una ruptura con lo dado; es una pregunta por lo desconocido, cuyos tiempos nos anuncian y enuncian los políticos, economistas, religiosos, sociólogos, científicos y filósofos, pero también es aquello que nos traducen las artes en todas sus formas.

Sobre este particular no se hacen publicaciones, pero se integra dentro del devenir de Horizontes Humanos como un campo más de conversación.

### **Instituciones organizadoras y participantes:**

- Universidad Castilla la Mancha-España; Universidad Católica de Pereira-Colombia; Universitat Rovira i Virgili-España; Universidade de Brasilia; Universidad do Estado da Bahía; Doctorado en Educación Universidad de Caldas, Colombia; Universidad de Manizales-Colombia; Universidad de Chile; Universidad de Sevilla-España; Universidad del Rosario-Argentina; Los mundos posibles-Argentina; Universidad del Quindío, Colombia; Asociación Socioeducativa, Ilere, España; Ayuntamiento de Toledo; Diputación de Toledo; Ayuntamiento de Noblejas.



# CAPÍTULO I

## IRAS SORDAS Y CIEGAS DE LOS RADICALES AL PENSAR LAS DIVERSIDADES E INCLUSIONES

*Miguel Alberto González González<sup>1</sup>*

---

Miguel Alberto González González. PhD en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina. Ha publicado textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil, Francia, India, Haití, Dinamarca, Italia, Turquía y Colombia. Docente e investigador de la Universidad Católica de Pereira, Colombia. Correo electrónico: miguel.gonzalez@ucp.edu.co, mgcaronte@me.com

## Resumen

Es complejo o arriesgado abordar las disimiles formas humanas de mostrar nuestras radicalidades, porque cuando se despliega el mundo de los extremos lucimos débiles, bastante pobres para vivir juntos, precarios para resolver los problemas sociales que nos conmueven o aquejan. Se insiste en libros poéticos, jurídicos, sagrados, políticos, científicos y hasta filosóficos para confrontar nuestras radicalidades; algunos de esos textos son radicales en sí mismos, ciegos y sordos en lo que atacan y en lo que proponen resolver. Un choque de culturas o de intereses desencadena un desencuentro de enceguécidos-sordos cuyos desenlaces no logran intuirse, pero que terminan por padecer los grupos humanos y su propio entorno. A las cegueras y sorderas no físicas sino lingüísticas y culturales les debemos guerras, divisiones, odios y venganzas consumadas en penosas histerias “historizadas”.

**Palabras clave:** Sorderas históricas, cegueras radicales, iras universalizadas, rasgos de diversidad, diverser.

## Radicalidades

*En un mundo falso, sólo la verdad es increíble*  
(Arango, 1996, p.44)

En un mundo de espejos que no reconoce fronteras entre sujeto e imagen, entre apariencias y realidades, entre dogmas y paradigmas, las verdades las juzgamos como increíbles; a veces, como imposibles. Nos atenemos a los plurales porque en singular y universal es muy poco probable que se pueda leer estos fenómenos de las sorderas y cegueras de los radicales.

Radical deriva del latín, se relaciona con raíz, algo que permite afianzar, fijar, sostener y no facilitar la movilidad de una planta o un objeto porque hunde sus bases en las profundidades. Un pensar raizal y la seducción por la barbarie desde Kusch (1998) es un retorno, en este caso, a las palabras de nuestras comunidades de origen, no sólo a sus barbaries, a las apuestas por las culturas populares tantas veces irrespetadas por el llamado saber superior de algunas ciencias o academias. En la esquina de un radical, en su opuesto, duerme un sujeto flexible, maleable, tolerante, abierto a lo inédito, generoso en lenguajes conciliadores.

¿Quién es o qué es ser radical? Es alguien que se plantea la raíz de los fenómenos, dice también ir por sus causas y no emplea términos medios. Para un sujeto radical, las medianías no son viables, se es blanco o negro, está conmigo o contra. Para las comunidades radicales el vaso está lleno o vacío, todo o nada, se siente o no se siente. Un radical puede ser intransigente, necio, terco, ortodoxo, dogmático y paradigmático. Es una persona capaz de llegar hasta las últimas consecuencias. Cueste lo que le cueste, no cede. Un radical cree que los equivocados son los demás; a él no lo entienden porque es un adelantado de su tiempo o porque los demás lo hacen invisible.

Algunos textos de libros llamados sagrados son bastante radicales:

- Si un hombre yace con otro, los dos morirán (Levítico 20:13)
- Si una joven se casa sin ser virgen, morirá apedreada (Deuteronomio 22:20, 21).
- Saca al blasfemo del campamento y que muera apedreado (Levítico 24:13-16).
- A los hechiceros no los dejaréis con vida (Éxodo 22:17).
- Sura 2, Aleya 191. Matadles donde deis con ellos y expulsadles de donde os hayan expulsado. Tentar es más grave que matar. No combatáis contra ellos junto a la Mezquita Sagrada, a no ser que os ataquen allí. Así que, si combaten contra vosotros, matadles: esa es la retribución de los infieles.
- Sura 2, Aleya 218. Quienes creyeron y quienes dejaron sus hogares, combatiendo esforzadamente por Alá, pueden esperar la misericordia de Alá. Alá es indulgente, misericordioso.
- Sura 2, Aleya 244. ¡Combatid por Alá y sabed que Alá todo lo oye, todo lo sabe!
- Sura 3, Aleya 169. Y no penséis que quienes han caído por Alá hayan muerto. ¡Al contrario! Están vivos y sentados junto a su Señor.
- Sura 4, Aleya 74. ¡Quienes cambian la vida de acá por la otra combatan por Alá! A quien, combatiendo por Alá, sea muerto o salga victorioso, le daremos una magnífica recompensa.
- Sura 66, Aleya 9. ¡Profeta! ¡Combate contra los infieles y los hipócritas! ¡Muéstrate duro con ellos! Tendrán la gehena por morada.

Si dos libros como estos, con tantos seguidores, albergan textos confusos en relación con la existencia del otro y no se resignifican, no solo en su explicación sino en su escritura misma, siempre tendremos riesgos de que algún intelectual, con fuerza

persuasiva y política los aproveche en su beneficio para poner en guerra a las comunidades de base, para exteriorizar sus iras ciegas y sordas.

Los radicales suelen ofrecer experiencias metafísicas, mundos más dignos, hablan de libertad, igualdad y justicia con tanto detenimiento que llegan al entretenimiento; incluso evocan estas expresiones con mayor fuerza que los ejercicios democráticos, socialistas y de librepensadores.

### **Iras en iracundias**

Sabemos de muchas rabias, enojos e iras. Las iras santas han sido tan complejas de comprender como sucede con las iras humanas, que mueven rápidamente las pasiones. Muchas iras son constantes: una iracundia infinita, contenida, ya no parecen culturales sino genéticas; no parecen accidentales sino científicas, elaboradas y cultivadas con todas las tecnologías posibles.

Los iracundos sufren de molestias excesivas por asuntos, a veces, irrelevantes: necesidad incontrolable de agredir en forma física o verbal; negarse a escuchar a otra persona; insatisfacción incontenible frente a cualquier evento, sentimiento de desprecio y odio; reacciones intempestivas por situaciones menores; o deseos irreconciliables de desaparecer aquello que le incomoda. La otra esquina de un iracundo es un sujeto pacífico, calmo, tranquilo.

### **Diversidades**

Aprendimos desde hace unos 70 mil años a engañar y a autoengañarnos. Luego de irse gestando la revolución cognitiva (Harari, 2017) surge en nosotros la necesidad de crear mitos y leyendas, de motivarnos al engaño y al autoengaño. Se aprende entonces que el arte de la vida, de la guerra, del amor y del juego es el engaño: nos autoengañamos y nos incomoda cuando nos descubren.

Cuando un grupo social no quiere pertenecer a otro es porque se detectan fisuras que logran constituirse en rupturas étnicas, religiosas, políticas, económicas, es decir, incompatibilidades no biológicas –raciales-, sino culturales.

Nos recuerda González (2016) que para liberarnos de la familia creamos una familia; para liberarnos del poder nos tornamos en poder; para liberarnos del jefe nos

convertimos en jefes; para liberarnos de la tristeza creamos una organización sobre la tristeza. No sea que por liberarnos de la exclusión y la homogenización generemos una máquina del control que todo lo reduzca a la inclusión y a la diversidad.

Diversidad es lo que tenemos al frente, a las espaldas, a los costados, arriba, abajo, en las superficies y en las profundidades de nuestro ser y de nuestro sistema-mundo (González 2016, p. 32).

*Solemos confundir diversidad con diferencia. La diversidad es la mira pública, abierta, de lo que encontramos en las culturas o por fuera de ellas, donde coincidimos o no; la diferencia es nuestra manera particular de comparar, seleccionar, estratificar y relacionar. Es posible que el diferencialismo sea una ruta para llegar a la diversidad.*

Para González (2016), la diversidad es un adjetivo o sustantivo, lo que no ha permitido activarla ni comprenderla más allá de las adjetivaciones y sustantivaciones. En ese sentido se propone el “diverser” y el “diversar” como verbos que movilizan dichas realidades: el “diverser” como las correspondientes al sujeto en su intimidad, en su interioridad, en su mismidad; y el “diversar”, dirigidas a todo lo externo, al afuera que le implica, co-implica y lo tensiona.

## Inclusiones, exclusiones

El lugar débil del otro es nuestro lugar para colonizar, para llenarle de miedos; es también el lugar donde nos dominan, someten o sometemos, incluimos o excluimos. Hay inclusiones forzadas por pertinencia política, por miedo, por salir del paso, por presiones externas, por establecer mayores controles, por pesar, por preservar o por imponer una marca. Unas propuestas económicas son, entre otras, las que ha llevado a cabo la sociedad cuando al hablar de inclusión imponen marcas de exclusión. De no olvidar, incluimos-excluyendo.

Se puede ser inclusor-excluser al radicalizarnos en:

- **Gustos culinarios:** creer que una receta es inferior a la de su cultura. También se es radical con uno mismo, sin tener información suficiente, cuando el sujeto decide que jamás consumirá un alimento determinado.
- **En cromas:** asegurar que determinado color es más lindo que otro, verse en la bandera como su fuese el esplendor del mundo o creer que una camiseta de su equipo favorito es la más hermosa. Se es radical con uno mismo cuando opta por no usar un color, figurarse que le trae mala suerte o que no se ajusta al estilo. Nos podemos hacer matar por una bandera, una camiseta o cualquier trapo por tener los colores que tiene y lo que simbolizan.

- **En aromas y sensaciones térmicas:** despreciar aromas extraños, significar sus aromas como la mejor elección es un claro ejemplo de exclusión, de radicalidad. Alguien puede ser radical con el frío, el calor, el agua u otros fenómenos climáticos.
- **En formas:** sentenciar que una forma es menos importante que otra, reírse de ciertos aspectos corporales o físicos es una muestra de radicalidad. No podemos tomar decisiones sobre nuestro color de piel, ojos, cabellos, muchos menos sobre las formas de nuestra corporalidad; las podremos modificar en algún momento, pero no siempre con éxito. Existen personas radicales que odian a otros por su estructura física o detestan alguna forma de la naturaleza: ¿Qué cegueras se esconden frente a estas manifestaciones?

### Iras mundializadas que afectan las diversidades e inclusiones

Es famosa la cólera de Aquiles, su ira es la que da vida al canto de la Iliada: Canta, oh diosa, la cólera del Pelida Aquiles; cólera funesta que causó infinitos males a los aqueos y precipitó al Hades muchas almas valerosas de héroes, a quienes hizo presa de perros y pasto de aves -cumplíase la voluntad de Zeus- desde que se separaron disputando el Atrida, rey de hombres, y el divino Aquiles (Homero, 1927, p.3) "Luego se pregunta por cuál de los dioses promovió esta contienda. Sabemos que son diez años de guerra en la Ilíada y otros diez años de aventuras marinas para que Ulises regrese a su Ítaca".

### Iras sordas y ciegas de los radicales

No son pocas las iras de la humanidad; las cóleras de unos líderes que han incidido en la historia misma del quehacer humano.

- **El caso de las mujeres**

Ellas han sido sometidas y humilladas; incluso algunas religiones las consideran seres inferiores. Los datos de violencia contra las mujeres son penosos. Los abusos y exclusiones las siguen padeciendo en los cinco continentes. El feminicidio es la expresión que nombra todo acto criminal cometidos por hombres contra las mujeres. Es histórico que en las guerras las mujeres terminan siendo un botín, pero en los tiempos del siglo XXI aún se siguen presentando como tal.



Pradilla, F. (1874). *El rapto de las sabinas*. Óleo sobre lienzo, Museo el Prado.



El famoso rapto de Helena que genera la guerra de Troya o el rapto de las Sabinas, donde los fundadores de Roma raptan a las mujeres de la tribu Sabinos, quienes fueron a la fiesta que invitaba Rómulo justo con el propósito de robarse a sus mujeres.

- **El caso de los negros**

Ku Klux Klan. Supremacía de la raza blanca, homofobia, antisemitismo, anticatolicismo, xenofobia y anticomunismo. Es un movimiento que se crea en 1865; sus gestores, veteranos de la guerra, asumen posturas violentas y radicales contra la reconstrucción de Estados Unidos. A lo largo de su creación se han realizado actividades deplorables por sus integrantes contra los negros, integrantes de grupos comunistas o religiones semitas. Su reciente reaparición en el 2017 es para amenazar a la comunidad homosexual que culpan de propagar el sida.

Los movimientos contra comunidades negras se pueden nombrar por cientos; aún en el 2017 se siguen escuchando cantos en actividades deportivas contra las personas afrodescendientes, sin que se haga lo suficiente por controlarlo y erradicarlo. Para algunos intelectuales, entre ellos, Hegel (1998) los negros como los indígenas son seres humanos con condiciones intelectuales inferiores a otras razas.



*Le Clair, C. (1964). K. K. K. Oil on canvas.*

- **El caso de los indígenas**

En conquistas y matanzas internas, Latinoamérica o África son un vivo ejemplo. Desde la Conquista hasta la Colonia en América Latina son miles las matanzas de indígenas por razones religiosas, económicas o políticas. No siempre fue un asunto de los colonizadores europeos; se registran acciones radicales de los propios habitantes del país. Cada nación de Latinoamérica registra casos de segregación, violentación y humillación por sus propios congéneres.

Dos casos nos muestran esta dura realidad de radicalismo contra los indígenas: Argentina tiene varios hechos lamentables, en 1927 asesinaron a cerca de 700 conocido como la masacre de Napalpi. La masacré de los Pilagá en Argentina en 1947, realizada por fuerzas estatales leales a Domingo Perón. El hecho apenas se conoció a partir del 2005, cuando fueron reivindicados unos 2.000 indígenas, cientos de ellos masacrados.



*Lindneux R. (1942). The Trail of Tears. The ethnic cleansing of the Cherokee nation by the U.S. Army, 1838.*

El sendero de las lágrimas de los Cherokees, donde unos 4.000 indígenas norteamericanos murieron al ser obligados a desplazarse, entre 1831 y 1838, a otros territorios dispuestos para ellos.

- **El caso de los migrantes**



*Jovanović, P. (1896). Migration of the Serbs. Oil on canvas.*

Los extranjeros pobres que migran son humillados y asesinados en las democracias “florecientes” y en los países menos libertarios. El migrante no dispone de suficientes estructuras de acogida; en la mayoría de las ocasiones son personas con baja representatividad económica: eso los torna vulnerables y detestables. El signo que se les extiende es el del abandono, de culpabilidad y de no merecer adentrarse por otros espacios y culturas.

La humanidad ha sido migrante, viajera. Tal vez en los últimos dos 12 mil años se ha estabilizado; no obstante, algunos pueblos han debido migrar para buscar mejores condiciones y las estructuras de recepción no son las mejores, por algunos radicales de la cultura o de la economía.

Entre las múltiples movilizaciones forzadas tenemos las de los serbios. Esta migración fue provocada por los húngaros, entre 30.000 y 40.000 serbios padecieron este desplazamiento. Los muertos fueron numerosos, entre niños, ancianos y mujeres; una humillación que algunos serbios conservan en su memoria y que luego ejecutan de manera equivocada.

Quien sufre un acto radical luego puede ejecutarlo. Este es el caso de la guerra de la antigua Yugoslavia: serbios desplazando a otras comunidades.

- **El caso de los musulmanes**

Perseguidos y vilipendiados se registran muchos abusos e iras sordas y ciegas de radicales contra los musulmanes.

Las cruzadas entre el 1095-1291 generaron ataques radicales contra toda forma de pensamiento que se apartara del cristianismo. Los que más lo padecieron fueron los árabes, por su apuesta religiosa desligada del concepto de Jesús y sustentada en Mahoma.



*Mamerot's, S. (1474) Detail of a medieval miniature of the Siege of Antioch-Syria from Les Passages d'Outremer.*

- **El caso de los judíos**

Varias veces han padecido persecuciones, asesinatos en serie y programados, como en el holocausto de la Segunda Guerra Mundial o los sufrimientos que padecen en Palestina.



*Goldberg H. (1967). Colores de la vida judía antes del holocausto. Óleo sobre lienzo.*

¿Qué vida tuvieron los judíos antes del holocausto? Una vida propia de la época, de las regiones. ¿Qué vida tuvieron los judíos luego del holocausto? Una vida de resignificación frente al dolor y a su pueblo, que no podrá borrar las acciones radicales de un líder político frente a ellos.

Se conocen varias actividades estéticas libertarias realizadas por personas dentro de los campos de concentración que se dedicaron a escribir y a pintar. Los tratos discriminatorios, los vejámenes e incluso las esperanzas se llegaron a plasmar. Kertesz (2003), el premio nobel húngaro, llega a decir que en los campos existió la felicidad, pese a que se diga lo contrario.



*Pavel, F. (1942-1945). Das Lied ist aus / The Song is Over, Hitler pintado como un payaso fracasado. Asesinado en Auschwitz, junto a su esposa e hijo.*

- **El caso de los LGTBIQ**



*Reni, G. (1617). San Sebastián, museo el Prado. Óleo sobre lienzo.*

¿Por qué se conocen tan pocos narcos o jefes de bandas criminales gay? No sólo hay radicalidad en los llamados ciudadanos de bien; también los ciudadanos que odian a la otra sociedad tienen sus reglas, sus normas de exclusión, saben de sus cegueras y sorderas. La primera matanza reconocida se da en Holanda entre 1730-1731, alrededor de 42 asesinatos y más de 250 encarcelados.

La persecución de los homosexuales por los Nazi, o los cerca de 1800 condenados a pena de muerte en el mundo del islam, la masacre de Orleans en 1973 con 32 asesinatos, o las 49 víctimas de Orlando en el 2017, son la muestra de que los radicales por razones de género construyen sus propias reglas de exterminio.

- **El caso de algunos intelectuales**

Racismos académicos e institucionales han tenido que padecer muchos intelectuales por hacer algunas claridades sobre procedimientos religiosos, políticos, militares o económicos. Perseguir intelectuales y asesinarlos ha sido una práctica de casi todos los poderes; no es fácil para los intelectuales que no cuentan con ningún poder cuando deciden adoptar posturas.



*Palacio ducal de Venecia. (1592). Giordano Bruno interrogado por los inquisidores en 1592 sobre sus supuestas herejías.*

### **Algunas acciones religiosas de radicalidad desastrosa**

Las religiones han tenido malos días, incluso siglos de aniquilamiento contra sus adversarios. No es un problema de algún dios en particular; es un problema del cómo esos dioses son interpretados, sobreinterpretados y especulados. El problema suele ser el concepto de dios que algunas personas y comunidades religiosas elaboran.

- **La matanza del día de San Bartolomé, en 1572**

Es la muestra que entre las mismas religiones no han existido acuerdos definitivos y se llega a variantes extremas por algunos de sus radicales; se transita a odios consumados en las peores condiciones posibles.



*Dubois, F. (1572). Representación de la matanza de San Bartolomé.*

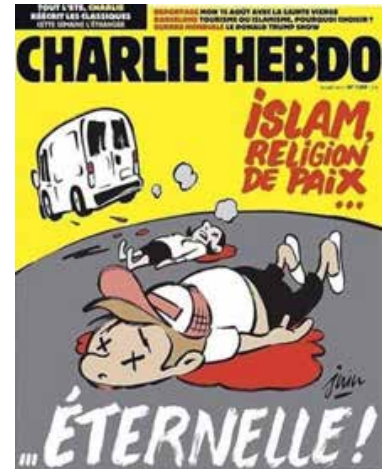
El 23 de agosto de 1572, los franceses católicos atacaron a los franceses protestantes dejando entre 5.000 y 10.000 asesinados. De esta acción radical se encuentran muchas fuentes que lo certifican, incluso en obras de arte.

- **El yihadismo, cegueras y sorderas radicalizadas**

Se entiende que la yihad es un esfuerzo que se le exige a todo musulmán para que su ley divina reine en la tierra; se suele traducir como guerra santa. ¿Existirá alguna guerra santa? Muchos grupos extremos han acudido a esto para ejercer presión en sus seguidores y forzarles a cometer actividades irregulares.

Luego del 11 de septiembre de 2001, materializado en las Torres Gemelas, se han radicalizado acciones atribuidas a grupos políticos cobijados bajo el mundo religioso del Corán. Las intifadas o levantamientos también corresponden a estilos de rebelarse que se profesan desde ciertas huestes musulmanes.

Desde algunas vertientes se registran excesos que se despliegan contra naciones, instituciones o personas de toda índole. Uno de esos casos lo padeció el diario Charlie Hebdo, por hacer críticas a ciertas posturas de esa religión. Allí asesinaron a 12 personas e hirieron 11, mostrando con ello que su religión no puede ser cuestionada ni ridiculizada.



*Representación en el Diario Charlie Hebdo sobre la matanza de sus periodistas el 07 de enero de 2015.*

- **Gujarat, India, matanza de musulmanes**

En el 2002, en Gujrat se dio una matanza de musulmanes cuyo número oscila entre los mil y dos mil, todo esto llevado a cabo por grupos radicales hindúes. Esto no se ha clarificado con suficiencia debido a la anuencia de las autoridades. Las matanzas de musulmanes en muchos lugares del mundo han sido silenciadas; cobijados en que son terroristas o una religión peligrosa, no se presiona para clarificar esos excesos de otras religiones contra ellos.

## **Varias acciones radicales de política, etnia y raza en el mundo**

Un breve recorrido por la historia radical de la humanidad contra las etnias y razas nos sorprende: ¿De qué manera cultivamos los radicalismos? ¿De qué lenguajes están elaborados los radicalismos?

- **El ataque a Irak en busca de lo que nunca encontraron**

No es cierto que luego de la invasión norteamericana a Irak (2003 y 2011) y el asesinato de Hussein el mundo sea mejor y los iraquíes estén viviendo en condiciones más dignas. Los prolegómenos nos hicieron creer sobre producciones nucleares, armas destructivas de alto poder, fosas comunes y genocidios; ninguno fue comprobado.

No sólo los asesinatos y destrucción de la infraestructura en Irak fueron suficiente; se perpetraron tantas acciones radicales por los soldados que no se han comprendido en su totalidad.

Botero da cuenta, en algunas de sus pinturas, las torturas denunciadas y condenadas por Amnistía Internacional entre 2003 y 2004 en la prisión Abu Ghraib, en Irak.



*Botero, F. (2005). Abu Ghraib. Óleo sobre lienzo*

- **Genocidio Camboyano**



*Nath V. (1980). Classroom Turned Prison. Acrylic on canvas.*

Pol Pot y los Jemeres rojos asesinaron más de un millón quinientos mil camboyanos entre 1975 y 1979. Según el Museo de Memoria y Tolerancia (2015, párrafo1):

*En nombre de la revolución, el Jemer Rojo abolió de inmediato los derechos civiles, suprimió la propiedad privada e intentó eliminar el concepto de individualidad. Decenas de fábricas, mercados, hospitales, escuelas y universidades fueron clausuradas. Se prohibió practicar cualquier religión y los lugares de culto fueron destruidos.*

Dentro de las reglas de tortura aparecen criterios religiosos, políticos y racionales. Nada les queda por fuera a los jemeres para imponer sus radicalidades políticas con un convencimiento profundo que estaban haciendo bien las cosas.

- **El genocidio armenio**



*Khachatryan, M. (2005). Armenian Genocid, It Is Devoted To Sacred Memory The Triptych A Part. Oil on canvas*

Entre millón y medio y dos millones de personas murieron entre 1915 y 1923 por los ataques de los otomanos contra el pueblo armenio. Ese es el genocidio más grande del siglo XX que aún no alcanzamos a reconocer en toda su magnitud. De acuerdo con Ghurkasian et al (2016, p. 16):

*"Dos millones de víctimas, bienes confiscados y robados, decenas de iglesias demolidas, cientos de cruces de piedra destruidas, millones de niños que no nacieron, una diáspora esparcida en todo el mundo a consecuencia de esta barbarie, un genocidio silenciado".*

- **Los Tutsi en Ruanda**

El gobierno de Ruanda, de mayoría Hutu, emprendió una acción decidida para desaparecer a los Tutsi. Entre 1961 y 1994 se asesinó a alrededor de 1.200.000 integrantes de esta comunidad. El libro *El lenguaje de los huesos*, de la antropóloga inglesa Clea Koff (2004) nos muestra que cerca de 250.000 Tutsi fueron asesinados o desaparecidos en 1994. De esta enorme tragedia nos faltan cifras, nos faltan palabras para describir todo el horror allí vivido.



*Paintings of the genocide in Rwanda. (2006). Acuarela*

- **Genocidio de la antigua Yugoslavia**



*Soshana, F. (1963). War in Sarajevo I. Óleo sobre lienzo.*

Lo que allí sucede es el horror de los horrores, es el atardecer de una humanidad, es el anoecer de Europa. Entre 1991 y 2001, la antigua Yugoslavia fue la gran pena del mundo pos grandes guerras; el dolor de lo que parecía otro de esos viajes grises por Europa que no ha sido ejemplo cuando de exterminar a los demás o de autoexterminarse se trata.



Los asesinatos llegaron a 140 000 y cuatro millones de desplazados del conflicto de escisión regional, racial, étnico y religioso, radicalizado en Bosnia y Herzegovina, Croacia, Eslovenia y Montenegro.

### **Acciones políticas de radicalidades en Colombia**

Las acciones políticas radicales se pueden contar por miles; son espantosas las atrocidades que se han cometido por divisiones o intereses políticos en un solo país, como en el caso de Colombia.

- **Desde las masacres en Urabá hasta la Masacre de la Mejor Esquina en Colombia**

El 03 de abril de 1988 en La Mejor Esquina, en Córdoba, grupos paramilitares realizaron una fiesta para convocar a integrantes de la guerrilla y seguidores; allí fueron masacrados 27 campesinos, entre ellos varios niños. A partir de esa fecha, se reinició en Colombia una serie de masacres donde se han asesinado más de 13 000 personas.



*Botero, F. (2000). Masacre de Mejor Esquina. Óleo sobre lienzo.*

En el centro de Memoria Histórica de Colombia se registran 2.252 masacres con 13.268 víctimas; más de 1.100 masacres cometidas por paramilitares. Esto nos muestra que no se trata de una actividad aislada sino de una política liderada por grupos radicales y silenciada o apoyada por el Estado mismo.

- **Los diálogos de paz en Colombia**

En Colombia los radicales de la guerra nos enseñaron que cualquier diálogo de concertación es incompleto, siempre alguien queda por fuera para facilitar el desangre. Sucedió también con el M-19 y el EPL, Las autodefensas y ahora con las FARC. Ciertas radicalidades sociales, pero ante todo económicas, impiden sembrar la suficiente tranquilidad en las negociaciones y apuestan por las armas para resolver situaciones con resorte económico, educativo, sanitario y político. Nunca nos hemos reconciliado porque en las negociaciones se ponen condiciones imposibles de cumplir por lo combatientes o por el Estado mismo, y ello facilita que grupos se aparten de esas conversaciones y sigan en la confrontación armada.

Los datos son escabrosos: desde 1954 al 2107 estos son las víctimas de la radicalidad colombiana (Tabla 1):

HECHO	PERSONAS
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	5.475
Acto terrorista/Atentados/Combates/Hostigamientos	96.473
Amenaza	367.440
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	23.514
Desaparición forzada	167.881
Desplazamiento	7.283.749
Homicidio	991.139
Minas antipersonal/Munición sin explotar/Artefacto explosivo	11.165
Perdida de Bienes Muebles o Inmuebles	111.908
Secuestro	36.278
Sin información	124
Tortura	10.699
Vinculación de Niños Niñas y Adolescentes	8.435

Tabla 1. Víctimas del conflicto armado colombiano 1954-2017 (RUV, 2017)

Según la anterior fuente estatal, son 8.227.623 las personas víctimas y los eventos de violencia corresponden a 9.957.054. Ahora todo esto se conoce gracias al proceso de paz con las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). No obstante, a un enorme número de radicales les parece que debemos seguir en la guerra, que debemos bombardear y asesinar a los integrantes de todos los grupos armados; cada bomba que cae sobre un ser humano es un lenguaje menos, un mundo menos. Más de cien países tiene menos de la población afectada por la violencia colombiana. Australia, Israel, Suiza, Uruguay, Paraguay, Eslovenia, Dinamarca, Noruega o Croacia son ejemplos de países con menos población que los afectados por el conflicto armado colombiano.

Nunca hemos sido mejores cuando matamos, violamos, torturamos, desplazamos, desaparecemos y activamos la guerra. Somos mejores luego de conversar y de reconocer estas cifras para reconfigurarnos ¿Qué les dirán estas cifras a los radicales de la muerte; a quienes creen que todo es cárcel y muerte los conmovieron estos

datos? ¿De qué lenguajes y hechos está diseñado el colombiano que no se conmueve con estas cifras para apurar los espacios del perdón y la reconciliación?

### **Expresiones radicales:**

- “Jamás, nunca”
- “No y punto”
- “Imposible”
- “Soy el único que sabe hacerlo”
- “A tomar por el culo”
- “Socialismo o muerte de la humanidad”
- “Como lo tengo claro, no cedo ni un milímetro”
- “De los tibios, líbrame señor”

### **Un pensar menos soberano en las radicalidades**

Las alternativas no son claras; sin embargo, existen opciones para desplegarlos con menos radicalidades o, al menos, con mayor paciencia frente a nuestras extremas expresiones y pensamientos:

- Es cierto que para confrontar un sistema férreo se requieren decisiones fuertes, pero estas no deben desestimar la vida de los demás.
- Disponer estructuras de acogida que no cuestionen, enjuicien ni siembren sospechas sobre el sujeto que nos visita.
- Confrontar nuestras ideas de absolutos, universales, verdades inamovibles o destinos incuestionables e inquebrantables.
- Identificar los lenguajes de los poderes de turno, restituir los propios, estar atentos a cualquier oferta de libertad, igualdad y justicia porque se puede esconder una propuesta de amurallamiento.
- Hay lenguajes que intoxican, que no dejan pensar más allá del ámbito que proponen; esos lenguajes son radicales en sí mismos.
- Es improbable que no hayamos sido radicales en algo o con alguien. Es probable que reverberemos en ciertas sorderas, cegueras e iras. Lo que no podemos permitirnos es dejarlas pasar desprevenidamente.
- Recuperar el juego de estar entre nosotros, revisar las marcas que dejan la idea de competencia y éxitos sin fronteras.
- Educar por fuera de las iras, las sorderas, las cegueras y las radicalidades. Revisar los inamovibles de la educación que nos configuran en sujetos radicales.

- La vida pública, institucional, del afuera, la comunal y la vida privada, particular e íntima, son escisiones de roles que nos asignan. En el mundo no existen por fuera: el sujeto las vive con la misma sangre, boca, lengua, respiración y piel.
- A veces nos deben recordar los deberes, aciertos, y errores. En la novela “Patria” reitera Aramburu (2016, p. 259): “No es que de repente vea las cosas de forma distinta. Es que por fin las veo”.

## REFERENCIAS

- Aramburu, F. (2017). *Patria*. Barcelona: Tusquets Editores
- Arango G. (1999). *Todo es mío en el sentido en que nada me pertenece* (4ª ed.). Bogotá: Plaza y Janés.
- Botero, F. (2000). *Masacre de Mejor Esquina*. Óleo sobre lienzo. Bogotá: Museo Banco de la República.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2012). *Memoria histórica de la guerra en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Charlie Hebdo. (1969). Sitio web oficial. Disponible en: <https://charliehebdo.fr>
- Dubois, F. (1572). *Representación de la matanza de San Bartolomé*. Lausana, Suiza: Museo Cantonal de Bellas artes.
- Ghurkasian, A., González G, M. A y otros. (2016). *Cien años del genocidio armenio. Un siglo de silencio*. Castellón de la plana: E-ditarx.
- Goldberg H. (1967). *Colores de la vida judía antes del holocausto*. Óleo sobre lienzo. En: <http://itongadol.com/noticias/val/96631/galeria-de-fotos-un-museo-polaco-muestra-en-colores-la-vida-judia-antes-del-holocausto>.
- Ghurkasian, A., González, M. A. (2016). *Cien años del genocidio armenio. Un siglo de silencio*. Castellón de la plana: E-ditarx.
- González González, M. A. (2016a). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- González González, M. A. (2016b). *Lenguajes de los poderes. Lemas y eslóganes institucionales en su capacidad de pensarnos ¿Y las universidades?* *Revista Ágora* ,16(2), 547 – 570.
- González González, M. A. (2017). *Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas*. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), 209 – 247.
- Harari, N. (2017). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad* (9ª ed.). Bogotá: Penguin Random House.

- Harari, N. H. (2017). De animales a dioses. Breve historia de la humanidad. 9ª edición. Bogotá: Penguin Random House.
- Homero (1927). Obras completas (Traducción de L. Sagalá y Estalella). Barcelona: Montaner y Simón Editores.
- Homero. (1927). Obras completas. Traducción Luis Sagalá y Estalella. Barcelona: Montaner y simón Editores.
- Jovanović, P. (1896). Migration of the Serbs. Oil on canvas. Pancevo, Serbia: Pančevo Museum.
- Kertez, I. (2001). Sin destino. Buenos Aires: Editorial Sol 90.
- Khachatryan, M. (2005). Armenian Genocid, It Is Devoted To Sacred Memory The Triptych A Part. Oil on canvas. En: <http://www.tuttartpitturascultrapoiesiamusica.com/2011/08/meruzhan-khachatryan-1980-armenia.html>
- Koff, C. (2004). El lenguaje de los huesos. Una antropóloga forense busca la verdad en las fosas comunes de Ruanda, Bosnia, Croacia y Kosovo. Madrid: Emecé.
- Kusch, R (1998). La seducción de la barbarie, Análisis herético del continente mestizo. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
- Le Clair, C. (1964). K. K. K. Oil on canvas. En: <https://woodmereartmuseum.org/explore-online/collection/k-k-k-ku-klux-klan>
- Lindneux R. (1942). The Trail of Tears. Oil on canvas. The ethnic cleansing of the Cherokee nation by the U.S. Army, 1838. En: <https://www.peoplesworld.org/article/trail-of-tears-walk-commemorates-native-americans-forced-removal/>
- Mamerot's, S. (1474) Detail of a medieval miniature of the Siege of Antioch from Les Passages d'Outremer. En: [https://www.taschen.com/pages/en/catalogue/classics/all/05056/facts.mamerot\\_les\\_passages\\_doutremer\\_a\\_chronicle\\_of\\_the\\_crusades.htm](https://www.taschen.com/pages/en/catalogue/classics/all/05056/facts.mamerot_les_passages_doutremer_a_chronicle_of_the_crusades.htm)
- Museo Memoria y Tolerancia (2015). Camboya. Disponible en <http://www.myt.org.mx/memoria/camboya.html>
- Museo memoria y tolerancia. (2015). Camboya. En: <http://www.myt.org.mx/memoria/camboya.html>
- Nath V. (1980). Classroom Turned Prison. Acrylic on canvas. En: <https://cambodiancontemporaryvisualarts.wordpress.com/artists-cambodian/cambodian/vann-nath/>
- Paintings of the genocide in Rwanda. (2006). Acuarela. Gandia: Paseo de las Germanias
- Palacio ducal de Venecia. (1592). Giordano Bruno fue interrogado por los inquisidores en 1592 sobre sus supuestas herejías. Venecia: Palacio Ducal.



- Pavel, F. (1942-1945). Das Lied ist aus / The Song is Over, Hitler pintado como un payaso fracasado. Asesinado en Auschwitz, junto a su esposa.
- Pradilla, F. (1874). El rapto de las sabinas. Óleo sobre lienzo. En: <http://www.artespana.com/franciscopradilla.htm>
- Registro Único de Víctimas. (2017). Conflicto Armado Colombiano 1954-2017. En: <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Reni, G. (1617). San Sebastián, museo el prado. Óleo sobre lienzo. Madrid: Museo el Prado.
- RUV (Registro Único de Víctimas) (2017). Conflicto Armado Colombiano 1954-2017. Disponible en <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Soshana, F. (1963). War in Sarajevo I. Óleo sobre lienzo. En: <http://www.soshana.com/en/paintings/view-album-image/tag-Political>



## CAPÍTULO II

# ACCIÓN Y DIVERSIDAD: HORIZONTES ÉTICOS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

*Wilmar de Jesús Acevedo Gómez<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup>Wilmar de Jesús Acevedo Gómez. Docente e investigador Universidad Católica de Pereira.  
Correo Electrónico: willmar.acevedo@ucp.edu.co

## Resumen<sup>3</sup>

La presente es una reflexión que surge en el marco de una investigación que pretende hacer, a través del método análisis de contenido, un reconocimiento y caracterización crítica de las propuestas de formación humana de tres universidades confesionales (católicas) colombianas. Esta investigación está distribuida en seis partes y la reflexión que se presenta en este caso es fruto de una de ellas (elementos comunes a los currícula y contenidos curriculares). Más que resultados definitivos, es una provocación para seguir reflexionando en torno a los posibles horizontes éticos en tiempos de incertidumbre.

**Palabras clave:** Ética, humanidades, acción, diversidad, incertidumbre.

## Apertura

*La posmodernidad ha destruido las ambiciones modernas de contar con una legislación ética universal y sólida pero, habrá acabado con las oportunidades de mejorar moralmente? (Bauman 2009, p. 257)*

El texto que se presenta a continuación es un apartado de los hallazgos que hasta el momento se han avizorado en una investigación (2017-2020) sobre currículos comparados de los departamentos de humanidades y formación humana en tres universidades católicas de Colombia, a saber: Universidad Católica de Pereira, Universidad Católica de Manizales y Fundación Universitaria Lumen Gentium, de Cali. La investigación está liderada en la Universidad

---

<sup>3</sup> El texto de la ponencia se elaboró en conjunto con los investigadores: Darío Fernando Arboleda Hincapié, Magíster en Pedagogía y desarrollo humano, UCP. Master en formación y Educación. Universidad de París Est Creteil. Profesor del Departamento de humanidades y Licenciatura en Educación Religiosa, miembro del grupo de investigación Fenómeno Religioso. [dario.arboleda@ucp.edu.co](mailto:dario.arboleda@ucp.edu.co). Estiven Valencia Marín, Licenciado en Educación Religiosa de la Universidad Católica





Católica de Pereira por el grupo de investigación “fenómeno religioso”, en la línea filosofía y religión<sup>4</sup>.

El proyecto de investigación está sostenido sobre seis aspectos fundamentales que vamos a comentar de manera muy sucinta, solo con el ánimo de enmarcar la reflexión que el presente texto propone como posibles horizontes éticos para nuestro tiempo:

El primer pilar tiene que ver con el papel de las humanidades en la educación superior.

En este aspecto se explora el tema objeto de investigación y sus implicaciones en las propuestas humanísticas comparadas. Los investigadores responsables de este proyecto consideran de la más alta relevancia una reflexión en este sentido, por cuanto es el fundamento que sostiene la justificación más profunda de la naturaleza misma de las universidades en su encargo natural de apoyar el proceso de formación humana y académica de sus estudiantes.

A esto se añade la posición de algunas instituciones de educación superior que pasan inadvertidas una reflexión sobre lo humano y las humanidades, convirtiéndose, nada más, en empresas productoras de profesionales.

El segundo pilar tiene que ver con la relación de los principios institucionales de cada Proyecto Educativo Institucional con la formación propuesta por los departamentos de humanidades objeto de la investigación. Este es un asunto que no siempre se da en las condiciones esperadas, puesto que no hay coherencia entre lo que se plantea como principios institucionales y lo que finalmente logra plasmarse en la realidad educativa; el asunto ha emergido como tema de especial interés dentro del cometido investigativo.

El tercer pilar tiene que ver con el concepto de persona que emerge de los documentos institucionales de las tres universidades. Respecto del término “persona” como categoría que describe ampliamente al humanismo, incluye la noción de

---

<sup>4</sup>Puesto que el humanismo cristiano es un ideario que asocia el contexto educativo, social, cultural y político, la investigación referida tiende al análisis crítico del mismo desde su aplicación pedagógica en los ambientes universitarios de las tres universidades referidas, fruto de un convenio de colaboración académica, requiere preguntarse por la manera en que dicho componente contribuye al constructo de los currículos de estas instituciones y la cohesión de los mismos con las necesidades humanas y sociales.

dimensión relacional, dimensión creatural (en Claude Bruaire, 2015, creatura como categoría filosófica) y dimensión política (carácter de ciudadanía en la persona). Por lo demás, el concepto y la realidad de “persona” resulta ineludible en este tipo de enfoque y aparece presente en las tres propuestas objeto de comparación en la presente investigación<sup>5</sup>.

El cuarto pilar en el que se sostiene la investigación tiene que ver con los elementos comunes a los currículos y contenidos de las tres propuestas de formación humano cristiana de las tres universidades implicadas en la investigación. La reflexión central del presente texto sobre la acción y la diversidad, como horizontes éticos, surge precisamente de los elementos comunes que emergieron al comparar las tres propuestas de formación humano cristiana en este pilar de contenidos curriculares.

El quinto pilar importante en la investigación tiene que ver con la autocrítica. Aquí la investigación enfatiza en la importancia de generar una posición crítica frente a los procesos de formación que surgen de la investigación. Dicha autocrítica obliga a los equipos docentes a desterrar motivaciones autocomplacientes que no dejan avanzar la reflexión en cuanto a la injerencia real que tienen las humanidades en las propuestas curriculares disciplinares.

Dentro de los enfoques teóricos que proponen autores como Kemmis (1993) y Stenhouse (1984), entre otros, resulta de particular interés para la investigación la teoría curricular crítica. En esta teoría crítica del currículo, se tiene en cuenta por ejemplo una crítica a la racionalidad instrumental de muchas propuestas curriculares, fruto del predominio de los métodos de la ciencia cuantificable; aspectos que en los procesos educativos resultan problemáticos. También es interesante la crítica del carácter reproductor del currículo Bernstein (1977), en cuanto a que reproduce en la educación unas estructuras sociales predominantes; así como también la crítica al currículo de colección, en la cual la educación especializada funge como una forma de colección organizada en estructuras exclusivas y excluyentes. L, Stenhouse (1984), propone por ejemplo una crítica a los currículos que, en su elaboración, no tienen en cuenta a los maestros y sus experiencias de aula.

Las anteriores generalidades del currículo y su perspectiva crítica resultan fundamentales a la hora de contemplar las propuestas humanísticas que estudiamos, toda vez que cada una de ellas lleva implícita una carga intencional y contempla concepciones de sociedad y ser humano en su base.

---

<sup>5</sup>En el desarrollo de la investigación se hace un amplio recorrido, no solo de esta categoría, sino también de sus relaciones y anclajes con términos como sujeto e individuo, asunto que no se desarrolla en este punto puesto que el interés está en el cuarto pilar que tiene que ver con los contenidos curriculares.

El último pilar de la investigación tiene que ver con una posible movilidad de los currículos. En este aspecto, se vislumbra la posibilidad de avanzar en la propuesta de una homologación que permita la movilidad entre los currículos planteados por las tres instituciones participantes, no siendo este, sin embargo, el propósito final de la investigación, sino una posible consecuencia práctica de la misma. Resulta interesante constatar que aunque las universidades estudiadas comparten principios y grandes generalidades emanadas de la gobernanza central de la iglesia católica, aún así no comparten administrativamente, ni elementos estructurales de sus propuestas, ni sus currículos. Más allá de las justificaciones que tal situación pueda tener, este cuarto pilar pretende explorar posibilidades de encuentro y mutua retroalimentación.

Presentados entonces de manera general y contextual los seis aspectos que fueron base de análisis para el proyecto de investigación, nos dedicaremos ahora al cuarto, es decir, sobre currículo y contenidos curriculares comparados, es la temática en la cual se asienta la presente reflexión sobre horizontes éticos en tiempos de incertidumbre.

Se estudiaron los documentos teóricos que sustentan las tres propuestas humanísticas de cada una de las universidades colombianas en estudio<sup>6</sup>. Cabe señalar que, tras el cotejo de las tres propuestas humanísticas de las universidades en cuestión, tres pilares fundamentales en común emergieron, a saber: humanismo cristiano y principios institucionales, diálogo fe y cultura, noción de persona.

Para efectos expositivos, una breve descripción de cada pilar ofrece detalles esclarecedores del análisis realizado, aunque como epílogo, el énfasis se hará en la acción y la diversidad como los potentes y verdaderos horizontes éticos.

### **Humanismo Cristiano y Principios Institucionales**

Este elemento común se ha encontrado en las tres propuestas de formación humano cristiana en las tres universidades objeto de estudio. Se ha encontrado, en los textos, una conceptualización marco que aborda implicaciones subyacentes a las propuestas curriculares, es decir, consideraciones de orden teleológico que enmarcan las propuestas misionales en un contexto cristiano católico.

---

<sup>6</sup>Universidad Católica de Pereira, Universidad Católica de Manizales y Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali

El humanismo cristiano, como sustento de los principios institucionales de las universidades, desarrolla una apuesta fundamental por el concepto de dignidad humana, encontrando en los principios cristianos referentes fundamentales que permiten la formación de los individuos, encaminándolos al reconocimiento de sí y de los otros como seres dignos. Así, esta visión antropológica cristiana pretende enriquecer el saber disciplinar propuesto en las universidades, corroborando la idea de dignidad como condición fundamental para el vivir bien. Respecto de la dignidad humana como fundamento de los PEI y principios cristianos cuyos ideales del bien común exaltan la naturaleza social de las personas, son las bases conceptuales del humanismo aquí referido. Empero, es de considerar la radical diferencia entre humanismo cristiano y demás humanismos que irrumpen como formas de pensamiento en la historia.

En el transcurso de la historia de la humanidad, una actitud vital que se ocupa del hombre como centro de la cultura fue asistida previamente por el Renacimiento, pero con la Ilustración, según Anaya Duarte, “surgen otros humanismos, de signo vagamente teísta - ya no cristiano - y claramente ateo” (2001, p.103), en donde la sensibilidad e inteligencia de los individuos pueden satisfacerse sin recurrir a planteamientos de la existencia de Dios o importancia de las religiones.

Pese a este fenómeno, las propuestas educativas en las que se exalta la dignidad de los individuos y los principios cristianos se funda en la idea de persona la cual emana de las reflexiones en torno a la figura de Cristo. Esta idea debe ser articulada al saber disciplinar con la visión antropológica descrita como un modo de perfeccionar los procesos de enseñanza, según manifiesta el magisterio eclesiástico católico:

*La integración del saber es un proceso que siempre se puede perfeccionar [...] una universidad católica debe ser “unidad viva” de organismos dedicados a la investigación de la verdad. Es preciso entonces promover tal síntesis del saber [...] mas los estudios universitarios se esforzarán en determinar el sentido de cada una de las disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo iluminada por el Evangelio, y consiguientemente por la fe en Cristo como centro de la creación y de la historia. (Juan Pablo II, 1990, 16).*

En estas propuestas es evidente que la dirección que tomó la modernidad ha mostrado enormes fricciones en el asunto de la dignidad humana, de manera que la vuelta del hombre a su condición de dignidad requiere una mirada particular que permita dicho regreso y es en el humanismo cristiano en donde estas universidades han encontrado dicho referente, pues las promesas de la ciencia que la misma modernidad habría de hacer al hombre no dieron los resultados esperados y es el mensaje cristiano el que, perdurable, se propone

acoger a la humanidad. Es en esa línea que nuestros contextos educativos católicos asumen las directrices del humanismo cristiano para sobreponerse a ciertas falacias que la modernidad sembró en la historia, en especial la gran potencia que se le otorgó a la razón como garante de verdad.

No se desconoce que, por ejemplo, la empresa de la modernidad produjo grandes resultados en muchas esferas del desarrollo y progreso humano; sin embargo se olvidó del hombre mismo. En palabras de Marcel (1955, p. 18), un hombre que a pesar de haber alcanzado un cierto nivel de conciencia, reflejada en sus creaciones, se ve obligado a reconocer que ha entrado en agonía. De manera que es necesario una vuelta hacia el hombre en los contextos educativos y es ante esta necesidad que las universidades acogen el humanismo cristiano con la seguridad de que será una obra de renovación del individuo.

Abogar por el humanismo cristiano en un contexto de interacción disciplinar encaminado a la formación de individuos, es otorgar carácter de integralidad a la formación misma, evitando el simple disciplinamiento o la monótona instrucción. En definitiva, es la asunción de una condición disciplinar fortalecida y vivificada por la fe, complemento que trae en sí mismo las condiciones para la acción real a la hora de permitir la solución de problemas complejos en la realidad propiamente dicha, de modo que el soporte antropológico que sustenta a los currículos, permite comprender que su espíritu no culmina en la promoción del saber teórico que es insustituible, sino que eleva lo pensado a grado superior si a la hora de ser puesto en acción, el criterio cristiano emerge como soporte para la solución de problemas complejos.

El mismo documento del PEI de la UCP contempla como elementos centrales del humanismo cristiano los siguientes:

*Dignidad de la persona humana: El ser humano posee una dignidad y nobleza que lo elevan por encima de la naturaleza y hacen que su vida tenga un valor irreductible. Señorío del ser humano: Dios ha querido dotar al ser humano de un señorío que lo hace capaz de dominar el mundo, conocer y transformar la naturaleza con su trabajo, perfeccionarla y continuar de esa manera la obra de la creación. El ser humano como proyecto: Por la misma razón, la vida humana es un proyecto que cada uno debe realizar. El ser humano no es una “naturaleza hecha”, sino un quehacer permanente abierto siempre nuevas posibilidades y a progresos cada vez mayores. El ser humano es libre y autónomo: Su vida no está determinada ni por la sociedad ni por su dinamismo psicológico, ni por seres sobrenaturales, ni por la naturaleza. El ser humano es un sujeto moral: es decir, capaz de encontrar el bien y de decidirse por él. Esa dimensión lo convierte en un ser capaz de hacer juicios éticos, capaz de distinguir el bien del mal, lo constructivo de lo destructivo, lo dignificante de lo indignificante, y con base en ello juzgar moralmente sus actos, decidir sobre su*

*comportamiento y hacer sus propias opciones. Destino y vocación trascendentes: El ser humano tiene una vocación de eternidad y una tendencia natural hacia el infinito. La suerte definitiva del ser humano no es la muerte sino la vida; el hombre completo, en su naturaleza corpóreo-espiritual, vivirá eternamente. Vocación al amor: La existencia humana está radicalmente abierta a los otros, a tal punto que es solo en la relación con otros en el amor, como alcanza su perfección y realización definitiva. Dimensión personal: Cada ser humano es singular y como "persona" posee una identidad y subjetividad irreductibles que lo distinguen de los demás y lo abren a realizar su proyecto original en el transcurso de su existencia. Cuerpo y espíritu: El hombre-mujer posee dos dimensiones inseparables e indivisibles: corporalidad y espiritualidad. Ambas dimensiones responden al designio de Dios y están, por tanto, llamadas a su realización trascendente. El ser humano es un ser limitado, contingente y falible: No obstante su grandeza y dignidad, el ser humano posee limitaciones y está expuesto a la falla y la equivocación.*

En consecuencia, en la perspectiva de las universidades involucradas en el proceso de investigación, la acción efectiva en los problemas de una sociedad y cultura patentizada en la práctica de soluciones in stricto sensu, se dará, sin duda, a partir de la dinámica entre el saber disciplinar y la perspectiva humanista cristiana, la cual enriquece y fortalece el saber propiamente dicho.

De manera, pues, que en la promoción del saber disciplinar las universidades proponen la intervención del humanismo cristiano como núcleo al cual deben aferrarse las disciplinas para inspirar en ellas una apertura a lo trascendente, es decir, una búsqueda de lo sublime que termina en el encuentro con la divinidad por parte de un individuo que, habiendo encontrado en sí mismo su condición de trascendencia, se conecta en una profunda experiencia con la divinidad como búsqueda definitiva del hombre mismo.

## **Diálogo entre fe y cultura**

No se trata aquí de hacer una disertación sobre cada uno de los términos por separado ni en su relación, sino que se presenta un elemento común que salió en la investigación y sus consideraciones generales. Aun así, puede verse una conferencia del Dr. Manuel Carreiras pronunciada por él en diferentes eventos atinentes a la ciencia y a la fe como realidades complementarias y en la cual hace una interesante abordaje de la manera cómo hemos de comprender la fe.

Este elemento común también tiene en las propuestas misionales comparadas ciertas claridades respecto del enfoque humano cristiano, en el que las universidades participantes de la investigación basan su dinámica pedagógica.

Como se ha pretendido dar a entender, desde las universidades se ha calificado como decisivo el fortalecimiento del vínculo entre los asuntos de fe y el entorno social en el que se inserta, es decir, se propone la idea de abogar por una entrañable relación entre lo trascendente y lo cultural. Ante todo, por la necesidad de que quienes se forman, puedan entender de manera integral el mundo y sus eventos, y, aunque de tensiones no está exento dicho nexo, cierto es que no dejan de ser factores tan presentes en la humanidad que es imperativo abordarlos articuladamente, reflexionando en detalle sobre sus puntos de convergencia y divergencia.

Además, la comprensión de la fe y la cultura como interacción dialógica permite una connotación de complementariedad e interdependencia en ambas categorías, estas deben confrontarse desde la condición de dialogicidad, desde los posibles acuerdos y desacuerdos en un proceso de profunda comunicación, a la posible revelación de una palabra común, sin detrimento de las particularidades y especificidades de cada uno de los conceptos. El acto de comunicarse permite, de igual manera, el encuentro y las coincidencias entre dos categorías como la fe y la cultura que han sido manipuladas por un contexto desatinado que, en la mayoría de los casos, las pone a chocar generando fricciones y rupturas y, con ello, un daño enorme a las posibilidades de promover espacios de reflexión y acción generadores de contextos más posibles para la convivencia.

Para evitar tales equivocaciones, generadoras de fricciones y rupturas entre fe y cultura, se ha de comprender, respecto de la fe y su significación en un contexto humano-cristiano, que ella se vive y se piensa como una experiencia personal de relación con el otro, ese otro trascendente que escapa a lo tangible del mundo y sus cosas, pero que se muestra en el espacio tiempo particular, es decir, en la cultura.

De igual manera, a pesar de que en contextos culturales tan diversos muchas son las nociones que se tiene de lo trascendente, de lo divino, de lo eterno, indiscutiblemente son nociones que brotan del acervo cultural, de la experiencia cotidiana humana, más aún, la adhesión libre de toda persona a determinadas afirmaciones intelectuales de orden sobrenatural que han florecido en la cultura, termina por ser criterio de fe (Cfr. Tomás de Aquino, 1846, I, 5).

En este sentido, entonces, las universidades católicas han comprendido que la discusión fe-cultura constituye una exigencia fundamental para el individuo contemporáneo, quien en la relación dialéctica de tales categorías va a encontrar líneas de reflexión y acción que le permitirán una comprensión

más amplia de mundo, renunciando a históricos y dañinos sesgos que no han permitido la comprensión de la realidad, sino desde perspectivas que mutilan y confunden manteniendo una pugna sin sentido. Es decir, el diálogo entre ambas categorías recoge mutuas experiencias que enriquecen y permiten las aperturas necesarias para la interacción, evitando los distanciamientos generados a lo largo de la historia y permitiendo procesos de solidaridad y cooperación que permiten, por el contrario, entablar una acción reflexiva que debe llevar a una práctica definitiva, práctica que se hace evidente en la participación activa de los nuevos profesionales egresados de estas instituciones.

## **Noción de persona**

Resulta interesante la consideración de este elemento común a las tres propuestas de formación humana en cuanto es el asiento de gran parte de las propuestas curriculares estudiadas, sobretodo porque en el concepto persona se recogen una gran cantidad de los postulados aquí anunciados en materia de humanismo cristiano y en la relación fe-cultura como nociones fundamentales de este ejercicio reflexivo.

Es importante advertir que más allá de pensar la persona como sustancia individual de naturaleza racional, según la máxima de Boecio, aquí se trata, más bien, de asumir la persona como acto de ser, como la realidad perfectible, dado que en su facultad intelectual es capaz de obrar por sí misma, in statu libertatis (Tomás de Aquino, 1846, II, 48). Por tanto, se comparte la idea de que lo que hace persona a los individuos es la capacidad de aprender en libertad, aplicarse en el mundo de los valores configurando su ser en ellos, además de hacerse con sus semejantes, es decir, la persona se comprende aquí por un lado como experiencia en tanto consciente de su ser, su existencia y actuaciones y por otro como reciprocidad a consecuencia de su condición relacional. La noción de persona que emergió del estudio comparado quiere ir más allá de las consideraciones sobre de individuo, indiviso, individuación, sujeto y subjetividad sobre las cuales se pudieron constatar múltiples estudios de corrientes y filósofos en fuentes bibliográficas contenidas en los documentos cotejados de las tres universidades.

Hay que tener en cuenta que hoy asistimos a una situación de crisis en la que la categoría “ser humano”, se encuentra pasando por una incertidumbre radical. Hay, en palabras de Mounier, una especie de “dislocación de la noción clásica de hombre.



Vemos por todos lados que se levanta contra ella una especie de cólera” (1956, p.77) y ante esta realidad, ante esta especie de descrédito por lo humano hay que volver la mirada hacia él.

Las universidades católicas han comprendido la necesidad de volver a mirar lo humano, de darle categoría, de re-inspirar su deseo de ser persona, entendiendo que ser persona es una búsqueda incesante que emerge en y desde los espacios académicos en los que se desenvuelven los estudiantes. La comprensión involucra que no se trata simplemente de asumir conocimientos como fines esenciales del quehacer universitario, sino que los conocimientos son fundamentalmente mediaciones como herramientas en el camino de la perfectibilidad humana, es decir, en la búsqueda de la personalización del individuo mismo.

Se comprende en estas propuestas que ser persona es fundamentalmente un proyecto, una realidad que se hará factible como resultado de una búsqueda incesante que debe contar con una multiplicidad de condiciones de diversa índole para que se haga posible. Ser persona es un hacerse constante; no es una posibilidad que llegará a su culmen, sino que el acto de la definitividad como ser personal, de la realización humana debe estar ligado al asunto de la trascendencia.

Las universidades han reconocido como condición esencial en esta búsqueda, la obligación de propiciar espacios, herramientas, estrategias y conocimientos para que el individuo se vaya construyendo paulatinamente, como proyecto que es, en su condición de perfectibilidad que debe irse trabajando con constancia.

En estos espacios educativos se ha asumido la convicción de que ser persona, como búsqueda fundamental, requiere unas directrices primarias que den fuerza al proceso y que permitan vislumbrar la realización humana y es en esta misma búsqueda en la que entra en acción el humanismo cristiano como referente de vida.

En primer lugar, como propuesta existencial que invita a la imitación de Cristo como persona definitiva, reconociendo que es el propio Cristo quien “realiza en los demás esos mismos signos que hacen de los seres humanos, en su ser, alter Christus” (1997, p.349). En segundo lugar, la interacción dialógica de la fe con la cultura, inspirando perspectivas diversas que, comprendidas en su complementariedad, proporcionarán herramientas para el proceso mismo de personalización. Cristo se

convierte así en referente de personalización dando un plus a la tarea misma, porque propone una connotación de orden trascendente, porque propone un más allá como culmen. Esto es lo que Marcel (2005, p. 38) afirma al expresar que:

*La persona solo se realiza en el acto por el que tiende a encarnarse (en una obra, en una acción, en el conjunto de una vida), pero que al mismo tiempo es esencial a ella el no paralizarse o cristalizarse definitivamente en esta encarnación particular. ¿Por qué? Porque participa de la plenitud inagotable del ser del que emana. Ésta es la razón por la cual es imposible pensar la persona sin considerar al mismo tiempo lo que está más allá de ella, una realidad suprapersonal que preside toda iniciativa de la misma, que es su principio y su fin.*

Por otro lado, se comprende que ser persona es cuestión de encuentro interpersonal, no un acto de singularidad o de individualidad, sino que el proceso de personalización ha de entenderse como una tarea que se desarrolla con el reconocimiento del otro como otro, como complementariedad, del otro como alteridad y es en este sentido que las universidades católicas velan por la generación de procesos de interacción humana dotados de las condiciones especiales para que el acto de encontrarse sea un acto de apoyar la tarea de la personalización misma del individuo.

Sin embargo, percibir la persona como posibilidad, como proyecto, no puede comprenderse como un proceso interminable que pueda llevar a la desesperanza de alcanzar la realización, sino que ha de entenderse como una tarea que se desarrolla aquí y ahora y que alimenta la condición de trascendencia del ser humano.

De manera pues que, al entender el ser persona precisamente como acto de ser, como constante transformación, esa condición dinámica que hace que “el ser humano nunca sea lo mismo, sino que experimente una vida que es de carácter eminentemente campal” (1980, p.273), la experiencia de una vida en constante condición de perfectibilidad, como búsqueda constante, están comprendiendo que las acciones humanas todas, deben estar encaminadas a ese fin. De tal manera, el individuo se encuentra conminado a aprender en libertad, a aplicarse en el mundo de los valores configurando su ser en ellos, además de hacerse con sus semejantes.

Así, estos tres elementos comunes: humanismo cristiano, diálogo fe-cultura y la noción de persona, pueden comprenderse como grandes campos de comprensión de sentido o como propuestas de horizontes éticos en los tiempos actuales. Son cosmovisiones comunes en tres propuestas de formación humana en tres universidades diferentes, lo cual indica, además de una preocupación común, una

real ocupación en proponer horizontes de gran trasfondo ético para una comunidad que busca con la misma fuerza tanto la felicidad como la justicia.

En efecto, es una propuesta direccionada hacia un tipo de humanismo: el humanismo cristiano, el cual presenta en su justificación un concepto de persona incluyente. Este humanismo en diálogo con la fe y la cultura, reconoce tanto en la fe como en la ciencia, caminos diferentes y complementarios para acercarse y comprender la realidad misma. Reconoce también este tipo de humanismo a la persona como “centro activo en el que el espíritu se manifiesta en las esferas del ser finito y en el cual su esencia es espiritual” (Scheler, 1957, p. 62).

De igual manera, hemos de reconocer en la contemplación de los actos humanos, es decir, en los cambios sociales suscitados por los avances de la ciencia y tecnología y por las crecientes problemáticas que trastocan la organización y desarrollo mundial a todo nivel, referentes de lo que se pretende definir en la presente disertación como tiempos de incertidumbre.

Además del humanismo cristiano, el diálogo de la fe con la cultura y la noción de persona propuestos como horizontes éticos, fruto de la comparación de tres propuestas de formación humanística en tres universidades, queremos proponer como colofón la acción y la diversidad como dos grandes horizontes éticos en los tiempos actuales.

Como primera instancia, partir de la acción es determinante porque, sin duda, toda la ética y la moral están asentadas en la acción del ser humano. Esta se conoce, no tanto en lo que piensa o en lo que dice, sino fundamentalmente en lo que hace, en la coherencia entre el obrar que sigue al ser. Es aquí donde justamente el ser humano hoy no sabe qué hacer, está permeado por un sinnúmero de opciones que no siempre le ayudan a tomar las mejores decisiones, terminando muchas veces obnubilado y cegado en su juicio, confundido y perdido en el mar de las posibilidades y en el sinsabor de no saber qué hacer, en un estado de incertidumbre constante. En este sentido expresa Bauman que

*[...] hay muchas exigencias y normas éticas cuya presencia arroja al individuo a una situación de incertidumbre moral para la cual no se encuentra una salida satisfactoria. Al final del camino que la sociedad ha transitado en su búsqueda de una legislación que plasme un código universal de normas, se encuentra el individuo bombardeado por exigencias morales, opciones y anhelos en conflicto, con la responsabilidad de sus actos sobre sus hombros. (2009, p. 19).*

En muchas ocasiones, lo importante es tener a disposición muchas opciones para elegir, aunque no se sepa qué es lo que se quiere, así como existe la predilección por el medio para ir donde te plazca independientemente de examinar el fin que se persigue.

Retoma gran sentido aquí el *operari sequitur esse* latino - el obrar que sigue al ser, el obrar, la acción que va delante, precedida eso sí del ser, el obrar como consecuencia del ser, como patentización de la existencia, pues es en el salto de potencia a acto que comienza la existencia propiamente dicha, el acto definitiviza y patentiza al ser que constituye al individuo. Así también, en virtud de la acción impulsada por las posibilidades que el asunto axiológico inspira, la persona emerge, como efecto de su actuar, constituyéndose en sujeto responsable de sus actitudes y comportamientos a nivel individual y social. Además, se permite la esperanza de una posible reestructuración de sociedades que hoy han sucumbido a la confusión y que podrían encontrar en una herramienta tan determinante como la axiología estrategias de mejoramiento global.

Para efectos de ejemplificación en torno a la cuestión del actuar como evidencia del ser, interesante es la intertextualidad que yace con los sucesos de la vida cotidiana, más concretamente en un ambiente academicista puesto que en la actualidad se conoce a alguien por lo que escribe y publica. Se concluye, implícitamente, en algunos ámbitos del mundo académico que se es importante si se publica activamente. Sin embargo, lo que se hace, lo que se publica o se dice, adquiere validez en el modo en que se piensa. Este es en concreto un cambio de paradigma que pone en igualdad de condiciones al pensamiento y a la acción, haciendo reconocimiento en la persona de su ser y el reflejo del mismo en su obrar cotidiano.

Un componente ético como el expuesto se ve desdibujado por las distintas perspectivas que en la academia existen. Particularmente en algunos intelectuales impera el hecho de publicar, del aparecer y no del ser. Por fortuna, no siempre es así puesto que la obra de muchos académicos es justamente la expresión de su ser. Para ser justos en lo que se está tratando, en muchas ocasiones lo importante es aparecer, contrario al problema del ser que se endilga a otros.

El otro asunto fundamental que se propone como horizonte ético en tiempos de incertidumbre es la diversidad. En un primer momento, la diversidad se reconoce en las personas y en las diferentes concepciones de mundo que tienen esas personas comprendiendo así que las maneras de ver y asumir la realidad son múltiples.

Ahora bien, la capacidad de incluir al otro en esa diversidad, asunto no tan sencillo como el primer momento, se torna complejo, puesto que reconocer la diversidad difiere enormemente de lograr que el otro diverso, pueda ser incluido o tenido en cuenta en la propia concepción de mundo. Éticamente hablando, hacer partícipe al otro de una representación personal de mundo descubre un sujeto moral responsable de dichos y actos.

*Yo me afirmo como persona en la medida en que asumo la responsabilidad de lo que hago y de lo que digo. Pero ¿ante quién soy o me reconozco responsable? Hay que responder que lo soy, al mismo tiempo, ante mí mismo y ante el otro, y ésta conjunción es precisamente característica del compromiso personal, que es la marca propia de la persona. (Marcel, 2005, p.33).*

De manera, pues, que a quien piensa diferente también se le debe importancia y lo es tanto o más que aquel que piensa semejante a uno. Lograr tal nivel significa poder incorporar armónicamente a los otros en las actuaciones propias. La colocación de personas en la realidad de un individuo supone una relación que repercute positiva o negativamente en los mismos, tal y como lo precisa Guardini figuradamente: “en la mirada del otro se abre la fisonomía y surge así aquella relación [...] ahora se anudan destinos en sentido personal y lo que del encuentro se desprende es provecho o perjuicio, prosperidad o ruina” (2014, p.132).

En esencia, reconocer el ser del otro es reconocer en el otro al mismo tiempo su acto y su potencia, es decir, lo que es en el momento y lo que puede llegar a ser, su perfectibilidad. Cuando se reconoce al otro, se reconoce también su diferencia, su actualidad y su perfectibilidad diferentes. De manera que a través de la diversidad y de la diferencia la actualización existencial constante se hace patente, mas la diferencia lejos de ser un problema es ante todo complementariedad, completitud de perfectibilidades.

Incluir al otro diverso exige, entonces, su comprensión en el verdadero sentido de la palabra, asumirlo como otro, en sus condiciones de diversidad que lo hacen único pero que también lo constituyen como apertura que se realiza en la complementariedad con otros. Es reconocer que a pesar de que posee en sí una condición que lo constituye como único, está abierto para continuar en su proceso continuo de hacerse como proyecto y para ello requiere la inclusión en el mundo real del otro.

Así pues, después de todo lo comentado anteriormente, la acción como operari sequitur esse y la diversidad como reconocimiento del otro en su acto y en su potencia, aparecen como dos horizontes éticos que en estos tiempos

que hemos justificado como de incertidumbre, pueden iluminar la existencia, que muchos como encorvados sobre sí mismos, llevan adelante.

Aunque estos asuntos deberían aplicarse en el acto educativo y en la actualidad del ser, resulta más sencillo hablar y disertar sobre ellos, que hacerlos realidad. Porque la coherencia que pide el mismo acto de enseñar resulta abrumadora y la posibilidad de incluir en la diversidad al otro es un verdadero desafío de vida. No obstante, ha de quedar el convencimiento de que los horizontes éticos que pretendan inscribirse como facilitadores de comprensiones y relaciones hacia mejores condiciones de vida, deben encontrar en los contextos educativos espacios de florecimiento.

## REFERENCIAS

- Anaya, G.. (2001). Humanismo Cristiano y Ética. Un Aporte para la Formación Integral de la Persona. México: Universidad Iberoamericana.
- Aquinatis, T. (1846). Summa contra Gentiles. De Veritate Catholicæ Fidei. Volumen Unicum. Neapoli: Ex Tipographia Virgiliana.
- Bauman, Zygmunt. (2009). Ética Posmoderna. Traducción de Bertha Ruiz de la Concha. Primera Edición. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1977). Class Codes and control. Towards a theory of educational transmisión. London: Routhledge and Kegan Paul.
- Concilio Vaticano II. (1991). Declaración Gravissimum Educationis Momentum. Sobre la Educación Cristiana de la Juventud. Quinta Edición. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Guardini, R.. (2014). Mundo y Persona. Ensayo de una Teoría Cristiana del Hombre. Traducción de Felipe Gonzáles. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Juan Pablo II. (1990). Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiæ. Sobre las Universidades Católicas. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Kemmis, S. (1993). Curriculum: Más allá de Teoría de la Reproducción. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Krippendorff, K.. (2004). Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Second Edition. London: Sage Publications.
- Marcel, G. (2005). Homo Viator. Prolegómenos a una Metafísica de la Esperanza. Traducción de María José de Torres. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Maritain, J. (1999). Humanismo Integral. Problemas Temporales y Espirituales de una Nueva Cristiandad. Madrid: Ediciones Palabra.



- Marcel, G. (1955) Los hombres contra lo humano. Buenos Aires: Hachette
- Mounier, E.(1956). Qué es el personalismo. Buenos Aires: Ediciones Criterio
- Neuendorf, K. (2002). The Content Analysis Guidebook. Characteristics of Content Analyze. London: Sage Publications.
- Scheler, M. (1957). El puesto del hombre en el cosmos. Buenos Aires: Losada.
- Stenhouse, L. (1984). Investigaciones y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata.
- Zubiri, J. (1980). Inteligencia sentiente. Madrid: Alianza Editorial.
- Zubirí, J. (1997). El problema teologal del hombre: Cristianismo. Madrid: Alianza Editorial.



## CAPÍTULO III

# CONCEPCIONES DE LA PENA, EL EJERCICIO DEL PODER, DERECHO Y DEBERES DE LA POLICÍA EN EL POSCONFLICTO COLOMBIANO

*Jorge Enrique Carvajal Bermúdez<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup>Docente de la Universidad de Manizales· Correo electrónico: joencabe<sup>1</sup>@gmail.com



## Resumen

En Colombia se firmó un acuerdo final para la terminación del conflicto armado con las FARC; en él se relacionan las penas que podrían pagar los guerrilleros que se acogieron al proceso; hecho que ha propiciado el surgimiento de unas fronteras que polarizan al país, como se evidenció en el plebiscito del 2017. Este ejercicio democrático con gran incidencia en quienes detentan poder, especialmente político, estuvo marcado por la falta de un mayor conocimiento sobre la pena en el marco de una justicia transicional y su incidencia en los derechos humanos; este el primer punto de interés del presente trabajo, para identificar el grado de conocimiento que docentes y estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Manizales tienen sobre las penas involucradas en el Acuerdo Final. El estudio arrojó como resultado un alto grado de desconocimiento del tema.

**Palabras clave:** conflicto armado, posconflicto, FARC, pena en materia penal, Policía Nacional.

## Sin obturar las realidades

*...policía y justicia deben marchar juntas como las dos acciones complementarias de un mismo proceso, garantizando la policía 'la acción de la sociedad sobre cada individuo', y la justicia, 'los derechos de los individuos contra la sociedad' (Foucault, 2003, p.59)*

Uno de los temas que ha venido ocupando una franja permanente en los medios de comunicación y en las conversaciones cotidianas de los colombianos, es el relacionado con lo acordado por el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), firmado el 24 de noviembre de 2016 (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, OACP, 2016), el cual fue sometido a un plebiscito especial como mecanismo de participación ciudadana, con un resultado que no alcanzó a ser vaticinado por las firmas

encuestadoras. Este acto político y sus resultados han dado lugar a múltiples preguntas y ha sido el fundamento para proponer ajustes al Acuerdo.

La pregunta que guía este trabajo es sobre qué tanto se conoce el Acuerdo y, específicamente, sobre las penas a las que pueden ser condenados los guerrilleros que hayan cometido delitos con ocasión del conflicto. En aras de dilucidar estas dudas, se seleccionó una población objeto: se decidió que sería la totalidad de los docentes del área penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Manizales, agregada a una población de estudiantes de la misma Facultad. Estos últimos, se comprobó, en su gran mayoría no conocen el Acuerdo y desconocen casi totalmente las condenas a las que pueden ser sometidos los que se acogieron al Acuerdo una vez sean vencidos en juicio y sea agotada la posibilidad de brindar la efectiva garantía de los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición a las víctimas y a toda la sociedad; no obstante no conocerlo, toman posición y argumentan sobre lo preguntado.

Como se mencionó, otro tema que se abordará tiene que ver con una investigación sobre la eficacia de las normas que regulan el uso de la fuerza y las armas en la Policía, porque se identificaron factores que inciden en la efectividad de estas normas, factores que dan lugar a inferir, sospechar o cuestionar sobre cuál debe ser el papel de la Policía Nacional de cara al postconflicto.

Después de más de 52 años, en los que algunas de las actuales generaciones no han conocido un país distinto, en unas regiones más que en otras se han vivido los rigores del conflicto armado, sus efectos devastadores en términos sociales, culturales y económicos. En relación con lo anterior, las encuestas realizadas al personal uniformado del Eje cafetero, conformado por los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío, dan cuenta de varios factores internos y externos que influyen en la eficacia de las normas previstas para limitar el uso de la fuerza y de las armas, bajo principios de necesidad, proporcionalidad, legalidad y gradualidad. La vulneración de los derechos y libertades de los seres humanos intervenidos por la fuerza pública, en muchas ocasiones además con criterio de selección clasista (Zaffaroni, 1988), puede ser el producto de una deficitaria o inadecuada formación, capacitación y entrenamiento de sus efectivos para un país recién salido en conflicto armado; motivo que alienta el logro de un profundo cambio durante y después del posconflicto.

El eje articulador o transversal en estas dos investigaciones es destacar la relevancia de los derechos humanos, dado que hace un buen tiempo dejaron de ser simples enunciados filosóficos para convertirse en enunciados jurídicos “que ocupan, o deben ocupar, un lugar preponderante, han triunfado en la escena global mundial” (Douzinas, 2008, p. 2).

La primera investigación que trata sobre el conocimiento del punto 5, y más concretamente sobre las penas en materia penal, está enmarcada en la órbita de la justicia transicional y de la justicia restaurativa, pero se desconoce entre los estudiantes entrevistados el significado y origen de ambas formas de justicia. En relación con la justicia transicional, Uprimny y Saffón (2016) sostienen que:

*... surgió con el propósito esencial de equilibrar las exigencias de justicia y de paz en contextos excepcionales de transición de la guerra a la paz o de la tiranía a la democracia, caracterizados por la necesidad de enfrentar la violación masiva y sistemática de derechos humanos (p. 118).*

En cuanto a la justicia restaurativa, los autores precitados nos orientan sobre una definición de justicia restaurativa al confirmarnos que,

*...apareció como un paradigma alternativo y crítico del funcionamiento del sistema penal en condiciones de normalidad y, en concreto, de la manera como este castiga las formas ordinarias de crimen presentes en una sociedad (p. 118).*

El modelo implementado en el sistema penal común para juzgar a las personas que han cometido delitos es, de suyo, un fracaso y se ha convertido en una violencia institucionalizada que vulnera los derechos de las personas privadas de la libertad.

En la segunda investigación, los resultados obtenidos dan cuenta de la consecuencia que trae el desconocimiento de las normas internacionales de los derechos humanos generales y específicos que el Estado ha reconocido por vía de bloque de constitucionalidad, y que integra horizontalmente normas como la declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; ambos de Naciones Unidas. Y a nivel regional, la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 de la Organización de Estados Americanos, aprobados los tres por el legislativo. Los tratados mencionados buscan limitar el uso de la fuerza y de las armas por parte de los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley; particularmente la Policía. En consideración de lo anterior,

en el análisis realizado a 476 quejas formuladas en el año 2014, se identifica la vulneración del derecho a un trato digno, a la libertad, a la intimidad, entre otros.

## **Metodología**

En ambas investigaciones se empleó un tipo mixto (cuantitativo-cualitativo), con un enfoque histórico-hermenéutico. Lleva el sello de una indagación foucaultiana con limitaciones, pero procurando hacer un acercamiento genealógico sobre algunos conceptos o categorías que se expresan en las palabras clave, como la pena y la policía; desde luego, tiene sus limitaciones, pero un poco más desarrolladas en las investigaciones en sí.

## **Algunas precisiones sobre las FARC, su llegada a la firma del Acuerdo, desmovilización y entrega de armas**

Con el fin de orientar al lector mediante una breve contextualización, más no de presentar en detalle el surgimiento de las guerrillas, sus objetivos e ideología, se presentarán algunos datos en cuanto a su origen, además de otros datos importantes sobre el grupo que firmó el Acuerdo.

Son varios los grupos revolucionarios creados en Colombia: el Ejército de Liberación Nacional, EPL (1964); el Movimiento 19 de abril, M-19 (1974-1989) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC (1964-2017), está última, una de las de mayor duración en la lucha subversiva.

El M-19, surgido a partir del resultado electoral de 1970, se consolida en la lucha armada a partir del mismo año, realizando operaciones tácticas y estratégicas importantes en la consecución de sus objetivos; no obstante, para la financiación de su accionar recurrió a la práctica abominable del secuestro, acto que provocó, además de la reacción de los grupos dedicados al narcotráfico, la creación del grupo paramilitar autodenominado muerte a secuestradores, MAS. Debido en parte a esto, en el año 1990 el M-19 firma un acuerdo de paz, conformándose después como partido político. Se crea la Unión Patriótica, UP, partido brazo político de las FARC, prácticamente extinguido por las trágicas muertes de sus militantes; hoy, esos hechos tienen seguimiento investigativo, discutido y recomendado en el reciente proceso de acuerdo con las FARC; quienes insisten en que deben darse las condiciones necesarias para que no suceda lo mismo que le sucedió a la UP, es decir, su aniquilamiento como movimiento revolucionario y político.

Ahora bien, para abordar una de las reflexiones concretas de este escrito en relación con el fin de las FARC como grupo subversivo y su nacimiento como movimiento político, es menester hacer una breve alusión a que este grupo. Es una organización con más de 52 años de existencia, transcurso en el cual, sin duda alguna, ha tenido varias etapas. Desde sus orígenes como las autodefensas agrarias campesinas, de un grupo de 30 hombres pasó a más de 17 000 y 108 frentes (Cadavid, 2010, p. 4). A mediados de los 90, las FARC lograron de alguna manera desestabilizar la institucionalidad. Tuvieron serios reveses con el Gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, bajo su política de la Seguridad Democrática, que resultó ser un factor determinante para que acogieran la propuesta del Gobierno en el 2012 y terminará con la firma del Acuerdo para la finalización del conflicto en el año 2016. No obstante, es oportuno considerar los hechos que se dieron en las urnas el 2 de octubre de 2016 cuando fue convocado el plebiscito. Los resultados a la pregunta: ¿Apoya usted el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera?, según el informe de la Registraduría Nacional de Estado Civil fueron así: el 50, 21%, votó por el NO, con un total de 6.431.376 votos; por el SÍ votó el 49,78%, o sea, 6.337.482 votos. Este estrecho margen que colocó en crisis la negociación -aunque debe tenerse en cuenta que el abstencionismo fue del 62,59%- demostró de nuevo no la verdadera voluntad del pueblo, sino la lucha de intereses particulares de quienes detentan el poder; reflejando de esta manera unas nuevas fronteras, fronteras que se trazan a partir de la demagogia y del engaño; pues días después del evento electoral, un miembro del equipo que promovió el NO reconoció las tretas a las que habían acudido para confundir y llevar engañosamente a miles de personas a votar en su apoyo, tal vez no bajo una reflexión seria sobre la pregunta sino no de manera emocional, en virtud al seguimiento ciego por el líder de esta campaña, quien asume la actitud mesiánica de ser un verdadero redentor de la problemática colombiana, que le permite, a él y a sus cercanos, jugar con sentimientos tan arraigados en los seres humanos como el miedo y la esperanza. Ya lo planteaba Spinoza (2017):

*El miedo hace que el hombre sea naturalmente supersticioso y que atribuya a Dioses todo lo extraordinario, de ahí que los reyes hayan favorecido desde antiguo, ese sentimiento, creándose una aureola de divinidad para mejor manejar la masa (pp. 50-51).*

Si las guerrillas han cometido delitos comunes y crímenes de lesa humanidad y de guerra, no puede desconocerse que en nombre del Estado también se han cometido tales delitos a lo largo del conflicto armado; donde, por ejemplo, no es posible negar la sistematicidad de las muertes de los miembros de la UP. Diferentes casos también han sido llevados a la Corte Interamericana de Derechos Humanos, como el caso Palmeras; el caso Mapiripán, que evidencia el contubernio entre fuerzas militares y las autodefensas, o el reciente fallo

del caso de la vereda La Esperanza, o los miles de los mal denominados falsos positivos, en realidad ejecuciones extrajudiciales llevadas a cabo en desarrollo de la política de la Seguridad Democrática del 2004 al 2010, con miles de miembros de la población civil muertos o desaparecidos.

La pregunta que emerge en torno a lo anterior sería: ¿cómo comprender que una oportunidad que para miles de hombres y mujeres implica la dejación de la lucha armada, que gran número de armas pierdan su condición de ser una permanente amenaza, sea desaprovechada? Es una oportunidad que, por el contrario, debe ser acogida porque está “implicando la desmovilización de 8.322 guerrilleros y milicianos que llegaron a las 26 zonas y puntos transitorios de normalización, 52 extranjeros y 2.971 privados de la libertad” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016) y la entrega de 8.394 armas a la comisión verificadora de las Naciones Unidas, pues no es necio reconocer que tan solo una de estas armas significa posiblemente una vida. A lo anterior se debe agregar la indiferencia, actitud que no nos mueve a la solidaridad y al compromiso social mientras los hechos no toquen nuestro entorno y nuestro bienestar, y donde si la suerte del vecino no le incumbe a la comunidad, mucho menos lo será la suerte del compatriota que realiza su destino en regiones tan lejanas como olvidadas.

### **Concepciones sobre la pena y nuevos paradigmas al respecto**

Dado que el tema central de la primera investigación está enfocado sobre el conocimiento que los docentes del área penal y los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Manizales tengan sobre las penas consagradas en el punto 5 del Acuerdo, se pasará a una aproximación genealógica sobre las diversas formas de penalizar que la humanidad ha utilizado para castigar a los seres humanos que han transgredido el marco de valores, principios o sistemas consagrados por la sociedad; insistiendo sobre los más generales ante la imposibilidad de realizar un trabajo más extenso.

Al respecto, es oportuno advertir que en el punto 5 de la referida negociación se establece el acuerdo sobre las víctimas del conflicto a través del sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición, incluyendo la jurisdicción especial para la paz y el compromiso sobre derechos humanos. Estas más de 60 páginas (124-192) tienen un contenido pertinente y relevante con el que es viable ubicar una gran bibliografía sobre cada palabra con la que se nombró este punto, y a la vez una imposibilidad a la hora de conocer la ardua labor de las personas que conformaron los equipos, tanto de un lado

como del otro, para llegar a un consenso; pues bien, se sabe que el lenguaje es tal vez la mayor bondad, pero igualmente la mayor dificultad cuando se tratan temas sensibles y complejos como el tema de las víctimas. No se trata, sin embargo, de desconocer tampoco que personas que se constituyeron desde sus realidades en víctimas no hayan tenido la oportunidad de ser escuchados o leídos, según la publicación de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz “Proceso de Paz. Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto”, hubo 27.000 aportes, a través de formularios físicos y virtuales; foros, uno nacional y otros regionales y rurales y las 60 víctimas que viajaron a encontrarse cara a cara con sus victimarios en la Habana, Cuba. Este mismo documento da cuenta que aun con el límite de tiempo establecido para reconocer las víctimas de este conflicto armado en Colombia, ascienden a casi ocho millones, cifra más alta que en conflictos (obviamente con las diferencias frente al colombiano, por su naturaleza, duración, etc.), como el de Sudán, Sierra Leona, Ruanda, Guatemala, Salvador, Perú, Argentina.

Con el propósito de identificar primero como se ha concebido la pena en diversos momentos y la evolución que ha tenido, se presentarán algunas de las prácticas empleadas a lo largo de la historia, para una mejor comprensión de las nuevas concepciones, o nuevos prototipos que hoy persigue la sanción penal.

En este breve recorrido podemos identificar que la pena ha tenido varias finalidades, desde unas prácticas decimonónicas a unos nuevos paradigmas sobre los cuales se edifica en parte las contempladas en el punto 5 del Acuerdo Final, y se considera pertinente para una mejor comprensión histórica, defendiendo una hipótesis basada no solo en el conocimiento de las penas que establece el Acuerdo, sino de cómo hemos avanzado como humanidad en las formas de punibilidad, aclarando al final algunas corrientes que clasifican los propósitos de la pena en teorías absolutas, relativas, mixtas y modernas.

Podríamos perdernos al tratar de ubicar un punto exacto en la historia sobre la génesis de las penas impuestas por la comisión de una determinada falta contra otra persona o un sistema. No obstante, para fijar un punto de anclaje se podría iniciar haciendo las mismas preguntas realizadas por Restrepo (2015): “¿Por qué existen las penas?, ¿por qué y para qué sanciona el hombre a sus congéneres?”. Como bien lo advierte el propio autor, pueden existir miles de respuestas, “como miles son las visiones que el hombre ha construido sobre su propia naturaleza” (Restrepo, 2015). En su obra hace referencia a algunas formas que han sido parte de las fases del control social, y denominadas por él

bajo el subtítulo de El pasado remoto y sus ecos en el presente, que comienza indicando:

*Cuando ese hombre nómada y "primitivo", mucho más biológico (más animal) que cultural, era objeto de cualquier agresión, de manera instintiva reaccionaba, como lo hacen los otros animales, en un intento por poner fin a la situación nocente. Esa "reacción defensiva" conocida como vendetta, era ejercida directamente por el individuo agredido o, probablemente, por el grupo, cuando la agresión se dirigía indeterminadamente contra sus miembros, tal como hoy vemos hacerlo a las manadas o cardúmenes de tantas especies gregarias. La reacción no conocía límite alguno ni en su naturaleza ni en sus alcances (Restrepo, 2015, p. 14).*

De haber continuado con las vendettas y dada la propia capacidad inventiva del ser humano, sin duda alguna ya como especie bélica se habría autoexterminado la humanidad, o unas sociedades completas. Esto no ha sucedido porque tal vez hay algo presente, latente en la humanidad, que ha buscado la eliminación de estas amenazas a la par con la evolución de esas formas primitivas de comportamiento basadas en reacciones instintivas y no ancladas en la capacidad de conocer, de razonar, de comprender y, más allá de cualquier concepción religiosa, de identificar qué es lo que más nos acerca, qué es lo que más nos une, qué es lo más apropiado en la constante búsqueda de la convivencia.

Es precisamente en esa riqueza histórica que se ha allanado el camino para ir decantando, para ir comprendiendo unas formas diferentes de castigar, de penalizar, y aún falta mucho por construir y por avanzar hacia la posibilidad de la reagrupación hacia la superación de las diferencias colectivas. Conocer la historia que ha rodeado las formas de castigo, es darse la oportunidad de comprender que hay caminos ya andados que han dejado varias enseñanzas, entre ellas, que no hay necesidad de volverlos a andar.

Continuando con las formas preconcebidas de los controles sociales que de alguna manera sitúan la evolución por la forma como se ha construido o institucionalizado la punibilidad, está la figura denominada compositio. “Puede incluso afirmarse que la composición o compositio se constituye en un antecedente remoto de la justicia restaurativa” (Restrepo, 2015, p. 209). Este hecho se constituye en un avance ya que se estaba pensando en buscar otras formas de reparar el daño causado, que consistía en un arreglo económico o en especie, esta posibilidad ya comienza a vislumbrarse también en el Código de Hammurabi, que reposa en el Museo del Louvre en París y del cual autor precitado dice lo siguiente:



*...La propuesta característica de la lex talionis se antoja barbárica, sin embargo, ella significó la primera gran limitación que efectivamente se señaló a la potestad punitiva... la primera consagración del talión en un texto escrito... aparece en el Código de Hammurabi, promulgado por el rey sexto de Babilonia, HAMMURABI I (1792-1750 a. C.). Ese cuerpo normativo contenía disposiciones como las siguientes: 'Si un señor ha reventado el ojo de (otro) señor, se le reventará su ojo'; 'Si un señor ha roto el hueso de (otro) señor, se le romperá el hueso'; 'Si un señor ha desprendido (de un golpe) un diente de un señor de su mismo rango, se le desprenderá (de un golpe) uno de sus dientes'; 'Si un señor ha golpeado la hija (de otro) señor y motiva que aborte, pesará diez siclos de plata por el aborto causado'; 'Si esta mujer muere, su hija recibirá la muerte'. 'Si un médico ha llevado a cabo una operación de importancia en el esclavo de un subalterno con una lanceta de bronce y le ha causado la muerte, entregará esclavo por esclavo'... (Restrepo, 2015, p. 207).*

Ante las circunstancias que precedieron este catálogo de normas, es evidente la limitación a la potestad punitiva (facultad de imponer penas) que se abrogaba una comunidad de punir, de penar; dado que establece hasta qué punto el 'infractor' debe responder; no obstante haber sido en su momento y en ese contexto histórico un avance frente a las formas anteriores, hoy esta forma de penar es inconcebible, al menos en lo formal y en cuanto al papel del Estado; "ojo por ojo y el mundo entero se quedará ciego", y posiblemente quien aún la considera viable muy en su interior se excluye de quedar ciego, hasta pensará en la posibilidad de quedar tuerto, y como en reino de ciegos el tuerto es rey... Se identifica en el Código también la bárbara práctica de la esclavitud y el grado de cosificación de los congéneres que fueron esclavizados y de lo cual se debe sentir vergüenza y la han de sentir las generaciones futuras, como la viva manifestación de lo que no debe volver a ocurrir; sin embargo, como bien lo advierten instituciones y personas, existen hoy nuevas formas de esclavitud, como la trata de personas.

Continuando con las formas empleadas de aplicar una pena a quien quebrantaba un determinado 'orden', debe mencionarse los tiempos de la inquisición; "A través de la cual la Iglesia Romana pretendió controlar los 'delitos del alma'" (Restrepo, 2015, p. 210); esta institución, sometía a tortura a las personas acusadas de herejes para obtener de ellas la confesión de su presunta comisión o participación en el delito; fue cuestionada por Cesare Beccaria en el siglo XVIII cuando afirmó:

*La ley que manda la tortura, es una ley que dice: Hombres resistid al dolor; y si la naturaleza ha criado en vosotros un inextinguible amor propio; y si os ha dado un derecho inajenable derecho para vuestra defensa; yo creo en vosotros afecto todo contrario; este es, un odio heroico de vosotros mismos, y os mando que os acuséis, diciendo la verdad aún entre el desenlazamiento de los músculos y dislocaciones de los huesos (Beccaria, 1764, p. 93).*

Finalmente, la pena consistía en quemarlos vivos.

También en esta época existieron las penas conocidas como ‘Rezagos de los juicios de Dios’, que contenían, entre los castigos aplicados por instituciones como la Santa Hermandad y la Santa Inquisición, los siguientes:

*... la prueba del fuego: se entregaba al sospechoso un hierro caliente, si se quemaba era culpable y si no se quemaba era inocente; la prueba del agua hirviendo: se vaciaba agua hirviendo al sospechoso en sus manos y de inmediato se cubrían sus manos; a los días se descubrían: si estaban despellejadas era culpable y si estaban sanas era inocente; la prueba del agua fría: se tiraba al sujeto con la mano izquierda amarrada al pie derecho y la mano derecha al pie izquierdo; si se hundía era inocente y si flotaba era culpable: previamente se había bendecido el agua y, por consiguiente, si el agua se lo chupaba, era señal de que el agua bendita lo aceptaba y esto mostraba su inocencia... (Agudelo, 2014, p. 126).*

Más adelante, en el siglo XVIII, estas crueles formas de punibilidad se siguen evidenciando con un grado de crueldad aterrador; así lo señala Foucault (2002), al hablar del suplicio, narra la siguiente historia:

*Damiens fue condenado, el 2 de marzo de 1757, a ‘pública retractación ante la puerta principal de la Iglesia de París’, adonde debía ser ‘llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con un hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano’; después, ‘en dicha carreta, a la plaza de Grève, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado [deberán serle] atenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometi6 dicho parricidio, 1 quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento’. 2 ‘Finalmente, se le descuartizó, refiere la Gazette d’Amsterdam. 3 Esta última operación fue muy larga, porque los caballos que se utilizaban no estaban acostumbrados a tirar; de suerte que en lugar de cuatro, hubo que poner seis, y no bastando aún esto, fue forzoso para desmembrar los muslos del desdichado, cortarle los nervios y romperle a hachazos las coyunturas (Foucault, 2002, p. 5).*

De tal suerte que, como se puede observar, hay toda una construcción histórica en torno a las diferentes formas de cómo las diversas sociedades han concebido la pena. Hasta acá se identifican momentos que ubican la teorización y clasificación sobre los fines de la pena; a continuación se pasan a describir.

Muchos autores han realizado una división en teorías de la expiación y la retribución, (Lesch, 2000, citado por Ruiz, 2011, p. 30), o en una división en cinco grandes corrientes: la retribución, la resocialización, la prevención general, la prevención especial y la restauración (Restrepo, 2015); o, según la división sobre la cual anclaremos las posiciones defendidas en la investigación en: teorías absolutas, teorías relativas (prevención general negativa y especial),

teorías mixtas, y modernas teorías de los fines de la pena (prevención general positiva, fundamentadora y limitadora (Ruiz, 2011, pp. 29-38).

Las teorías absolutas tienen su origen en la creencia de un poder divino, tal como se puede observar en algunas prácticas descritas, como los llamados Rezagos de Dios, en cuyo caso la finalidad de la sanción, es eminentemente moral (Meini, 2013, p. 7); están fundamentadas en lo metafísico, en la confusión entre delito y pecado, faltas contra las leyes de Dios, o de quien lo representa, tal es el caso narrado por Foucault; este paradigma tiene un giro al pasar de las monarquías a las teorías según las cuales existe un contrato social (Rousseau, 1762), teorías marcada por las revoluciones demoliberales del siglo XVIII, como la francesa; ya el poder no proviene de Dios sino de la ley, que tiene una fuente humana y no divina; no obstante, el fin de la pena sigue teniendo una carácter retribucionista; dado que busca la necesidad de castigar el quebrantamiento de un orden jurídico.

En las teorías relativas es donde se ubica la prevención general de carácter negativo, dado que está fincada en enviar un mensaje a la sociedad en general de lo que le sucederá a uno de sus miembros si vulnera la ley. En la prevención especial el mensaje va directamente al infractor sobre quien recae la pena para que reflexione y se rehabilite; una de las principales críticas es la no existencia de límites al Estado al imponer la pena. Entre más fuerte, un mensaje es más claro, llegando al terror penal (Ruiz, 2011, p. 33).

En las teorías mixtas o unificadoras (Ruiz, 2011, p. 35), igualmente retribucionistas y con un carácter preventivo, se retoma la prevención general ya en forma positiva, y el Estado tiene límites para castigar.

Las teorías modernas del fin de la pena, “buscan que la colectividad sea fiel al derecho, rechaza que se trate de proteger unos determinados valores de acción y bienes jurídicos” (Ruiz, 2011, p. 35), hay una función orientadora de las normas jurídicas hacia el ciudadano, indicadoras de la convivencia con los demás.

Las teorías de la restauración: se llama la atención sobre este nuevo paradigma que se enmarca en la justicia de carácter restaurativa; aquí el fin de la pena es "restaurar las heridas causadas por el delito" (Restrepo, 2015, p. 200), donde no solo se vuelve la mirada hacia la víctima -eje central en el punto 5 del Acuerdo-sino también hacia el victimario y la sociedad a la que pertenecen, estando más en sintonía con el desarrollo legal que han tenido los derechos humanos que se han positivado en la Constitución de 1991; con una visión antropocéntrica

donde se resalta la dignidad humana; consagrada en los artículos primeros de la carta superior y de las normas penales, tanto la sustantiva del Código Penal como en la adjetiva o procesal del Código de Procedimiento Penal. Es en este sentido que Corte Constitucional en la sentencia T881 de 2002, le ha dado a la dignidad humana una triple connotación; la de ser un principio, un valor y un derecho fundamental.

Entrando en esta lógica, se puede comprender más fácilmente por qué el punto 5 del Acuerdo establece tres tipos de penas. Para quienes actuando en pro de las víctimas se comprometan con la verdad, la reparación, la justicia y la no repetición, se les impone penas que van de 5 a 8 años en condiciones efectivas de restricción de la libertad, no en las cárceles. Puede ser amnistiado o indultado por delitos políticos y conexos, o condenado hasta 20 años si no reconoce la verdad; muy diferentes a las que establece el sistema ordinario donde las penas pueden llegar hasta los 50 o 60 años en el caso de concurso de delitos. En este punto, la misma Corte Constitucional reconoce que hay un estado de cosas inconstitucionales, además de serias violaciones de los derechos a los detenidos.

En consonancia con normas internacionales, los delitos de lesa humanidad, genocidio y crímenes de guerra, no pueden ser amnistiados ni indultados. Veamos lo que al respecto afirman Uprimny y Saffón (2006):

*...La individualización y el castigo de los responsables de crímenes de guerra y lesa humanidad resultan importantes para el éxito de un proceso de justicia transicional y para la estabilidad del nuevo orden social y político incubado en su seno, por lo que el enfoque de la justicia restaurativa no puede ser el imperante en estos contextos.*

## Resultados

Se entrevistaron 8 docentes que constituyen la totalidad de los docentes de derecho penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Manizales. Porque la temática es afín a su currículo o programa, todos conocen las penas establecidas en el Acuerdo para la terminación del conflicto; advirtiendo que algunos de ellos están en desacuerdo, les parece que las penas son laxas y se identifican más con los fines retributivos. Los que manifiestan estar de acuerdo fundamentan su afirmación en que la realidad política y social del Estado lo requiere y se hace necesario el cambio de paradigma.

De los 22 estudiantes encuestados, un alto porcentaje desconocen el Acuerdo y lo relacionado con las penas; no obstante, asumen una posición de aceptación o rechazo, situación que podría estar marcada por la innegable presión mediática y política; como lo interpretaron los estudiantes Daniel Alberto Chavarriaga Jiménez y Juan Sebastián Parra Peláez, que bajo la dirección del suscrito adelantaron la investigación. También se logra observar que las corrientes del derecho se ven marcadas de manera diferente en los docentes y estudiantes que tienen conocimiento del punto 5 del Acuerdo, situación que permite que los argumentos se den de manera objetiva a pesar de ser diferentes, pero que es el mecanismo claro para permitir que las diferencias se vean discutidas en ambientes de debate y no en ambientes de guerra.

Dado que la Universidad no puede ir caminando en sentido contrario a la realidad y que, evidentemente, el país está en una situación singular en relación con la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto con las FARC, resulta de especial interés el abordaje del tema por parte de estudiantes y docentes. Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, parece pertinente elevar una propuesta a la Facultad de Ciencias Jurídicas para que se incorpore en uno de los microcurrículos un curso básico que se corresponda con la formación de crítica de argumentos, que admita que los estudiantes de derecho tengan un conocimiento sobre el proceso de paz que adelanta el Gobierno con las FARC; hecho que les permitirá construir juicios más acertados y objetivos sobre una realidad que compromete nuestra actualidad y futuro. Esto como consecuencia del notable desconocimiento, evidente en las encuestas, que la mayoría de los estudiantes tienen del proceso de paz.

### **La eficacia de las normas que regulan el uso de la fuerza y de las armas por parte de la Policía**

En una segunda investigación se identificaron varios factores que afectaban la eficacia de las normas nacionales e internacionales que regulan el uso de la fuerza y de las armas de fuego por parte de la Policía. Uno de los factores, derivado de su estructura interna, es el relacionado con la formación y capacitación que tienen o han recibido los hombres y mujeres de la Policía Nacional para enfrentar desde otras condiciones el conflicto armado, dadas las nuevas realidades del país; asimismo, como consecuencia de la vulneración de los derechos consagrados en las normas internacionales que han entrado al sistema jurídico colombiano por vía del bloque de constitucionalidad en sentido expreso, es urgente iniciar y profundizar las

reflexiones que nos lleven a definir qué clase de Policía se requiere para el posconflicto, que ya al margen de la guerra se debe insistir en el respeto y preservación de los derechos humanos; pues estos deben elevarse incluso sobre las exigencias de las tensiones internas; así lo reconoce y recomienda el artículo 93 de la Constitución política al considerar que “Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno”. Por este mismo camino hay que acoger, de la misma Constitución, el artículo 214 en su numeral 2 que afirma: “No podrán suspenderse los derechos humanos ni la libertades fundamentales. En todo caso se respetarán las reglas del derecho internacional humanitario...”

Se requiere una Policía informada al detalle sobre los contenidos del Acuerdo, pero dispuesta a asumir, con la orientación idónea el Estado, una actitud más civil y civilista como la que demanda la actualidad del conflicto y de la historia. En esta tarea no deben ser indiferentes los colombianos, también procurando asumir los contenidos del Acuerdo como un deber que además de concitar el conocimiento concite la acción de defenderlos con sentido de patria y no motivados por particularidades partidistas.

La universidad, por su parte, debe ser consciente de su misión social y procurar, entonces, entre sus estudiantes y docentes, la difusión crítica del Acuerdo y sus alcances. Con la presente investigación esto fue lo que se empezó hacer en la Universidad de Manizales; la indagación se limitó al punto 5 del Acuerdo, y específicamente al tema de las penas, porque uno de los mayores mitos que desencadena más dudas y desinformación tiene que ver con la supuesta impunidad y no penalización de todos los guerrilleros.

En el marco teórico de esta investigación, con un acercamiento al método genealógico, se identificó la concomitancia entre el cambio en los modelos de intervención policial y la lucha histórica por la positivación de los derechos humanos en normas jurídicas.

Para facilitar de nuevo la comprensión de la estrecha relación entre la función de la Policía Nacional de Colombia, los derechos humanos y los desafíos en el posconflicto es menester, de manera muy breve, acercarnos histórica y conceptualmente a la significación del vocablo ‘policía’.

## Sobre el concepto de policía

El concepto 'policía', como tantos otros, ha variado con el paso del tiempo y, de la misma manera, su variación depende de la ubicación espacial, pues se trata de un concepto radicalmente proteico (Nieto, 1976, p. 35).

Asimismo, es polisémico, tiene varias acepciones como lo precisa la Corte Constitucional Colombiana en diversas sentencias, entre ellas podría considerarse como la sentencia hito la No. C-024/94, cuyo magistrado ponente fue Alejandro Caballero Calderón.

El término 'policía', tiene un origen grecolatino y se ha asimilado con el vocablo griego politeia, señalándose que su significado es "buena gobernación de ciudad que abraza todos los buenos gobiernos, que trata y ordena las cosas corporales que tocan a la Policía, conservación y buen encaminamiento de los hombres" (Malagón, 2006). Una reflexión actual, reconociendo que otra pudo haber sido en el contexto de su origen y de quienes lo acuñaron, podría evocar que si se trata de 'buenos gobiernos', estos posiblemente son aquellos que se preocupan por administrar de la mejor manera sus naciones, o sus departamentos, o sus ciudades etc., y, por lo tanto, se esperaría que los valores implícitos en la toma de sus decisiones estén anclados y sean coherentes ante todo con la ley vigente y con los valores supremos, como el de la honestidad, además con los principios derivados de la ética, entendida como el actuar recto.

Tanto en el término politeia como el de politia, encontramos el prefijo "polis", que para los griegos era en su división territorial, los estados o las ciudades, conglomerados sociales, vale decir, que en su origen el término no está designando a unas personas en particular; está designando una aspiración de orden subjetivo; identificar que hay la necesidad de que exista un buen gobierno, solo puede surgir de su antípoda el mal gobierno, el desorden, el caos.

El término 'policía' en su camino a la institucionalidad, se usa por primera vez en Alemania en el cuatrocientos (Malagón, 2006, p. 165), luego en Francia, aunque en el texto que compila las conferencias orientadas por Michel Foucault en el Collège de France, denominado Seguridad, territorio, población, afirma que su origen se debe al Estado francés, y nos da una pista sobre su misión original al afirmar que "...el manejo de las familias el buen gobierno del Estado, es lo que en esta época, precisamente, empieza a llamarse 'policía'" (Foucault, 1973, p. 119).

De acuerdo con lo citado por Malangón (2006, p. 166), existen referencias a la "police et bon gouvernement" en las ordenanzas reales de 1403; asimismo, en otras ordenanzas de 1465 referentes a la Cámara de Cuentas donde dice La conduite et police de la chose publique de nostre royaume; de la misma manera en España en el año de 1440, en las "Cortes de Valladolid, donde los procuradores reclaman que 'la cosa pública sea regida en toda buena policía e gobernada e sostenida en verdat e justicia'; poco después en la reunión celebrada en Olmedo en 1445, se postula la superioridad del poder regio aduciendo, entre otros argumentos, que la subordinación del monarca a sus súbditos sería "repugnante a toda buena policía" (Malagón, 2006, p. 166).

### **La Policía hoy y su naturaleza constitucional**

A diferencia de las constituciones anteriores a la Constitución Política de 1991, como en el caso de la de 1886, que con sus reformas estuvo vigente por más de un centenar de años, en los cuales no se había dado lugar a una consagración expresa respecto a la institución de la Policía Nacional, en la de 1991 se consagra de la siguiente manera:

*Artículo 218. La ley organizará el cuerpo de Policía. La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas, y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz. La ley determinará su régimen de carrera, prestacional y disciplinario.*

Evidentemente, este artículo debe ser analizado desde una perspectiva integralista de la Constitución actual o, por lo menos, en relación con los principios de la misma para comprender. En un sentido más amplio, la naturaleza de la función policial en el modelo actual de Estado, en especial para ubicarnos en el marco de la pregunta de investigación.

En el artículo precitado encontramos la misionalidad de la institución policial expresada de la siguiente manera, "... cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas...", resulta de vital importancia un análisis en el contexto del estado social de derecho, donde el término 'social' no ha de entenderse como mera retórica ni filantropía (Corte Constitucional, 1992, T-406), que todos los esfuerzos de esta institución estén encaminados a la garantía de las libertades constitucionales y no a su vulneración, tal como se evidenció en la investigación y que más adelante se explicará.



## El uso de la fuerza y de las armas de fuego

Partiendo de la definición de Estado que hace Weber (1979): “Aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el "territorio" es elemento distintivo), reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima” (p. 83), agregada a esta otra sobre el Estado: “Por Estado debe entenderse un instituto político de actividad constante, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente” (pp. 43-44), en las dos definiciones encontramos el argumento que sustenta no solo la existencia de la fuerza pública sino la posibilidad de hacer uso de la coacción y de la coerción.

La Policía Nacional para el cumplimiento de su función constitucional debe estar dotada de unos medios, los cuales están subordinados a la Constitución y a la ley, medios que no pueden ser incompatibles con los principios humanitarios; estos se dividen en inmateriales y materiales. Los primeros son los actos que emanan de los funcionarios a quienes la Constitución o la ley, han otorgado el poder de policía; los segundos son los que suponen la intervención de la fuerza física y de las armas.

Los medios materiales son el uso de la fuerza y otros medios coercitivos, tal como lo estipula el Decreto ley 1355 de 1970 con respecto a la regulación sobre los medios materiales de policía, es decir, el uso de la fuerza y de las armas de fuego. Mediante la expedición de la Ley 1801 de 2016 existe hoy el llamado Código Nacional de Policía y Convivencia. Por su parte, a través la Resolución No. 00448 del 19 de febrero de 2015, se regula “el uso de la fuerza y el empleo de elementos, dispositivos, municiones y armas no letales, en la Policía Nacional”.

En el Código de Conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley se hace mención de los principios básicos sobre el empleo de la fuerza y de las armas de fuego. Su no convencionalidad radica en que, al igual que la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, no generan responsabilidad internacional; aunque perduran discusiones en lo relacionado con la Declaración Universal de Derechos Humanos, precisamente por su universal aceptación. Las otras son denominadas doctrinariamente como normas soft law, es decir, derecho suave o blando, a contrario sensu de los convenios, tratados y convenciones considerados hard law, o derecho fuerte, que su incumplimiento genera responsabilidad internacional. Otra forma de referirse a esta distinción son

la expresiones en inglés binding/non-binding, obligatorio, no obligatorio; el Código y los principios constituyen unos criterios éticos para orientar a los y las policías en lo relacionado con el uso de la fuerza y de las armas (Carvajal, 2010, p. 5).

## Recolección de la información

Se realizaron entrevistas, una encuesta semiestructurada y se solicitó información sobre las quejas formuladas por el presunto uso innecesario, desproporcionado e ilegal de la fuerza.

En efecto, en respuesta de la solicitud elevada a la Inspección Regional No. 3 sobre las quejas recibidas en el año 2014, esta oficina da cuenta de un total de 476 quejas formuladas por procedimientos irregulares.

La distribución por las diferentes unidades de policía se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Quejas formuladas en el año 2014.

Unidad policial	Año 2014
Policía Metropolitana de Manizales. (MEMAZ)	36
Policía Metropolitana de Pereira (MEPER)	273
Departamento de Policía Caldas (DECAL)	43
Departamento de Policía Risaralda (DERIS)	16
Departamento de Policía Quindío (DEQUI)	108
<b>Total</b>	<b>476</b>

Información suministrada por la Regional 3 de la Inspección General de la Policía Nacional (2014).

El departamento donde más se presentaron quejas fue en la Metropolitana de Pereira, seguido del departamento del Quindío y en menor cantidad la metropolitana de Manizales, en el departamento de Caldas; el menor número fue en el departamento de Risaralda; tal vez obedezca a que los miembros de Policía son más coherentes con las normas o en unas unidades son más propensos a desconocerlas; también a que los ciudadanos no formulan las quejas. Se identifica igualmente que en los municipios que no son cabecera, los más pequeños o los del área rural, son los de menos número de quejas que, en su orden, estarían

localizados en Risaralda y Caldas; en el Quindío, al no contar con área metropolitana, las quejas abarcan tanto la cabecera municipal, Armenia, como los demás municipios.

No obstante, el número global es alto, teniendo en cuenta que es una institución que debe garantizar los derechos y las libertades constitucionales y ante la cual la sociedad debe sentirse amparada y protegida de las amenazas a la seguridad y tranquilidad. Aun cuando el ideal sería cero, para las realidades sociológicas esta cifra suena utópica. De todas maneras, 476 es un grado alto que nos posibilita hablar de la eficacia de las normas, así como identificar los factores convalidados en las entrevistas a los expertos y las encuestas

Ahora pasaremos a hacer un análisis de la información obtenida e ilustrar el contenido de algunas de las quejas. Dado que hay quejas formuladas por situaciones similares, se referenciarán solo algunas de ellas. Las quejas fueron identificadas con un código para establecer la unidad donde se formuló, y un número para distinguir una de otra.

## **Resultados**

No obstante la existencia de normas que se han promulgado con el fin de establecer unos principios que orienten el uso de la fuerza y de las armas, estos medios son desconocidos en la práctica, y como resultado de ello se vulneran derechos como la dignidad humana, la intimidad, la libertad, la integridad física/psíquica y, en algunos casos, el derecho a la vida.

Los principales procedimientos donde se dan las violaciones a los derechos y libertades por la no aplicación de los principios contenidos en las normas, son: el registro personal, que pueden realizar de manera selectiva y clasista por expresa autorización de la ley; el denominado traslado por protección o retenciones ilegales, los puestos de control de vehículos y el control del espacio público.

## **CONCLUSIONES**

En una etapa de posconflicto, la formación, la capacitación y el entrenamiento deben estar más centradas en asegurar la tensión entre orden y libertad para asegurar la convivencia en paz, entendida como un mecanismo preventivo de protección de los Derechos Humanos y actuar bajo los principios de necesidad, proporcionalidad, legalidad y gradualidad a la hora de hacer uso de la fuerza y de las armas como lo autoriza la ley.

Siguen existiendo múltiples riesgos en el actuar policial, los grupos armados ilegales no son los únicos que amenazan seriamente la integridad física y la vida de los policiales, las disidencias, las bandas criminales, la delincuencia común presentan otra amenaza cada día

más potente y que conlleva a que las autoridades no descansen en su empeño de actualizar todos sus mecanismos para combatirlos. En acuerdo con lo anterior, ser profesional de policía debe implicar estar entrenado física y emocionalmente para enfrentarlos y distinguir los momentos en los que se debe hacer uso de la fuerza o de las armas, de aquellos que exigen otra actitud, otro comportamiento u otra acción; en cualesquiera de los casos, todo policía debe ser garante de los derechos y libertades, como lo contempla la Constitución.

La verdadera construcción de la paz está en manos de todos, es un compromiso del día a día para fortalecernos en la tolerancia, en el respeto por la diferencia, en hacer que cobren vida los mecanismos judiciales de protección de los derechos y libertades y, cuando sea necesario, en emplear las instituciones jurídicas, los mecanismos alternativos de solución de conflictos, retomar la palabra; reconstruirnos cultural, social, política, ética y moralmente.

Por supuesto, también cada ciudadano debe empoderarse no solo de sus derechos sino de sus deberes. Cada derecho implica un deber, y bien está descrito en el artículo 95 de la Constitución colombiana: “Obrar conforme al principio de solidaridad social [...] respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente instituidas”; “respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios”.

## REFERENCIAS

- Agudelo, N. (2014). De los delitos y las penas. Medellín, Colombia: Nuevo Foro.
- Bonesana, C. (Marqués de Beccarria) (1993). Tratado de los delitos y de las penas. ISBN: 950 – 97 – 8. Buenos Aires, Argentina: Heliasta S.R.L. Recuperado de [https://issuu.com/fpinto4/docs/lib\\_der\\_pen\\_tratado\\_de\\_los\\_delitos\\_](https://issuu.com/fpinto4/docs/lib_der_pen_tratado_de_los_delitos_)
- Cadavid, E. (2010). Historia de la guerrilla en Colombia. Recuperado de <http://ecsbddefesa.com.br/defesa/fts/HGC.pdf>
- Colombia. Congreso de la República (2016). Ley 1801 del 29 de julio de 2016. Por el cual se expide el Código Nacional de Policía y Convivencia. Disponible en [http://www.imprenta.gov.co/gacetap/gaceta.mostrar\\_documento?p\\_tipo=21&p\\_numero=1801&p\\_consec=45806](http://www.imprenta.gov.co/gacetap/gaceta.mostrar_documento?p_tipo=21&p_numero=1801&p_consec=45806)
- Colombia. Corte Constitucional (1992). Sentencia N.º T-452/92. Acción de tutela/Acto policivo/Jurisdicción contencioso. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-425-92.htm>



- Colombia. Corte Constitucional (1992). Sentencia No. T-406/92. Estado social de derecho/Juez de tutela. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-406-92.htm>
- Colombia. Corte Constitucional (1994). Sentencia No. C-024/94. Policía judicial-Concepto/Policía judicial-Funciones. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-024-94.htm>
- Colombia. Corte Constitucional (2002). Sentencia T-881/02. Principio de dignidad humana. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>
- Colombia. Ministerio de Defensa Nacional (2015). Resolución No. 00448 del 19 de febrero de 2015. Por el cual se expide el Reglamento para el uso de la fuerza y el empleo de elementos, dispositivos, municiones y armas no letales, en la Policía Nacional. Recuperado de [http://www.policia.edu.co/documentos/normatividad\\_2016/reglamentos/Reglamento%20para%20el%20uso%20de%20la%20fuerza%20y%20el%20empleo%20de%20elementos%20dispositivos,%20municiones%20y%20armas.pdf](http://www.policia.edu.co/documentos/normatividad_2016/reglamentos/Reglamento%20para%20el%20uso%20de%20la%20fuerza%20y%20el%20empleo%20de%20elementos%20dispositivos,%20municiones%20y%20armas.pdf)
- Colombia. Presidencia de la República (1970). Decreto 1355 del 4 de agosto de 1970. Por el cual se dictan normas sobre Policía. Disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6945>
- Colombia. Registraduría Nacional del Estado Civil (2016). Plebiscito. Recuperado de [https://wsr.registraduria.gov.co/?page=plebiscito\\_2016](https://wsr.registraduria.gov.co/?page=plebiscito_2016)
- Constitución Política de Colombia 1991. Actualizada con los actos legislativos a 2016 (2016). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Cury, E. (2005). Derecho penal: parte general. (7.ª ed.) Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Douzinas, C. (2008). El fin(al) de los derechos humanos. IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, (22), 6-34. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2932/293222950002.pdf>
- FARC-EP (s.f.). Quiénes somos y por qué luchamos. Recuperado de <https://www.farc-ep.co/nosotros.html>
- Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población (1.ª edición en español). (Horacio Pons, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- García, M. y Ceballos, M. A. (Editores). (2016). Democracia, justicia y sociedad. Diez años de investigación en Dejusticia. Bogotá, Colombia: Antropos.
- Gaviria, C. (2015). Mito o logos. Hacia la República de Platón. Bogotá, Colombia: Luna Libros-Universidad del Rosario
- Kant, I. (2004). Principios metafísicos del derecho. Barcelona, España: Espuela de Plata.

- Malagón, M. (2006). La ciencia de la policía: una introducción histórica al derecho administrativo colombiano. Memoria para optar el grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7426/1/T29508.pdf>
- Meini, I. (2013). La pena: función y presupuestos. *Derecho PUCP*, (71), 141-167.
- Mir, S. (2003). Introducción a las bases del derecho penal (2.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: B de F.
- Nieto, A. (s. f.). Algunas precisiones sobre el concepto de policía. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <file:///D:/Leo/Downloads/Dialnet-AlgunasPrecisionesSobreElConceptoDePolicia-1098617.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz, OACP (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Red Nacional de Información, RNI (2016). Página principal. Recuperado de <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/direccion-de-registro-y-gestion-de-la-informacion/red-nacional-de-informacion-rni/37825>
- Restrepo, J. (2015). Control social, derecho y humanismo hacia un control humanizado de la conducta divergente socialmente nociva. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Ruiz López, C. (2016). Protección penal del medio ambiente. *Derecho penal y criminología*, 27(81), 173-194. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derpen/article/view/990>
- Spinoza, B. (2008). Tratado teológico, político. (Atilano Domínguez, trad.) Barcelona, España: Alianza.
- Uprimny, R. y Saffón, M. P. (2006). Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades, pp. 111-137. En ¿Justicia transicional sin transición? Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. Bogotá, Colombia: Antropos. Recuperado de <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/Foros%20Justicia%20Transicional/LIBRO%20J.TRANS..pdf>
- Valencia, H. (2007). Introducción a la justicia transicional. Conferencia magistral impartida en la Cátedra Latinoamericana 'Julio Cortázar' de la Universidad de Guadalajara, México, el 26 de octubre de 2007. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/93810260/Hernando-Valencia-Villa-Introduccion-a-la-justicia-transicional>
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zaffaroni, E. (1988). Criminología, aproximación desde un margen. Recuperado de <https://colectivociajpp.files.wordpress.com/2012/08/criminologc3ada-aproximacic3b3n-desde-un-margen-zaffaroni.pdf>



## CAPÍTULO IV

# EL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA: EXPERIENCIAS Y CATEGORÍAS PARA UNA ANTROPOLOGÍA DE LO EFÍMERO. 2000 - 2012<sup>8</sup>

*José Alcides Castro<sup>9</sup>*

---

<sup>8</sup>Este texto puede ser leído, simultáneamente, como el texto con el que finalizó la investigación sobre desplazamiento forzado que llevó a cabo en la Maestría en Antropología con Énfasis en Antropología Social de la Universidad de los Andes, y al mismo tiempo como el Preámbulo de la Tesis del Doctorado de Formación en Diversidad que realizo actualmente. En él se articula, por tanto, una mirada retrospectiva y otra aun por construir. Algunas de las ideas que se presentan acá fueron la base de mi presentación en la V versión de Horizontes Humanos que se llevó a cabo en la Universidad de Castilla la Mancha, en diciembre de 2017.

<sup>9</sup>Sociólogo de la Universidad de Caldas, Magister en Antropología con Énfasis en Antropología Social de la Universidad de los Andes y Estudiante del Doctorado en Diversidad de la Universidad de Manizales. Actualmente es Profesor de la Maestría en Diversidad de la Universidad de Manizales y del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas, donde orienta los seminarios sobre Posestructuralismo, Políticas de las Diferencias y Antropologías de la Violencia, que son, al mismo tiempo, sus líneas de investigación. Correo electrónico: Jose-castro@ucaldas.edu.co

## Resumen

Este texto busca articular una mirada retrospectiva sobre lo que significa la experiencia del desplazamiento forzado en Colombia. A partir de cinco inflexiones que surgieron después de la revisión de un corpus textual de más de 150 investigaciones sobre el tema, reconstruye esta experiencia centrandó la mirada en un primer momento en el lenguaje jurídico; luego realiza una intersección entre la mirada y el lugar donde aparecen los trabajos y las categorías que surgieron en cada región, para después aproximarse al concepto de Biopolítica, a los dilemas éticos de la investigación y a la forma en que esta experiencia ha sido traducida a través de la fotografía. A manera de cierre, el artículo centra su atención en la relación que existe entre el desplazamiento forzado, la memoria y la educación como acontecimiento ético.

**Palabras clave:** Olvido, violencia antropológica, Inflexión, Experiencia, lenguajes.

## Desplazar

*En el discurso que hoy debo pronunciar, y en todos aquellos que, quizás durante años, habré de pronunciar aquí, hubiera preferido poder deslizar me subrepticamente. Más que tomar la palabra, hubiera preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me hubiera gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre hace ya mucho tiempo: me habría bastado entonces con encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho quejas quedándose, un momento interrumpida. No habría habido por tanto inicio, y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su desaparición posible. (Foucault, 2005, p. 11)*

En todo texto aparece configurada nuestra subjetividad, nuestra manera de mirar y nuestra propia experiencia. Cuando tenemos en frente un texto escrito hace un par de años y es revisado, tal vez las palabras ya no sean las mismas, tal vez no tengan el



mismo significado. Y es que así como no estamos fijados y somos en situación, algo similar ocurre con la escritura.

La voz que precede este texto, de la que apenas me percaté, quizá, está relacionada con una lectura simultánea de Carlos Skliar y Joan Carles Mélich, donde a través de la pregunta por la diferencia y por el otro ha surgido la idea de articular las ideas de ambos autores con lo que en diferentes lugares se ha definido como Antropologías de la Violencia, entre estos escenarios se encuentra el curso de Verano Violencia, Pasado y Reparación: Experiencias Desde África y América Latina. De esta forma ha sido posible replantear la mirada sobre diferentes temas, entre ellos, la noción misma de violencia, la cual es definida como la fractura de los significados que se construyen a través del encuentro con el otro, con su rostro y el reconocimiento que hacemos de él. No obstante, esta forma específica de comprender la violencia, implica una inflexión en la mirada y una forma particular de escribir sobre diferentes temas, donde es imprescindible, en palabras de Mélich (2004) una ética abierta al tiempo, a lo impredecible y al acogimiento del otro.

Este preámbulo es indispensable para referirme a una forma particular de violencia: el desplazamiento forzado y a los múltiples lenguajes y términos de referencia que se han construido para traducir esta experiencia. En este artículo de revisión sintetizo la manera en que esta experiencia ha sido articulada y traducida durante los últimos años, a partir de cinco inflexiones que me permitirán clasificar cada uno de estos lenguajes. El objetivo es presentar un proyecto inacabado, un ensayo de análisis, cuyas grandes líneas entreveo todavía.

Es preciso aclarar que por inflexión entiendo los diferentes momentos que han configurado la producción sobre desplazamiento forzado en el país durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2012. Es una manera de comprender las múltiples miradas que han surgido sobre este tema y que constituyen la estructura misma de este artículo. Además de ello, y como cierre, realizo una revisión dialógica entre los conceptos de desplazamiento y subjetividad, cultura y educación a partir de una revisión de la producción que se relaciona.

La primera de estas inflexiones se refiere a los diferentes informes que se han producido durante los años 2000 y 2012 y cuya particularidad es ser informes de carácter nacional, redactados por las diferentes agencias que se centraron en el problema del Desplazamiento en Colombia a partir de 1997, en ese

año es de gran importancia pues surge la Ley 387. Un momento previo a la Sentencia T-25 donde la Corte Constitucional declara el estado de Cosas Inconstitucional. En ella aparecen diferentes temas, como el derecho que tienen los “desplazados” a solicitar y recibir ayuda internacional, a gozar de los derechos civiles fundamentales reconocidos internacionalmente, a no ser discriminado y, paradójicamente el derecho a “regresar a su lugar de origen”, como aparece explícito en el capítulo 8 del artículo 2. Entre estas agencias se encuentra el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados la (ACNUR), el Consejo Noruego de Refugiados, La Organización Internacional para las Migraciones (OIM), los informes del representante especial del Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la cuestión de los desplazados internos, entre otra gran cantidad de informes y documentos que fueron redactados en medio de las agendas Internacionales.

La segunda inflexión se configura, en primer lugar, por una gran cantidad de estudios nacionales entre los años 2000 y 2012, como los resultados de investigación de grupos específicos que se comenzaron a conformar en diferentes universidades entre 2000 y 2004 en el país, las síntesis de los grupos de investigación y un sinnúmero de informes y publicaciones de diversos observatorios, redes y mesas interinstitucionales que centraron fugazmente su mirada en el problema del desplazamiento. Y en segundo lugar, se encuentran los estudios específicos o regionales, que surgieron a partir de 2004, donde surgen diferentes temas, como el de la voz, la experiencia y el testimonio, o en palabras de Mélich (2001), diferentes lenguajes y formas específicas de articular y de traducir la experiencia que fueron configurando una identidad narrativa particular. Mélich (2001) define en su texto “La Ausencia del Testimonio” el concepto de identidad narrativa como el momento en que la identidad humana se ve configurada en los relatos de los supervivientes del Holocausto.

Una tercera inflexión está configurada por los estudios del período comprendido entre los años 2000 y 2012; y que podríamos “clasificar”, en todo el sentido de la palabra, como textos que fueron resultados de investigaciones específicas que estaban atravesadas por el concepto de Biopolítica, entendida en el sentido amplio del término, como la intervención del poder en los procesos vitales; estudios que surgieron principalmente a partir del 2010, donde surgieron preguntas específicas por los lenguajes, por los dispositivos y por las múltiples formas en que operan el poder y la violencia. Desde que la obra de Michel Foucault salió a la luz, uno de los conceptos que más han

sido aplicados, sobre todo para este tipo de temas, ha sido el concepto de Biopolítica, un concepto que surge a partir de las transcripciones de sus estudiantes en los cursos que dictaba del College de France.

Después de un largo recorrido que comienza en el año 2004, donde se establece el Estado de Cosas Inconstitucional y sus posteriores autos diferenciales, surgen diferentes debates que van a configurar una cuarta inflexión, relacionada con las limitaciones éticas de los investigadores para trabajar sobre este tipo de temas. De esta forma surgieron preguntas frente al trabajo etnográfico, la experiencia en campo, los lenguajes y términos de referencia que articulaban la experiencia del desplazamiento, hasta las posibilidades e imposibilidades de traducir esta experiencia a través del texto. En esta parte, surgen diferentes reflexiones que se han presentado en los Encuentros y Congresos específicos que se han realizado sobre este tema, donde se ha resaltado constantemente lo que implica “hablar por otros”, y que se han visto reflejadas en textos como “El Mito de la Palabra que Libera”.

Una última inflexión intenta poner en diálogo el desplazamiento en Colombia como categoría con conceptos como subjetividad y educación, en una propuesta de lectura de contexto inacabada, que siempre tiene nuevos aportes desde los diferentes abordajes de los textos y de la realidad

Finalmente y después de diferentes debates frente a la mirada de los investigadores que han trabajado cada uno de estos temas y los lenguajes y términos de referencia que han construido para traducir la experiencia del otro, quisiera referirme a un último momento que ha configurado la producción reciente sobre Desplazamiento Forzado en el País, a través de una nueva mirada que intento articular, a través de diferentes autores, como Deleuze, Jean Luc Nancy y Walter Benjamin; en la configuración de esta nueva mirada, se podría resaltar, por ejemplo, como a partir de obras como “Imagen - Movimiento, Imagen – Tiempo” de Gilles Deleuze, “Representar lo Prohibido” de Jean Luc Nancy y “El Narrador” de Walter Benjamin, han surgido textos como “Benjamin y la Memoria de lo Inolvidable” de María del Rosario Acosta o “Recolecciones Sonoras y Visuales de Escenarios de Memorias de Violencia” de Catalina Cortes Severino. La imagen y la fotografía con la manera particular en que las personas reconstruyen, articulan y traducen su propia experiencia, lo cual ha dado paso a otros lenguajes, otras formas de escritura y otras formas de traducir esta experiencia, que es, en sí misma, fugaz, impredecible e ininteligible.

## La verdad jurídica y el lenguaje legal: escalas, miradas y ausencias

En el año 2004, cuando la Corte Constitucional declara el Estado de Cosas Inconstitucional en Colombia debido a que el problema del desplazamiento forzado ya era insostenible, surgen una gran cantidad de escenarios que tenían como precedente inmediato la ley 387 de 1997, el Decreto 2007 de 2001 y el informe del Representante Especial del Secretario General de la ONU sobre la Cuestión de los Desplazados Internos, del 16 de junio de 2002.

No obstante, es después del año 2004 cuando comienza a surgir una gran cantidad de informes de entidades como el PNUD, la ACNUR y el Consejo Noruego de Refugiados, que a través de la Cooperación Internacional y Agendas Internacionales se proponían, entre otras cosas, realizar aportes de política pública para la superación del Estado de Cosas Inconstitucional y hacer seguimiento a la sentencia t-025 de 2004 y los autos diferenciales que vinieron posteriormente.

Entre estos informes se encuentran los del Sistema Nacional de Atención Integral a la población Desplazada (SNAIPD), como el informe especial publicado en el 2009, con una compilación de los autos diferenciales que habían surgido hasta el momento y que hacían referencia, entre otras cosas, a las maneras específicas en que el desplazamiento forzado afectaba a la población. Durante los años 2008 y 2009, la Corte Constitucional proclamó una serie de Autos Diferenciales en los que se evidenciaron importantes falencias de la política pública de atención al desplazamiento, respecto a los cuales la Corte ordeno al Gobierno Nacional realizar ajustes a aquellos componentes de la política que no habían permitido un avance sistemático hacia la superación del Estado de cosas inconstitucional, como la necesidad de mejorar la coordinación de esfuerzos presupuestales, superar las múltiples falencias que se presentaban en los sistemas de registro y adoptar, finalmente, un enfoque diferencial. Este informe fue producido, de manera simultánea, por La Unidad Técnica Conjunta – UeTC, la Agencia Presidencial Para la Acción Social y el ACNUR. Esta última entidad, ha sido la encargada de producir una gran cantidad de informes durante los últimos años, como el informe titulado “Balance de política Pública de Atención al Desplazamiento Forzado en Colombia, 1999 – 2002”, “Balance de la Política Pública de Prevención, Protección y Atención al Desplazamiento Forzado Interno en Colombia, 2002 - 2004, 2004 - 2006 y “El Desplazamiento Forzado en Colombia. 10 años de política Pública” publicado en el 2007 por diferentes entidades, entre ellas USAID, ACNUR, PNUD, Acción Social y la Unión Europea. En este informe sobresalen diferentes temas, como

la política pública de Prevención y Atención al Desplazamiento Forzado desde la perspectiva de la cooperación internacional y la política de prevención y atención al desplazamiento forzado desde “la perspectiva de las víctimas”.

También se encuentran algunos textos más recientes, como “Retornar o Reubicarse: Guía para la población en situación de Desplazamiento”, la “Directriz de Atención Integral a Población Desplazada con Enfoque Diferencial de Género” y la “Directriz Para la Atención Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Desplazamiento Forzado en Colombia”, todos publicados en el 2010 entre la ACNUR y diferentes entidades, como Acción Social, la Consejería Presidencial Para la Equidad de la Mujer y el ICBF. También se encuentra el informe “Desplazamiento Forzado, Tierras y Territorios. Agendas Pendientes: La Estabilización Económica y la Reparación” Presentado por la ACNUR y el PNUD en el 2011.

Entre estos informes también se encuentran, por ejemplo, los elaborados por la Comisión de Seguimiento a la Política Pública Sobre Desplazamiento Forzado: “Superar la Exclusión Social de la Población Desplazada”, financiado por USAID, la Organización Internacional para las Migraciones y la Koninkriok Der Nedercanden. (2011). También se encuentran informes posteriores (2012), que ya hacían referencia a los autos diferenciales de la sentencia T- 025, como “La Situación de los Pueblos Indígenas Víctimas de Desplazamiento Forzado: Autos 504 de 2009 y 382 de 2010” redactado también por la Comisión, donde se referían al cumplimiento de los derechos fundamentales de la población afrocolombiana víctima del desplazamiento forzado o del confinamiento (Auto 005 de 2009), al programa para la protección diferencial de niños, niñas y adolescentes frente al desplazamiento forzado y a las propuestas de generación de ingresos para las mujeres desplazadas.

También se encuentran estudios del mencionado período de la Comisión de Seguimiento a la Política Pública Sobre Desplazamiento Forzado (2012), que se referían nuevamente a la necesidad de garantizar la superación del Estado de Cosas Institucional, pero esta vez introduciendo una nueva mirada, “El Marco de la nueva Ley de Víctimas”.

En la primera parte de este informe, “Comentarios a los documentos bases del Plan nacional de Atención y Reparación Integral a las víctimas y borrador del proyecto del decreto reglamentario a la ley 1448 de 2011, señalan, entre otras cosas, los aspectos positivos de la Ley de víctimas aprobada por el Congreso de la República y realiza un análisis de los retos y los desafíos de la misma con todo aquello que tiene que ver con la implementación y desarrollo de políticas públicas:

*Entre estos últimos se señalaron algunos que tienen importancia central en el proceso de reglamentación de la ley y, por supuesto, para el análisis de los documentos que el gobierno nacional ha sometido a consideración: el primero es el que tiene que ver con los derechos de la población desplazada y su relación con la jurisprudencia de la Corte Constitucional en la materia, que ‘(...) ha construido una serie de herramientas jurídicas (...) que deben ser respetadas en su integridad (...) en un ejercicio interpretativo que evite privilegiar disposiciones que afectan algunos de los derechos con que ya cuenta la población desplazada (Comisión de seguimiento a la política pública sobre desplazamiento forzado, 2012).*

También se encuentran otros textos, elaborados desde una perspectiva mucho más jurídica, como “Cortes y Cambio Social: Como la Corte Constitucional Transformó el Desplazamiento Forzado en Colombia” y “Más Allá del Desplazamiento Forzado en Colombia: Políticas, Derechos y Superación del Desplazamiento Forzado en Colombia” (Rodríguez, 2010).

De esta forma, uno de los primeros lenguajes que han surgido para traducir la experiencia del desplazamiento forzado ha sido el lenguaje jurídico, que se ha expresado, entre otras cosas, a través del momento en que la Corte declara el Estado de Cosas Inconstitucional, pasando por los diferentes Autos diferenciales que llegaron después, hasta los informes de seguimiento elaborados por diferentes Agencias Internacionales que buscaban construir todo un horizonte de políticas públicas para superar este Estado de Cosas y simultáneamente, avanzar en todo aquello que tenía que ver con la Cooperación Internacional. No obstante, solo es después del 2011 cuando, a partir del surgimiento de la ley de víctimas, diferentes informes plantean la importancia de la distinción que establece la ley entre ayuda humanitaria, prestación de servicios sociales y medidas de reparación, centrando de esta manera nuevamente la mirada sobre el desplazamiento forzado, pero esta vez a partir de una nueva configuración: la de Víctima.

### **Intersecciones entre la mirada y el lugar**

Esta segunda inflexión está configurada por diferentes temas que pueden ser leídos, simultáneamente, como los lugares específicos donde se ha centrado la mirada de diferentes investigadores durante los últimos años. De esta forma, se podrá encontrar una diferenciación por temas y regiones, entre las que se encuentran la Región Andina, Región Atlántico, Región Pacífica y Región Orinoquía. Esta parte del ensayo fue construida a partir de una matriz trazada horizontalmente por las tendencias que han surgido al hacer la revisión de la producción bibliográfica sobre

desplazamiento forzado y horizontalmente por las diferentes regiones que integran el país

Uno de los temas donde se ha centrado la mirada ha sido el del testimonio, como una forma particular de articular la experiencia. Al hacer referencia al testimonio como una forma particular de articular y de traducir la experiencia, me refero al momento en que esta experiencia es articulada a través del lenguaje, pero también a través de las distancias que hay entre las palabras. Acá retomo principalmente la idea de Joan Carles Mélich en el Acto 1 de “La Ausencia del Testimonio”: “El Grito de las Víctimas”, al plantear que La identidad narrativa es apertura a la alteridad radical. “La identidad narrativa no es simplemente diferencia sino deferencia, es quedar herido por lo desconocido, por lo inesperado, es dejar libre la dimensión de la extranjeridad, es afirmar que el otro jamás queda atrapado por lo mismo” (Mélich, 2001, p.41). Entre los libros que han girado alrededor de este tema se encuentran “Reflexiones Sobre el Sentido y Génesis del Desplazamiento Forzado en Colombia” (Cuchumbé y Vargas, 2008), “Narrando el Dolor y Luchando Contra el Olvido en Colombia. Recuperación y Tramite Institucional de las Heridas de la Guerra” (Jaramillo, 2010) “Experiencias de Violencia: Etnografía y Recomposición Social en Colombia” (Jimeno y Varela, 2011), “La Desmesura y lo Prosaico: Una Aproximación a lo Inenarrable del Horror Paramilitar en Colombia” (Cardona, 2012) y “Contando la Violencia: Impactos del Desplazamiento Forzado en la Niñez y la Adolescencia” (Bello y Camelo, 2010). su identidad y lo obliga a responder con el ocultamiento, la oscuridad, el silencio o el desvío”.

En la región Andina, configurada entre otras cosas por Antioquia y el Eje Cafetero, se encuentran “Los Desplazados Internos: Entre las Positividades y los Residuos de las Márgenes (Aparicio, 2012), “El Mapa Como Mediación Visual y la Voz Como Itinerario: Instantáneas del Conflicto Armado en Caldas” (Castro, 2012), “San Carlos: Memorias del Éxodo de la Guerra” (CNRR, 2011), “Las Víctimas del Desplazamiento Forzado Toman la Palabra” (Correa, 2009), “Narraciones Sobre la Experiencia del Éxodo. El Caso del Desplazamiento Forzado en la Comuna 13 (Sánchez y Atehortúa, 2008) y el texto “La Paz Bajo la Sombra Indeleble de la Guerra: Una Experiencia de Construcción de Ciudadanía en la Comunidad de paz de San José de Apartado (Antioquia, Colombia” (Muñoz, 2008).

En la Región Pacífica, por su parte, se encuentran “Bojayá: La Guerra sin Límites (CNRR, 2010), “Desprotección Estigmatización y Despojo: Un Estado Regional Depredador en el Norte del Departamento de Chocó” (Romero, 2010) y

“Escenarios de Terror Entre Esperanza y Memoria: Políticas, Éticas y Prácticas de la Memoria Cultural en la Costa Pacífica Colombiana (Cortes, 2007). Mientras que en la Región Atlántico se encuentran “Retando las Geografías del Terror: Estrategias Culturales Para la Construcción del Lugar” (Garzón, 2008), “Voces y Silencios Sobre las Víctimas del Desplazamiento Forzado en Santa Marta (Camargo y Blanco 2010), “Visibilización de la Memoria de las Víctimas de la Violencia en el Departamento del Magdalena: Resiliencia Para Construir Verdad Jurídica (Latorre, 2011) y finalmente, “La Tierra en Disputa: Memorias de Despojo y Resistencia Campesina en la Costa Caribe (1960-2010)” (CNRR, 2011). Mientras que en la Región Orinoquía se encuentra un texto bellamente escrito, titulado “Política de Vida y Muerte. Apuntes Para Una Gramática del Sufrimiento de la Guerra en la Sierra de la Macarena” (Espinoza, 2004).

Frente al tema de Familia, y más específicamente sobre la forma en que el desplazamiento forzado fractura los significados que se construyen en este escenario específico, se encuentran en la región Andina diferentes textos, particularmente en Cundinamarca, Antioquia y el Eje Cafetero, como lo son “Transformación y Resiliencia en Familias Desplazadas por la Violencia Hacia Bogotá” (González, 2004), “La Familia y su Reconfiguración a Partir del Desplazamiento Forzado” (Gómez, 2007) y “El Conflicto Armado y el Desplazamiento Forzado en Caldas. Crisis de la Institucionalidad Familiar” (Palacio, 2004). Al ampliar la mirada y centrarla en la producción Nacional, que se caracteriza por tener un espectro mucho más amplio, se encuentran “Mujeres, Niños y Niñas, Víctimas Mayoritarias del Conflicto Armado (Andrade, 2010) y “Caracterización Instrumental del Desplazamiento Forzado en Colombia: Hechos Estilizados y la Encuesta Continua de Hogares en Colombia” (Silvia y Guataqui, 2008).

El concepto de género también surge como una de las categorías donde la producción nacional y regional ha centrado su mirada, a través de textos como “El Futuro Nostálgico: desplazamiento, Terror y Género” (Mertens, 2000), el capítulo 5 del libro “Violencia Contra la Mujer: Un Delito Invisible” (Limpal, 2012) titulado “Las Caminantes Invisibles (Guerra y Desplazamiento)” y el “Informe Sobre Violencia Sociopolítica Contra Mujeres y Niñas en Colombia: Mujer y Conflicto Armado”. También sobresale la Costa Atlántica con dos textos que buscan reconstruir la experiencia de un lugar específico: “El Empoderamiento de las Mujeres Como Elemento Estratégico en la Prevención del Desplazamiento: Políticas y Prácticas en los Montes de María” (Meertens, 2006) y “Destrucción, Reconstrucción y Efecto Shiva: Una Apuesta Femenina en el Salado, Montes de María” (Conte, 2010).



Por otra parte y como se planteado desde una de las primeras inflexiones, el tema de política pública, una de las grandes tendencias que surge a partir de lo que se ha escrito durante los años 2000 – 2012 el país sobre desplazamiento forzado, requiere de un desarrollo aparte; entre otras cosas, porque la cantidad de Lenguajes con los que se intenta articular y traducir toda la intervención del Estado a partir de 1997, pasando por la declaración del Estado de Cosas Inconstitucional de 2004, hasta llegar a los autos diferenciales que surgen particularmente entre 2008 y 2009, no es un recorrido nada fácil.

Una primera modulación es de carácter nacional. Allí se encuentran, por ejemplo, “La Población Desplazada en Colombia: Examen de sus Condiciones Socioeconómicas y Análisis de las Políticas Actuales” (Ibáñez y Moya, 2007) “El Desplazamiento Forzado en Colombia: 10 Años de Política Pública” (ACNUR, 2007), “10 Años de Desplazamiento Forzoso en Colombia. La Política, la Cooperación Internacional y la Realidad de Más de Dos Millones de Colombianos” (Arango 2007), “La Restitución Como Parte de la Reparación Integral de las Víctimas del Desplazamiento en Colombia. Diagnósticos y Propuestas de Líneas de Acción” (Garay y Uprimny, 2008), El Impacto del Desplazamiento Forzoso en Colombia: Condiciones Socioeconómicas de la Población Desplazada, Vinculación a los Mercados laborales y Políticas Publicas” (Ibáñez y Velásquez, 2008), “Más Allá del Desplazamiento. Políticas, Derechos y Superación del Desplazamiento Forzado en Colombia” (Novoa, 2009) y “Ampliando el Campo. Estado de la Cuestión de la Literatura Dedicada al Tema de Retorno de Población en Situación de Desplazamiento” (Garzón, 2011).

En el año 2010, surgen una gran cantidad de informes y publicaciones sobre este tema específico, que a través de un lenguaje jurídico e institucional, intentaban reflexionar, simultáneamente, sobre las prácticas institucionales y la aplicación de las políticas públicas. Entre estos textos se encuentran, “Listado de Casos de Desplazamiento Forzado en Colombia” (CCJ, 2010), “Dinámica del Desplazamiento Forzado” (Observatorio Nacional de Desplazamiento Forzado / Acción Social, 2010), “¿Consolidación de Qué? Informe Sobre el Desplazamiento, Conflicto Armado y Derechos Humanos en Colombia” (CODHES, 2010), “Tareas Pendientes: Propuestas Para la Formulación de Políticas Públicas de Reparación en Colombia” (ICTJ, 2010).

Y para el 2011 surgen de nuevo diferentes informes, que eran, entre otras cosas, continuación de los informes presentados durante el año anterior. Entre ellos se encuentran, “Los Derechos de las Víctimas del Desplazamiento

Forzado a la Verdad, la Justicia y la Reparación en el Marco del Proceso de Seguimiento al Cumplimiento de las Órdenes de la Sentencia T-025 de 2004” (CCJ, 2011), “Observaciones al Proceso de Ejecución de la Ley 1448 de 2011, Conocida Como ‘Ley de Víctimas’, a dos meses de su promulgación” (CCJ, 2011), “Informe Defensoría Sobre Desplazamiento Forzado por la Violencia en Colombia” (DP, 2011), “Examen General de los Alcances de la Responsabilidad Patrimonial del Estado en la Política Publica del Desplazamiento Forzado” (López, 2011).

También sobresalen algunos informes sobre política pública que tuvieron un énfasis regional, particularmente de la región Andina, entre los que se encuentran “La Política Pública Sobre Atención a Población Desplazada en Colombia, Emergencia, Constitución y Crisis de un Campo de Prácticas Discursivas” (Jaramillo, 2007), “Representaciones y Prácticas Discursivas Sobre la Política de Atención a la Población en Situación de Desplazamiento. Estudio de Caso en Bogotá” (Jaramillo, 2008), Diez Años de Políticas Públicas de Atención a Desplazados en Bogotá” (Samper y Candamil, 2011) y “Política Pública y Desplazamiento Forzado. La Realidad de la Aplicación del Sistema de Atención (Atehortúa, 2010).

Para el Eje Cafetero y más específicamente en el Departamento de Caldas, se encuentra el texto “La Política Pública Para la Atención al Desplazamiento Forzado en el Departamento de Caldas y en los Municipios de Riosucio y Samaná (1997-2006)” (López, 2009), mientras que para la Región del Magdalena Medio y de la Región Atlántico, se encuentran “Desplazamiento Forzado en el Magdalena Medio 2005-2006. Un Problema que Crece Frente a una Respuesta Estatal Insuficiente” (Dávila, 2007) y el “Plan Integral Único de Atención a la Población desplazada Ubicada en la Ciudad de Sincelejo, Departamento de Sucre, Colombia” (Alcaldía Municipal de Sincelejo, 2008). También se encuentran los textos “Desplazamiento Interno Forzoso en Colombia. Producción Académica y Política Pública” (Ramírez, 2010) y “Análisis Institucional de la Política Pública Frente al Desplazamiento Forzado” (Guerrero, 2010).

Otra tendencia importante es aquella que surge de la pregunta por las Condiciones Socioeconómicas o Socioculturales donde surge la experiencia del desplazamiento, como se alcanza a percibir en el texto “Educación, Desigualdad y Desplazamiento Forzado en Colombia” de Sandoval y Botón (2011), “Poblaciones en Situación de Desplazamiento Forzado en Colombia. Una Revisión de las Cifras del Sistema de Información ‘Rut’” (Castillo, 2005) y

algunos estudios regionales como “Desplazamiento Forzado y Condiciones de vida de las Comunidades de Destino: El Caso de Pasto, Nariño” (Bohada, 2010), “La Nueva Colonización Urbana: El Desplazamiento Forzado” (Guevara, 2003), que recrea algunas de estas condiciones en la Región Pacífica, mientras que el texto “Cartografía Semiótica Para la Comprensión de los Territorios en Conflicto” (Nates, 2006), recrea las del Eje Cafetero y el Departamento de Caldas.

Pero sin duda alguna, una de las grandes tendencias en este período ha sido el de las condiciones psicosociales, donde a través de la mirada de la psicología, que se preocupa por lo traumático y por el sujeto de una manera muy particular, ha surgido una nueva perspectiva que está más preocupada por el significado y por el sentido que las personas le dan a le dan a su existencia que por las grandes estructuras de la sociedad. Entre los textos que surgen de esta otra mirada se encuentran “Desplazamiento Forzado en Colombia. El Miedo: Un Eje Transversal del Éxodo y de la Lucha Por la Ciudadanía” (Villa, 2006), “Desplazamiento Forzado y Acción Psicosocial: A Propósito de la Emergencia de Nuevos Actores Políticos” (Tovar, 2010), “Intervención Psicosocial Con Fines de Reparación con Víctimas y sus Familias Afectadas por el Conflicto Armado Interno en Colombia: Equipos Psicosociales en Contextos Jurídicos” (Estrada y Rodríguez, 2010), “Atención y Reparación Psicosocial en Contextos de Violencia Sociopolítica: Una Mirada Reflexiva” (Arévalo, 2010) y más recientemente, “Razones Para Vivir en Personas que se encuentran en Situación de Desplazamiento” (Gutiérrez, 2012).

También se encuentran algunos estudios más específicos, como “Aspectos Psicológicos, Sociales y Jurídicos del Desplazamiento Forzoso en Colombia” (Lozano y Gómez, 2004), “Estudio Epidemiológico del Trastorno de Estrés Postraumático en Población Desplazada por la Violencia Política en Colombia (Alejo y Rueda, 2007) y algunos estudios que han centrado su mirada en la forma en que esta experiencia se reelabora en lugares concretos, como los textos “Efectos Psicopatológicos del Conflicto Armado Colombiano en Familias en Situación de Desplazamiento Forzado Reasentadas en el Municipio del Cairo en el año 2008” (Andrade, 2011) y “Problemática Psicosocial y Socioeconómica Como Consecuencia del Conflicto Armado en el Departamento de Córdoba en Colombia” (Negrete, 2008).

Otra tendencia importante es aquella que se preocupa por entender las maneras en que el desplazamiento forzado fractura las identidades y los tejidos sociales y como el significado de estos es reconstruido durante la

experiencia del desplazamiento. De esta forma, han surgido textos como “Desplazamiento e Identidad Social” (Meertens, 2000) “La Búsqueda de la Identidad Social: Un Punto de Partida Para Comprender las Dinámicas del Desplazamiento– Restablecimiento Forzado en Colombia” (Días y Jiménez, 2003), “Colombia, Desplazamiento Indígena y Política Pública: Paradoja del Reconocimiento (ACNUR, 2006), “Desplazamiento Forzado: Restablecimiento Urbano e Identidad Social (Jiménez, 2009), “Situación de los Pueblos Indígenas en Colombia” (Vargas, 2009), “Desplazados Forzados en Colombia: ¿Una Nueva Categoría de Ciudadanos?” (Gómez, 2009), “La Banalidad del Desplazamiento: De Peleas Estadísticas y Vacíos en la Representación Étnica del Desplazamiento Forzado en Colombia (Oslender, 2010), “Despojo de Tierras Campesinas y Vulneración de los Territorios Ancestrales” (CCJ, 2011) y finalmente “Por la Defensa, Respeto y Exigibilidad de los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia” (ONIC, 2012).

También se encuentran algunos estudios regionales, particularmente en la Región Andina y en la Región Atlántica, como “Realidades y Falacias de la Reconstrucción del Tejido Social en Población Desplazada” (Chávez y Falla, 2004), “Discriminación Racial, Desplazamiento y Género en las Sentencias de la Corte Constitucional. El Racismo Cotidiano en el Banquillo” (Meertens, 2008), “El Departamento de Caldas, su Configuración como Territorio de Conflicto Armado y Desplazamiento Forzado” (Palacio y Cifuentes, 2005) y “Desplazamiento Forzado en Florida, Valle del Cauca. Mujeres, Territorio y Cultura” (Guevara y Barney, 2009).

Otra tendencia que ha sido transversal, no solo por estar íntimamente relacionada con la experiencia del desplazamiento forzado, sino con todos los horizontes y dispositivos transicionales que surgieron entre el 2000 y el 2012 en el país y que se expresan de múltiples formas a través de las entidades, las instituciones y los instrumentos que han configurado todo un “Escenario Transicional”, ha sido el problema de la tierra y de los recursos naturales. Allí se encuentran textos como “El Problema de Tierras en Colombia: Un Asunto por Resolver” (Montaña, 2004), “Defendiendo Territorios Desde el Exilio: Desplazamiento y Reconstrucción en la Colombia Contemporánea (Salcedo, 2008), “El Despojo de Tierras y Territorios: Aproximación Conceptual” (CNRR, 2009), “¿Y la Tierra Donde Está? Versiones de los Paramilitares Sobre Tierra – Territorio y Entrega de Bienes Para la Reparación de las Víctimas en el Marco del Proceso de Justicia y Paz en Colombia (2007-2009)” (Rincón, 2009), “La Restitución de la Tierra y la Prevención del Desplazamiento Forzado en Colombia” (Gómez, 2010) tres preguntas generales guían la manera en que

este ensayo se articula: ¿Qué tipo de bienes han sido entregados entre los años 2007 y 2009 por los paramilitares postulados a la ley de justicia y paz para la reparación de las víctimas de la violencia en Colombia? ¿Cuál es la participación de los predios rurales en el conjunto de bienes entregados? Y, finalmente, ¿Qué dijeron los paramilitares sobre tierra y territorio en las versiones libres realizadas ante los jueces de justicia y paz?”. Las tres preguntas están relacionadas con una preocupación académica mayor que, a su vez, está asociada con varios interrogantes, que han tratado de develar la relación de la tierra con el conflicto armado en Colombia o que han procurado establecer la magnitud del despojo de tierras en el país por parte de los grupos paramilitares principalmente; “Entre el Despojo y el Destierro”: Una Aproximación al Problema de la Tierra en Familias Desplazadas por la Violencia en Colombia” (Chávez y Romero, 2010), “Desplazamiento Forzado, Tierras y Territorios. Agendas Pendientes: La Estabilización Socio-económica y la Reparación (ACNUR, 2011) y “Justicia y Paz: Tierras y Territorios en las Versiones de los Paramilitares” (Salinas y Zarama, 2012). Esta otra tendencia también ha tenido un gran despliegue en lo que se refiere a los estudios más específicos, pero sigue siendo desde esta nueva perspectiva un tema relativamente reciente. De acá surgen, por ejemplo, en la Región Andina, textos como, el “Informe Sobre el Desplazamiento Forzado y la Problemática Agraria. Asociación Campesina de Antioquia” (Castrillón, 2008), “Desplazamiento Forzado y Retorno en San Carlos – Antioquia: Una Comunidad que regresa hacia el Confinamiento” (Movice, 2009); Este texto en particular fue elaborado de manera simultánea por el Movice, el CSPPE y el Instituto Latinoamericano De Servicios Legales Alternativos (ILSA). En la segunda parte del libro aparece “El Desplazamiento orzado en San Carlos Antioquia Desde la Memoria de las Víctimas”, No obstante, hay muy pocas miradas similares a esta. “Perspectiva Geopolítica del Desplazamiento Forzado en Colombia Durante el Periodo 2002 – 2010. Caso de Estudio: Franja Fronteriza Entre los Departamentos de Huila y Tolima” (López, 2010) y el Informe de la Misión Internacional de Verificación “Sobre los Impactos de los Agrocombustibles en Colombia” Elaborado por Fian Internacional en el 2009 para la Región del Magdalena Medio.

También se encuentran, por la región Atlántica, “Las Conclusiones y Recomendaciones del Seminario Regional “Derecho a la Tierra y Restitución en la Región Caribe”, redactado por la ACNUR después del evento realizado en Cartagena entre el 6 y 7 de abril de 2011 y el texto “Palma de Aceite y Desplazamiento Forzado en la Zona Bananera: ‘Trayectorias’ Entre Recursos Naturales y Conflicto” (Goebertus, 2008) y sobre la región Orinoquía el informe “Erradicación de Cultivos Ilícitos y Desplazamiento Forzado en el Parque

Natural Sierra de la Macarena” (Tobón y Restrepo, 2009). En este punto es importante resaltar la relativa invisibilidad de todo aquello que tiene que ver con este tema en la Región Pacífica, donde solo aparece el texto “Conflicto y Desplazamiento en Chocó” (Jiménez y Bello, 2008).

Finalmente, surge una de las últimas tendencias que surgen al hacer la revisión de lo que se ha producido durante los años 2000 y 2012 en el país sobre desplazamiento forzado. Es un tema relativamente reciente, pero en el que diferentes investigadores y Centros de Investigación han centrado su mirada, y es todo aquello que configura la experiencia del desplazamiento intraurbano. En este nuevo escenario, donde surge una inflexión de la mirada al ubicar el desplazamiento intraurbano en la ciudad misma, surgen textos como “El Conflicto Armado y los Desplazados Internos” (Segura, 2002), “Migraciones y Conflictos. El Desplazamiento interno en Colombia” (Egea y Soledad, 2008) y “Colombia: Conflicto Irregular, Desplazamiento Interno y Seguridad Humana” (Sánchez, 2009). Al igual que las demás tendencias, esta última se ha difuminado de una manera particular en las regiones, sobre todo en la región Andina, donde surgen textos como “Caracterización del Desplazamiento Forzado Intraurbano en Medellín. 2000–2004” (Atehortúa, 2004), “Dinámicas del Conflicto y el Desplazamiento Forzado en las Ciudades: Bogotá, Soacha, Medellín y Cartagena” (Jiménez y Bello, 2009) “Desplazamiento Forzado en la Comuna 13: La Huella Invisible de la Guerra” (CNR, 2011) y el informe “Conflicto Armado interno y Desplazamiento en la Eco-Región del Eje Cafetero, redactado por la Fundación Alma Mater y la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero. Y, por último, como tendencia emergente, surge el texto “la Representación Social del Fenómeno del Desplazamiento Forzado en la Prensa Colombiana” (Molina, 2009) que va configurando un nuevo campo de estudios, al intentar articular las maneras en que es representada la experiencia del desplazamiento forzado por los medios de comunicación.

### **Desplazamiento, biopolítica y experiencias de desarticulación del sujeto**

Como tercera inflexión surge un tema reciente, configurado por diferentes investigaciones, cuyo eje transversal ha sido el concepto de Biopolítica (Foucault, 2004) entendido, en el sentido amplio de la palabra, como la intervención del poder en los procesos vitales. De esta forma, han surgido diferentes textos que han centrado su mirada en este concepto, con reflexiones relacionadas con lo que significa abordar el problema del desplazamiento desde esta nueva perspectiva, que implica hablar, simultáneamente, de poder, dispositivos de control y subjetivación.

Entre estos textos se encuentran, por ejemplo, “Rumores, Residuos y Estado: Una Cartografía de lo Humanitario en Colombia” (Aparicio, 2012), “Desplazamiento Forzado: Biopolítica de la Invisibilidad” (Vega, 2004) y “Tras los Rastros del Cuerpo: Instantáneas del Proceso de Justicia y Paz en Colombia” (Castillejo, 2010) un texto donde surge la idea de construir una propuesta teórica que articule una Biopolítica de la violencia con la experiencia de desarticulación del sujeto.

En el primer capítulo de “La Mejor Esquina de Sudamérica”, “Del Extraño que sufre a los Desplazados internos: El nacimiento de una nueva problemática”, Aparicio comienza su texto presentando sus estrategias de investigación construidas a partir del análisis foucaultiano sobre el papel de los regímenes discursivos en la producción y posicionamiento de sujetos, subjetividades y posiciones subjetivas (Sullivan, 2006).

*Quiero especificar la constitución de este nuevo objeto “visible” –los desplazados internos– que surge como una articulación simultánea de diversos factores: las relaciones de conocimiento, las formas de gobierno, las posiciones subjetivas y las prácticas concretas de “subjetivación”. Me interesa especialmente analizar las condiciones que hicieron posible el nacimiento de estas nuevas “visibilidades” y “enunciados” (Deleuze, 1988)” (Aparicio, 2012, p. 38).*

Así como en su texto, Aparicio (2012) se refiere, entre otras cosas, a una etnografía de los Derechos Humanos, de la violencia o de los discursos y las instituciones, Vega (2004), va a referirse a la necesidad de evidenciar las estrategias de invisibilidad, la noción de invisibilidad no aparece de manera explícita en el texto, aunque le permite al autor referirse al desplazamiento como una experiencia fugaz, que a través de diferentes estrategias se ve invisibilizada, del desplazamiento forzado, como accesorios eficientes del ejercicio para la desaparición y la eliminación. De esta forma, las preguntas centrales que el autor va a plantear a propósito del desplazamiento son:

*¿Cómo, a partir de la experiencia en el Magdalena Medio, son compuestos mecanismos estratégicos de poder que restringen la vida en procura de garantizar mecanismos de control social? Y ¿Cuál es el papel de la religión dentro de dichas estructuras del poder político, que históricamente han validado la violencia como un espacio de fragmentaciones e invisibilidades? (Vega, 2004, p. 120)*

Al hablar de mecanismos de control, el autor se refiere a un primer sentido del concepto de Biopolítica, usado por Foucault (2004) como mecanismo disciplinario y regulador de producción y reproducción de formas de vida

*Las cuales definen cartografías específicas como las prácticas de salud, la figura familiar aceptable, la actividad sexual. (...) a pesar de que Negri retoma este concepto en repetidos momentos,*

*otorgándole una transformación ontológica, una vitalidad positiva como innovación y resistencia; para este artículo, me centraré solamente en el aspecto y composición negativa hecha en la propuesta Foucaultiana como producción de mecanismos de sujeción o, mejor, maneras como los seres humanos son convertidos en sujetos (Vega, 2004, p. 119).*

Frente al texto de Castillejo (2010), después de hablar del “Rostro que se Desvanece” y de “El Cuerpo que aparece”, surge un cuarto apartado titulado “La Guerra que se Volvió Invisible”, donde plantea que

*En la experiencia social es posible que la experiencia del pasado violento o el sufrimiento colectivo (Porque el sufrimiento no es solo una experiencia privada) sea irreconocible como pasado. Sea evasivo, difícil de enunciar. Es más, da la impresión de que el pasado que marca podría desaparecer sin dejar huella, como si nunca hubiera estado, como si nunca hubiera pasado por el cuerpo de las personas o las sociedades. La Ausencia sería su única forma de presencia. Es decir, que esa experiencia no exista en el ámbito de existencia inmediata, que se vuelva invisible (Castillejo, 2010, p.33)*

Por último, se encuentra el texto “El Cuerpo: Huellas del Desplazamiento” de Rubiela Arboleda Gómez, (2010), que recrea la experiencia específica del conflicto social de los desplazados de Urabá hacia Medellín y el cual fue reseñado por Zandra Pedraza, profesora asociada al Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes, donde surge la noción de cuerpo como otro lenguaje por traducir:

*El trabajo de Rubiela Arboleda es el resultado de una investigación que arroja dos tipos de resultados. En la primera parte de este libro, expuesta en los dos primeros capítulos, la autora reflexiona sobre el carácter del cuerpo, en particular para considerarlo un «registro del contexto cultural» y, por ello mismo, un recurso privilegiado para convertirlo en método para la investigación social. La autora no se limita a reconocer el cuerpo y la corporeidad como productos culturales; ante todo, considera que en el cuerpo se exponen ciertas dimensiones de la cultura, encarnadas de manera tal que sirven para reconocer diversos fenómenos sociales (Pedraza, 2010, p.341).*

### **El desplazamiento forzado: entre el giro textual y la crisis de la representación**

Durante los años 2000 y 2012, la mirada que diferentes investigadores y expertos habían centrado en el tema se fue desplazando hacia una serie de preguntas que habían surgido en el centro de diferentes iniciativas. Por un momento, los investigadores centraron la mirada en ellos mismos y en los trabajos que habían realizado. De esta forma, surgieron diferentes inquietudes frente a lo que significa traducir la experiencia del desplazamiento, los lenguajes y términos de referencia con los cuales



se articulaba y lo que significaba, finalmente, construir un lenguaje para aquello que por definición es una experiencia efímera.

De esta forma y por iniciativas de diferentes grupos y centros de Investigación, fueron apareciendo diferentes publicaciones frente a esta nueva mirada que se estaba articulando. Entre estas publicaciones se encuentran, por ejemplo, “Investigación y Desplazamiento Forzado”, publicado en el año 2006 por la “Red Nacional de Investigadores Sobre Desplazamiento Forzado. Este libro recopila los textos y la experiencia de diferentes investigadores que han trabajado de cerca cada uno de estos temas, entre los que se encuentran “Implicaciones Éticas y Metodológicas de la Investigación Contratada” (Bello, 2006), “Reflexiones Éticas, Metodológicas y Conceptuales Sobre la Investigación en Desplazamiento Forzado y Género” (Mertens, 2006), “Subjetividades e Historias de Vida: Opciones Metodológicas y Éticas. Un Caso Desde el Magdalena Medio Colombiano” (Angarita, 2004), “Construcción de subjetividades en Contextos de Conflicto Armado: Representaciones Sociales del Retorno, la Violencia y el Desplazamiento Forzado en Población Víctima del Conflicto Armado Asentada en el Municipio de Soacha (Plazas, Falla y Martínez, 2006) y “Análisis de la Situación de Salud en Población Desplazada y Receptora en Cuatro Asentamientos de Medellín. Reflexiones Éticas y Aprendizajes Metodológicos” (Gaviria, 2006). También se encuentra el libro “Temas y Tensiones de la Investigación en Educación y Desplazamiento Forzado”, publicado por la Red de Experiencias Pedagógicas con Poblaciones en Situación de Desplazamiento y algunos artículos de reflexión de centros y grupos de investigación específicos, como los publicados por el INER (Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia, el Centro de Estudios Sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social de la Universidad de Caldas (CEDAT) y el grupo de Investigación en Desarrollo.

Entre los artículos de investigación que intentaron hacer esta inflexión en la mirada, se encuentran “Entre la Epistemología y la Ética: Investigando el Desplazamiento Forzado” (Daza, Cardona y Granada, 2011), “El investigador Ante lo Innarrable y lo Indecible” (Aranguren, 2008) y el texto “Etnografía y Crisis: Algunos Debates y Una Práctica de Investigación en Contextos de Violencia” (Jiménez, 2008). También se encuentra el libro “Desplazados, Víctimas en Permanente Transición. Repensar la Relación Conflicto – Postconflicto en Colombia Como Reconstrucción Ética y Política de la Sociedad”, coordinado por Jiménez (2010), en el que se refieren, entre otras cosas, al desplazamiento forzado, el control territorial y la concentración de la tierra, a los dispositivos de transición y los sistemas de atención a víctimas como dispositivos de

gestión del conflicto armado y los retos para la reparación en víctimas de desplazamiento forzado.

En el capítulo 4 de su libro “Daños, Perdidas y Expectativas de Reparación: Voces de las Víctimas”, Jiménez (2010), se refiere a las tres voces que articulan la experiencia del desplazamiento y que otras miradas, sencillamente, habían pasado por alto: “Las Voces del Pasado en la Vida Cotidiana de las Personas Desplazadas por la Violencia Política”, “Las Voces del Presente: Vivir el Desplazamiento”, donde se refiere, simultáneamente, a lo que significa quedar desamparado, al miedo como “síntoma” y al silencio como representación, para terminar con “Las Voces del Futuro: Sobre la Reparación del daño y el Proyecto de Vida”.

Por último, se encuentra el texto “Guerra, Cotidianidad y Órdenes Globales: Notas Antropológicas Para Una Relectura de la Violencia en Colombia”, donde Castillejo (2010), al proponer una inflexión en la mirada sobre la forma en que se ha comprendido la violencia en Colombia, propone replantear, simultáneamente, el lenguaje con el que se articula la guerra y las tecnologías específicas para circunscribirla.

En este texto también surgen diferentes ideas relacionadas con la deconstrucción de ciertas prácticas de investigación sobre estos temas y de la mirada del investigador, donde se replantea además el significado de conceptos como “traducción”, “enunciación”, “trabajo de campo”, “narración” y lo que implica hablar, simultáneamente de “Ética, política y colaboración. Entre estos ensayos de Reflexión, también se podrían mencionar, por ejemplo, “La Palabra Nómada: Violencias y las Pedagogías de lo Irreparable” un texto en preparación de Alejandro Castillejo y el artículo “Los Lenguajes de la Educación: Una Mirada Pendular Entre las Pedagogías de las Diferencias y la Antropología de la Violencia” que fue publicado en el 2016 por el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes.

*El trabajo de investigación sobre los temas de la guerra y la memoria obliga a replantearse viejos debates a la luz de nuevas circunstancias. No hay razón para no afrontarlos. Es en estos momentos de cotidianidad, el escenario de encuentros estructurados cara a cara, donde se descoloniza, por ponerle un nombre que ya ha caído infortunadamente en la trivialidad, la investigación” (Castillejo, 2010, p.56).*

Acá Surgen diferentes inquietudes frente a las maneras en que se ha investigado sobre estos temas: ¿De qué forma traducir la experiencia del pasado violento?, ¿A través de

qué lenguajes y términos de referencia?, ¿Qué significa construir un conocimiento específico a través de la experiencia del otro?, ¿De qué forma nos acercamos a él? ¿Cuáles son las geopolíticas específicas que configuran este encuentro? ¿Qué significa hacer trabajo de campo? ¿Cómo escribir sobre cada uno de estos temas?

Cada una de estas preguntas ha sido planteada con anterioridad; no obstante, se convierten en otra inflexión de lo que se ha escrito sobre desplazamiento forzado, pues de una u otra manera han permitido centrar la mirada en la forma en que se han investigado cada uno de estos temas. Aunque, como se ha podido ver la reflexión es particularmente teórica, esto ha permitido que diferentes investigadores comprendan lo que significa trabajar en escenarios de frontera, donde los significados que se construyen a través del encuentro con el otro son fracturados y donde los investigadores debemos crear un nuevo lenguaje para traducir esta fractura, que es, en sí misma, evasiva y fugaz.

### **Desplazamiento e imagen: la fotografía como experiencia capturada**

A través de esta inflexión quisiera referirme a diferentes ensayos y artículos de investigación, que a través de una mirada, esta vez, a través de la imagen, han construido otras formas de traducir, de representar y visibilizar la experiencia del desplazamiento forzado. Aquí han surgido diferentes reflexiones frente a lo que significa reelaborar el sentido del pasado de una manera diferente, esta vez a través de diferentes imágenes y fotografías, que configuran los ensayos fotográficos que siguen a continuación, los cuales buscan articular, en palabras de Richard (2007), las poéticas del significante con las políticas del significado.

Cada uno de estos ensayos se ha escrito en la intersección que existe entre los estudios visuales y las ciencias sociales y han intentado reforzar, en palabras de Richard, nuevamente, la complejidad semántica de las figuraciones – narraciones- que traman la relación interpretativa entre acontecimiento y representación.

Entre estos ensayos se encuentran “Escenarios de Terror y Esperanza: Políticas, Éticas y Prácticas de la Memoria Cultural en la Costa pacífica Colombiana”, así como Recolecciones Sonoras y Visuales de Escenarios de Memorias de la Violencia” de Catalina Cortés Severino Y “Desde el Pantano: Momentos del Descenso a la Cotidianidad” y “Momentos de Silencio: Serie 1-8” de Juan Carlos Orrantia.

En el primero de estos ensayos, Cortés (2007) explora las articulaciones entre políticas, memoria cultural y violencia que se establecen en diferentes niveles a través de las prácticas cotidianas del Proceso de Comunidades Negras (PCN) en la Colombia contemporánea, mientras que en el segundo y a partir de la noción de memoria como interposición y coexistencia de tiempos (Benjamin y Deleuze)

*analiza y se aproxima a algunas prácticas y producciones artísticas que están relacionadas con memorias de la violencia, no sólo en el nivel de su “representación” sino también como “trabajos de memoria” que dan la posibilidad de nuevos lenguajes, espacios, temporalidades y elafectos para aproximarse a esas memorias y, sobre todo, a la recuperación y regeneración de sentido. En consecuencia, este trabajo es una aproximación desde la articulación tiempolimagen (Cortés, 2009, p.165).*

Por otra parte, los ensayos fotográficos de Orrantia, más que una documentación específica, buscan explorar el potencial evocativo de la fotografía para generar preguntas sobre la invisibilidad y los silencios que convergen en la vida cotidiana después del Terror:

*A partir de retratos y momentos tomados durante sesiones de yoga con personas desplazadas y ex combatientes, reflexiono sobre el cuerpo como agente que nos sugiere y recuerda condiciones subjetivas y trayectorias históricas que también forman parte del conflicto pero tienden a disiparse dentro del sentido común. Esto me permite abordar la relación entre las representaciones y la fotografía en el contexto de la formación de la normalidad después del terror (Orrantia, 2009, p.217).*

Finalmente se encuentran algunos artículos escritos por Marta Cabrera, entre los que se encuentran “A Sense of Place: Colombian Artists on Violence and Exile”, en Mike Hanne, ed. Creativity in exile, University of Auckland, NZ, 2004, pp. 269-282, “Exceso y Defecto de la Memoria: Violencia Política, Terror, Visibilidad e Invisibilidad, OASIS, Universidad Externado de Colombia, 2005-06, No. 11, pp. 39-55 y “Representing Violence in Colombia: Visual Arts, Memory and Counter-Memory, Brújula, 6, 1, 2007, pp. 37-56. Allí explora las maneras en que ha surgido una sensibilidad histórica más reflexiva, cuyo resultado es la producción de un nuevo campo de estudio, diverso pero unido por una preocupación común por acercarse a las formas múltiples como los grupos sociales construyen su sentido del pasado, centrando su mirada en las “afirmaciones identitarias emergentes”, que si bien han posibilitado que los grandes relatos centrados en “la memoria” o en la “identidad” se desvanezcan, muchas veces aparecen desligadas de un relato histórico que les de cohesión y sentido.



Fotografías de Juan Carlos Orrantía

### **La educación como acontecimiento ético: desplazamiento, subjetividad y memoria**

La comprensión de lo social a partir del fenómeno del desplazamiento nos permite mirar las diferentes estructuras que en una cultura permiten las fuertes transiciones culturales, económicas y sociales que realizan los desplazados. Aun así, gran parte del análisis se centra en la carencia de políticas públicas, en la ausencia estatal e incluso en los lugares de paso donde se perpetua el desarraigo: pero la escuela como lugar de acogida, solo se deja develar entre líneas, por lo que simboliza socialmente este lugar, por el papel que juegan los maestros e incluso por las nuevas formas de socialización que se construyen desde la academia, pero solamente desde la visión amplia y no como enfoque de estudio en el desplazamiento forzado en Colombia.

Las lecturas realizadas permitieron realizar un diagnóstico de la situación de los desplazados en un país que, por varias décadas estuvo en guerra. Sin embargo, son recurrentes los análisis desde la exclusión, la discriminación, la inequidad, la fragmentación social y la desigualdad, lo que ubica la pregunta de investigación desde el lugar de acogida, como una enunciación en sí misma de la esperanza y como una posibilidad de narrarnos desde otras historias que nos mueven y nos conmueven a ser palabra desde la reafirmación de la vida y desde el permanente resignificar de la existencia, así en ocasiones esta sea una tarea tan difícil de hacer.

Se encuentra como factor común la relación entre desplazamiento y pobreza, situando a estas poblaciones en un lugar de vulnerabilidad en donde la peor parte la llevan los menores de edad, en donde la escasez de recursos lleva a trabajar, a abandonar sus estudios e incluso a verse inmerso en actividades ilegales para poder sobrevivir. Así que nos encontramos con una población específica sobrediagnosticada, donde casi todos los investigadores coinciden en la importancia de hacer la transición de una ley solo nominal a una ley que en el hecho proteja sus derechos, a recalcar la importancia de la presencia estatal, a mencionar las consecuencias culturales, sociales, económicas e incluso psicológicas del desplazamiento, pero que en ocasiones parece incapaz de trascender el ámbito de lo teórico y se queda solo en la permanente negación de las posibilidades que es, al parecer, uno de los más fuertes legados de la guerra, y por lo cual, se propone la escuela como lugar de acogida, porque es necesario dar más allá de la tragedia y la desesperanza.

En la revisión realizada se encontraron en el tema de educación y desplazamiento varias categorías que se agruparán por tendencias. Esto, con el fin de hacer más práctica la comprensión de estas investigaciones y poder tomar de ellas lo que pueden aportar al presente trabajo.

La primera tendencia será nominada “Desplazamiento y cultura”; la segunda será “Desplazamiento y subjetividad”; y la tercera, “Desplazamiento y educación”; todos leídos en clave de niñez, juventud y escuela, que son los temas que nos convocan en esta investigación. Es necesario aclarar que en todos los artículos abordados estos tres temas son transversales, pero que en unos tienen más fuerza que en otros.

En la primera tendencia enunciada, el factor común se pone de manifiesto en todos los trabajos de investigación abordados, al plantearse la pregunta por las nuevas formas de culturización que se crean en el momento en que dos grupos sociales con un conjunto de creencias, costumbres y saberes diferentes se encuentran. En la población desplazada se pone el componente de vulnerabilidad, ya que no solo deben abandonar su lugar y cultura de procedencia, sino que deben adaptarse a la cultura de la sociedad que los recibe, pasando de esta forma por un doble proceso de aculturación. Este argumento es ampliamente desarrollado por Hugo Alexander Vega Riaño, en su artículo “Características que evidencian el impacto educativo y cultural, a causa del fenómeno del desplazamiento forzado en Cúcuta” (Vega Riaño, 2013), en el cual también expone el cansancio de las familias desplazadas al ser objetos en diferentes procesos de investigación, y de allí que se muestren

apáticas, cansadas, desmotivadas y con en un conflicto cultural donde claramente no se respetan sus orígenes (desde el momento mismo del desplazamiento) y donde ahora culturalmente son llamados desplazados, como una suerte de subgénero humano, condenado a la estigmatización y al señalamiento. Cuando el desplazamiento se da de lo rural a lo urbano, estos fenómenos se manifiestan con mayor fuerza.

El autor realiza desde la etimología de la palabra cultura una aproximación a los diferentes espacios de encuentro del hombre desde su propia subjetividad, y rescata desde lo físico, lo ético y lo religioso este concepto que se hará transversal a lo largo del a investigación desde los principios de racionalidad modernos. Desde este concepto, también aborda con una mirada analítica y comprensiva los “textos y contextos que emergen del proceso de aculturación que viven tanto los padres y madres como los niños y niñas, sujetos de desplazamiento forzado” (Vega Riaño, 2013, p.112).

Vega Riaño (2013) desarrolla ampliamente el concepto de aculturación, definiéndolo como el proceso que tiene lugar “cuando entran en contacto dos o más culturas diferentes. En este se pueden implicar uno o varios elementos culturales, e incluso todo el sistema” (Vega Riaño, 2013, p.112). Las reacciones de adaptación, aceptación, defensa o rechazo que se dan en este encuentro y que llevan al conflicto y en ocasiones son traumáticos.

En esta misma tendencia conceptual se encuentra el trabajo de Rubén Darío Guevara, titulado “La Nueva Colonización Urbana: El Desplazamiento Forzado” (Guevara Corral, 2003), en donde el autor explica la forma en que se reconfigura el espacio desde lo económico para dar paso a nuevos procesos socioculturales desde la colaboración mutua, la solidaridad y la ayuda, aunque resalta también que en ocasiones estos nuevos procesos culturales se dan desde la marginación y la exclusión a la población desplazada. Además, plantea a partir de los encuentros entre culturas, nuevas formas sociales, económicas, políticas y culturales que asumen y manifiestan ello, poniendo en discusión el tema que también aborda Vega Riaño, y es cómo el desplazado no solo deja su cultura, sino que debe adaptarse a la nueva cultura que llega y se pone en diálogo con él en tanto se reconoce el establecimiento de nuevos patrones culturales diferentes a los que se traían y diferentes con los que se llegó (Guevara Corral, 2003)

Ambos autores también relacionan las políticas económicas implementadas desde 1990 con la apertura económica y todos los problemas de producción, distribución,

tenencia de la tierra e incluso conflicto ambiental causado desde este momento histórico y el Plan Colombia, como los mayores causales de desplazamiento.

En lo relacionado con esta propuesta de investigación, es de vital importancia un recuento que realiza el autor de la forma en que han sido violentadas las comunidades negras en el pacífico y zona ribereñas, señaladas de un lado o de otro en un país dividido por la guerra. También presenta como víctimas en aumento los indígenas en el Cauca y los procesos de resistencia civil, pero resaltando la necesidad de la presencia estatal en nuevas políticas públicas sociales.

Haciendo una reflexión comparativa con los procesos de desplazamiento forzado en México, se toma el artículo “Los desplazados internos forzados: refugiados invisibles en su propia patria”, de Francis Mestries (2014), quien plantea el fenómeno como un conflicto de derechos humanos en México, relacionado con grupos ilegales (paramilitares) y con los cultivos ilícitos y su posterior tráfico ilegal. Las consecuencias territoriales y el impacto social que tiene que atravesar México son muy similares al caso colombiano; las causas y consecuencias pueden narrarse casi de la misma forma.

El autor establece la diferencia entre emigrantes, refugiados y desplazados, presentando la migración como un fenómeno individual o social que se da por voluntad, mientras que el desplazamiento se convierte en la única alternativa para seguir vivos; es una huida. (Mestries, 2014). El refugiado tiene un estatus político e institucional; según el autor, en México los desplazados son invisibles, mientras que en Colombia (por los años del conflicto) ya se nombran con una categorización social especial. En el trabajo se muestra cómo las culturas indígenas son las más vulneradas en los derechos fundamentales, llevando con esto a la pérdida de su cultura y de su identidad.

Para la tendencia Desplazamiento y subjetividad se tomaron temas desde la psicología, donde el desplazamiento es un suceso traumático que es necesario abordar desde la construcción de sujeto y las identidades colectivas. Para este tema, el artículo “Las víctimas del desplazamiento forzado toman la palabra”, de Mary Correa Jaramillo (2009), propone el desplazamiento como fenómeno social producto de la guerra. El análisis se centra en escuchar a las personas que han sido víctimas.

Para esto, se abordan tres categorías para escuchar: Identidades transitorias, abandono estatal, resignificación del territorio (Guevara Corral, 2003), a las cuáles Vega también da una particular importancia (Vega Riaño, 2013). La



autora recoge historias de varios actores claves como reinsertados, miembros de la iglesia y líderes comunitarios para dar forma desde estos relatos se remite las categorías mencionadas y establece una relación entre desplazamiento y violencia política, apoyándose teóricamente en Daniel Pécaut y Hannah Arendt. Esto le da un estatus político al desplazado y, por tanto, un rescate de su subjetividad.

El trabajo no lleva necesariamente a la reflexión alrededor de la pregunta por cómo podemos escucharnos con respeto, sin tener que hacer un círculo interminable de la historia de la violencia, sino como trascendemos hacia esos otros lugares que nos permiten pensar el renacer, el reiniciar y todo desde algo tan elemental como la acogida. Cómo se vuelve entonces la escuela el lugar para la esperanza y desde aquí, como en la escuela se permite también la resignificación del sujeto.

La palabra hablada y la forma en que las personas se narran a sí mismas son la posibilidad de encontrar en medio de los hechos de violencia otra manera de reescribir la historia desde la oralidad, pues según la autora, permite ampliar la producción de conocimientos históricos y favorece la visión amplia de una problemática tratada (Correa Jaramillo, 2009)

Plantear la memoria como identidad y procurar liberar el dolor por medio de la palabra son los objetivos en que se centra su investigación con población de Bello (Antioquia). Cabe resaltar que la escuela no centra nada de su investigación y solo se realiza una entrevista a una docente que ya no ejerce por diferentes razones.

De la misma manera, Juliana Montoya, doctora en psicología, propone una superación del trauma desde un modelo llamado logoterapéutico, y lo expone en el texto “Desplazamiento forzado en adolescentes desde la experiencia límite según el modelo logoterapéutico” (Montoya Otálvaro, 2015), en el cual se intenta encontrar el sentido y significado a partir del logo, el sentido de responsabilidad desde Kierkegaard y Heidegger; y complementarlos con elementos de intervención para una mejor calidad de vida en adolescentes que han pasado por procesos traumáticos. Se acerca al desplazamiento desde una continuidad histórica que ha reflejado por décadas la negación de los sujetos inmersos en la guerra, y se apoya en la familia y en la sociedad para superar las marcas que dejan estos hechos de violencia. Es quizá pertinente la reflexión de poner la escuela también como escenario de posibilidad en todo aquello que permite dejar atrás todo lo que por la guerra quedó marcado en la mente y en el cuerpo de los desplazados.

De acuerdo con la autora, superando las conductas individuales psicológicas, se puede llevar a sanar también la sociedad en su conjunto. El artículo aporta elementos de análisis que escapan a la comprensión de un investigador social y es considerar lo que sucede en cada una de las subjetividades más allá de la pregunta por lo cultural y lo social: lo que pasa en la mente de la víctima de desplazamiento.

Así como el logos permite descubrir el sentido y el significado, Gertrudys Torres propone con estas dos categorías Interacciones en tiempo puestas en pasado y presente y en espacios representados por la vivienda, el barrio y la escuela, presentando su propuesta en el artículo “Sentido y significado del desplazamiento forzado en niños” (Torres Martínez, 2011), en el cual realiza una descripción de todas las experiencias terribles que viven las personas desplazadas, con el fin de demostrar la importancia de la psicología en los procesos de reparación, pues por medio de la investigación se demostró que eventos como estrés postraumático y depresión ansiedad fueron más recurrentes en jóvenes desplazados que en quienes no lo eran.

Dentro de las subjetividades que rescatan las dos anteriores autoras se centran particularmente en los adolescentes y sus construcciones de identidades colectivas, lo que nos lleva a considerar que la infancia es en sí misma otra forma de subjetividad; por ello, remitimos a Gonzalo Patiño y Óscar Herrán, con su trabajo “Desplazamiento forzado, niñez y adolescencia: escenarios en relación con su estabilización socioeconómica” (Patiño y Herrán, 2012).

Los autores abordan el tema del desplazamiento desde el concepto de vulnerabilidad, en niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Bucaramanga, ahondan en temas tan preocupantes como el trabajo infantil, el conflicto armado, la exclusión, la violación de derechos humanos y de libertades fundamentales, las inequidades que son constantes en toda la población desplazada, pero que se manifiestan con mayor intensidad en la población infantil.

Con cifras preocupantes demuestran que más de la mitad de la población desplazada es menor de 18 años (censo RUPD) (Patiño y Herrán, 2012) y con el fin de determinar las categorías de trabajo infantil en la población desplazada, realizan un trabajo con una metodología de orden cuantitativo, para determinar ciertos factores de estabilización económica, empleo infantil, reubicación, construcción de escenarios alternativos, con lo cual se concluye la necesidad de participación estatal, apelar a la solidaridad y no más indiferencia social y una invitación a las empresas privadas a participar de iniciativas de estabilización social de la población desplazada,

además de un llamado a la población desplazada para que se vincule a los procesos de oenegés y de las universidades, para que se pueda acabar con el trabajo infantil.

Es en este punto en donde se debe resaltar la importancia de la escuela en la infancia, pues sin duda es el lugar en el cual deben estar los niños, máxime si sus derechos han sido vulnerados. La responsabilidad estatal debe ser más contundente en el momento de implementar políticas públicas que privilegien la escolarización sobre el trabajo infantil, así, Desplazamiento y Educación se torna como la tendencia transversal de todo el ejercicio de revisión bibliográfica, pues es la posibilidad de entender desde el fenómeno cultural y subjetivo la importancia de la escuela como lugar de acogida

Patricia Lasso ha realizado varios procesos de investigación referidos a este tema, centrando el que presentaremos a continuación en la pregunta por los docentes, en el artículo titulado “Autopercepción de Saberes y Prácticas sobre Educación y Desplazamiento Forzado en Docentes de Cali, Colombia”, que realiza en compañía de Neil Duque (Duque Vargas y Lasso Toro, 2016)

En esta investigación se encuestó a 300 docentes de Cali, en las escuelas con mayor número de desplazados, partiendo de la premisa según la cual más de la mitad de los desplazados son menores de edad (Duque Vargas y Lasso Toro, 2016). En su informe, afirman:

*La unesco (2011) plantea al respecto que uno de los aspectos más lesivos y al mismo tiempo menos reconocido en los países en conflicto tiene que ver con su impacto en la educación; de hecho, en las naciones afectadas por conflicto, se observan algunos de los peores indicadores a nivel mundial en materia de educación. El mismo reporte refiere que cerca de 28 millones de niños del mundo que están en edad de ir a la escuela primaria se encuentran sin escolarizar y viven en países afectados por conflictos. Estos niños suelen presentar condiciones de malnutrición que se agravan con su situación de desplazamiento y que, por supuesto, afectan sus capacidades cognitivas y el desarrollo en general (Duque Vargas y Lasso Toro, 2016, p.3).*

Lo que dibuja un panorama muy desolador para las escuelas como estructura de acogida a niños, niñas y adolescentes que ni siquiera pueden llegar a ella. Y a esto agregan:

*También es relevante destacar, además de las tensiones que se presentan en los países en conflicto y el tema de la educación, que frente a la falta de los gobiernos para poder garantizar la protección de los derechos humanos, las escuelas, centros de reuniones comunales, los y las maestras suelen convertirse en “blanco” de los grupos armados, provocando entre otros muchos asuntos, la reducción de maestros en zonas verdales, la disminución de las infraestructuras y la pérdida de confianza y*

*seguridad, aun estando en la escuela. Todo esto conlleva a cada vez más niños, niñas y jóvenes por fuera de la escolaridad. (Unesco, 2010, 2011, 2014) (Duque Vargas y Lasso Toro, 2016, p.3.)*

En términos de escuelas de una zona urbana y una ciudad industrializada como Cali, queda abierta la pregunta por cómo se darán estos fenómenos sociales en las escuelas rurales y si allí también se siguen convirtiendo en blanco de una violencia que ya es histórica.

El papel de los docentes en la comprensión de su papel como receptores de niños, niñas y adolescentes desplazados es incipiente, así como su formación histórica, e incluso las estrategias psicosociales que faciliten la reintegración de los estudiantes a la vida escolar y por tanto a la vida social que puedan implementar en la escuela. Los docentes carecen de la formación para afrontar estos nuevos retos (Vega Riaño, 2013) y el Estado no realiza el acompañamiento necesario para que la escuela pueda en realidad aportar a la superación de todas las violencias con las cuales se llega a ella. Aquí, se reitera la necesidad del acompañamiento intersectorial, Estatal y social a la escuela (Duque Vargas & Lasso Toro, 2016), de tal forma que pueda ser esa estructura de acogida como lo propone esta investigación.

Se encuentra también una fuerte crítica a la política pública entendida desde un contexto político, económico y social para definir con la seriedad necesaria por qué es importante implementarlas, de manera que se trascienda lo nominal, gracias al movimiento de organizaciones sociales que demandan sus derechos.

Finalmente, se hace el llamado al fortalecimiento y participación de la sociedad civil en las políticas públicas sobre desplazamiento, que se interese más por los procesos educativos en las escuelas y refiere la carencia como posibilidad desde del análisis a las encuestas de los docentes.

De Patricia Lasso encontramos también el artículo “Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia” (Lasso Toro, 2013), en el cual, de manera muy pedagógica, se transforma el concepto de carencia en el de potencialidades y se profundiza la adaptación a nuevos territorios por parte de los desplazados y el lugar que la escuela ocupa en este proceso social.

La pregunta por la calidad de la educación pierde relevancia cuando es necesario resolver permanente asuntos de primera necesidad o cuando se requiere atender a población fluctuante. Es por ello que la autora se cuestiona por la calidad con la

“contratación educativa”, que es una salida de emergencia al problema de la carencia de escuelas, pero que reduce este importante lugar social a espacios tan reducidos que han llegado a llamarse “escuelas de garaje”.

El estudio resalta, a su vez, el funcionamiento de la escuela y la importancia de la continuidad en el proceso educativo de la población desplazada, aunque mostrando una fuerte realidad: los problemas sociales que se reproducen en el aula, como agresión, microtráfico y consumo de drogas, haciendo de la escuela un escenario de reproducción de las distintas formas de violencia.

Hay una fuerte crítica a las rutas de admisión institucionales, en donde se exigen cosas que los desplazados (o una familia cualquiera en condición de pobreza) no está en posibilidad de asumir. Si bien no se puede exigir papelería y no se puede “negar el cupo”, la compra de útiles escolares, uniformes e incluso el dinero para la alimentación diaria se sale del alcance de estas familias.

Haciendo una metáfora con las raíces y de allí el desplazamiento como una forma de desarraigo, propone la escuela como la posibilidad de “enraizar”, pero cuando no lo hace, la herida del desarraigo se hace más hondo (Lasso Toro, 2013) poniendo en los maestros una enorme y a la vez muy bella responsabilidad.

Retomando el concepto de infancia, pero esta vez desde la escuela, Marcela del Castillo y Diana Navarrete presentan en su artículo “Una mirada educativa a la relación madres e hijos frente al desplazamiento forzado en Colombia” (del Castillo-Sabogal & Navarrete-Canchón, 2015) las categorías adaptación social, vínculo y afecto y agencia social que abre luces sobre la forma de abordar el habitar en la escuela.

Los autores realizan una generalización del concepto de niñez, puesto de nuevo en condición de vulnerabilidad por el conflicto armado en Colombia, con importantes aportes alrededor de la infancia:

*Los niños en condiciones de vulnerabilidad, como las del contexto colombiano que son: el desplazamiento forzado, víctimas del conflicto armado, explotados laboralmente, explotados sexualmente, abandonados, entre otras siguen viendo afectados sus derechos, lo cual obstaculiza su disfrute y la garantía de sus mínimos vitales. Estos niños que además no son tratados ni por las autoridades, ni por las comunidades, ni por las familias como sujetos de derecho, no se están favoreciendo con espacios que propicien el diálogo donde se valoren los saberes, historias y emociones que sin duda contribuyen al fortalecimiento del ser sujetos de derecho y constructores de ciudadanía (del Castillo-Sabogal & Navarrete-Canchón, 2015, p.6).*

Con lo que nos acerca a la comprensión de un viejo refrán que reza “la escuela es el segundo hogar” y quizá sea necesario volver a darle esta importancia.

Finalmente, se realizó la lectura de dos libros que se relacionan a continuación:

Equidad, desplazamiento y educabilidad, de Elsa Castañeda Bernal, Ana María Convers y Miledy Galeano Paz, del cual se retomaron los capítulos III y IV, encontrando en ellos, después de una caracterización general de los conceptos relacionados con el conflicto; el papel del desplazado en interacción con diferentes espacios sociales en diferentes fases, el análisis de los procesos de exclusión, discriminación, desigualdad y fragmentación social, como expresiones complejas y profundas de la inequidad que afectan de manera directa las condiciones de educabilidad de los niños y los jóvenes (Castañeda, Convers y Galeano, 2004 )

Las autoras afirman que en Colombia la educación es un lujo que pocos pueden darse, por los costos que acarrear (de la misma forma en que lo citaba (Lasso Toro, 2013)) y el sostenimiento de los hijos en la escuela muchas veces no alcanza lo que lleva a unos altos índices de deserción

Las condiciones de las escuelas a donde llega la población desplazada es tan precaria, que muchas veces no se diferencian desplazados y no desplazados por la pobreza (Castañeda et al., 2004 ), poniendo allí en evidencia que no solo es una consecuencia del conflicto armado en Colombia, sino de una muy pobre inversión para educación en el país:

*Cuando llueve no hay clases porque el techo de la escuela está en muy malas condiciones, la escuela se inunda y el piso, como es de tierra, se convierte en un lodazal. Las profesoras dicen que cuando no hay restaurante, los niños faltan mucho a la escuela (Castañeda et al., 2004 )*

### **Escuela y desplazamiento - Una propuesta pedagógica**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1999 ), propone desde un marco legal todos los derechos contemplados en la constitución, para de manera inductiva llegar a la escuela y enunciarla como el lugar privilegiado para la construcción de subjetividades, de intersubjetividades y de nuevas y más solidarias formas sociales.

El trabajo realiza una separación entre los derechos a la educación de los niños, niñas y adolescentes, diferenciando entre población desplazada y la que no lo es, reconociéndolos como víctimas del conflicto. A su vez, hace un

recorrido histórico del concepto de niñez, sus derechos y cómo garantizarlos, apoyándose en sentencias del MEN para mejorar los ámbitos educativos, lo que indefectiblemente nos conduce a la pregunta que ha marcado toda la presente revisión: ¿cómo pasar de la ley a la realidad?

El libro retoma el aspecto cultural al que los desplazados se someten, afirmando que si cada ser humano reconoce su capacidad de ser solidario, amoroso, tolerante y respetuoso, entonces es probable que no sea necesario crear normas y leyes que regulen las relaciones humanas, sino que estas se basen en la naturaleza humana, desde sus potencialidades más elevadas y sublimes (MEN, 1999 )

Es sin duda un libro escrito desde el deber ser, que dista mucho de la complejidad planteada en las escuelas, máxime cuando están en el medio del conflicto armado. Si bien propone estrategias (e incluso talleres) desde lo esperanzador, no trasciende este deber ser a la responsabilidad del gobierno con la educación, ni al aquí y ahora de las escuelas en Colombia

La escuela requiere convertirse en un lugar de animación de la vida, esto significa introducir cambios radicales en la comprensión y distribución espacial cuestionando la forma tradicional de configurar el espacio del aula y transformar la relación que tenemos con dicho espacio. El modo en que nos sentamos, el aseo de uniformes, las filas y las clases magistrales, que establecen una idea especial reglamentada y estratificada, son prácticas que van en contra del ejercicio democrático. (MEN, 1999), donde La lectura solo conlleva a más preguntas; sin embargo, hay una que atravesó toda la revisión de estos antecedentes y es ¿cómo superar en la escuela todos estos lugares comunes con los que se llega después de un desplazamiento y las formas en las cuáles nos hemos acostumbrado a nombrarlos? Para poder dar paso a la escuela como estructura de acogida, puesta más desde la palabra, que como se decía al inicio de este capítulo, es esperanza y vida.

## CONCLUSIONES

La experiencia del desplazamiento forzado es una experiencia de dislocación histórica, fractura y discontinuidad. Es por definición una experiencia fugaz, evasiva, difícil de representar y de traducir. Implica, para la mirada particular que se articula desde la antropología de la violencia, el momento en el que los significados que construimos a través del encuentro con el otro, con su rostro y el reconocimiento que hacemos de él, se ve fragmentado por la violencia. Esta

fragmentación del universo de encuentros cara a cara, implica una fractura simultánea en el espacio, en el cuerpo y en el lenguaje.

Esta experiencia, que comienza a cobrar importancia en el país a partir de 1997 y 2004, ha sido traducida a través de múltiples lenguajes. Como se ha podido observar en el transcurso de este ensayo, escrito en momentos y circunstancias diferentes, esta experiencia fue traducida, inicialmente, a través de un lenguaje jurídico y legal, que buscaba, finalmente, contribuir en la aplicación y seguimiento de políticas públicas para la superación del Estado de Cosas Inconstitucional promulgado por la Corte Constitucional, que permitió, por lo menos en un comienzo, la llegada de agencias internacionales como el PNUD, la ACNUR y el Consejo Noruego de Refugiados.

De esta forma y con estos dos precedentes inmediatos, la diseminación de diferentes formas de conocimiento alrededor del desplazamiento forzado fue inevitable y comenzaron a surgir, como se pudo ver en la segunda inflexión, diferentes iniciativas, plataformas y redes de investigadores, que centraron su mirada en el problema del desplazamiento, el cual fue fuera abordado desde múltiples lenguajes y múltiples lugares.

No obstante, es con la tercera y cuarta inflexión que se alcanzan a percibir las diferentes limitaciones que surgieron al intentar investigar este tema en particular. De allí surgieron diferentes estudios recientes, que intentaron acercarse al problema del desplazamiento desde una perspectiva distinta, esta vez, a través del concepto de Biopolítica, que posibilitaba comprender y traducir la experiencia del desplazamiento forzado de otra manera, al mismo tiempo que diferentes investigadores comenzaban a plantear la necesidad de deconstruir las prácticas de investigación con las que se estaban acercando a este tema y a la necesidad de proponer y articular otros lenguajes y términos de referencia para traducir de una manera diferente la experiencia del desplazamiento.

Pero fue a través de los ensayos más recientes, en particular los que aparecen en la quinta inflexión, los que permitieron representar esta experiencia de una manera distinta, replanteando y resignificando la relación que muchos habían considerado implícita entre acontecimiento, lenguaje y traducción.

No obstante, surgen diferentes inquietudes frente a lo que significa el desplazamiento en este momento. ¿Qué significa deconstruir la mirada? ¿Qué significa construir un lenguaje para aquello que por definición es intraducible? ¿Cómo construir una manera diferente de escribir sobre estos temas? Cada



una de estas preguntas, académicas y existenciales a la vez, están lejos de las conceptualizaciones que diferentes autores construyeron en el momento en que este fue un tema de moda.

De esta forma, solo a través de una antropología de la violencia, que articule de una manera diferente la mirada frente a estos temas y que intente comprender las maneras específicas en que las personas reinventan y reconstruyen los sentidos y los significados que han sido fracturados por la violencia, nos permita construir un lenguaje para aquello que por definición es fugaz, transitorio e intraducible, acercándonos así a una antropología de la ambigüedad, de lo efímero, quizá.

## REFERENCIAS

- ACNUR; UPN; COL. (2002). Pedagogía y desplazamiento. Varios (págs. 1 - 180). Bogotá: Opción Legal.
- Alarcón, M. V. (s.f.). Enterrar y Callar: Las Masacres en Colombia, 1980 – 1993.
- Aranguren, J. P. (2008). El Investigador ante lo Innarrable y lo Indecible. *Nómadas*, 20-33.
- Aparicio, J. R. (2012). Rumores, Residuos y Estado en la "Mejor Esquina de Sudamérica". Una Cartografía de lo Humanitario en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Arévalo Naranjo, L. (2010). Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: una mirada. *Revista de Estudios Sociales*, 29-39.
- Buck - Morss, S. (2007). Estudios Visuales e Imaginación Global. *Antipoda*, 19-46.
- Castañeda, B. E., Convers, A. M. y Galeano, P. M. (2004). Equidad, desplazamiento y educabilidad. Buenos Aires: UNESCO.
- Castillejo, A. (2000). Poética de lo otro: Para una Antropología de la Guerra, la Soledad y el Exilio Interno en Colombia. Bogotá: ICANH.
- Castillejo, A. (2010). Tras los Rastros del Cuerpo: Instantáneas del Proceso de Justicia y Paz en Colombia. Bogotá: Inédito.
- Castillejo, A. (2016). Guerra, Cotidianidad y Órdenes Globales: Notas Antropológicas Para Una Relectura de la Violencia en Colombia. En: Jairo Tocancipá (ed.) *Antropologías en Colombia: Trayectorias, Tendencias y Desafíos Contemporáneos*. Popayan: Universidad del Cauca, P. 125-160.

- Castillejo, A. (2012). Guerra, Cotidianidad y Órdenes Globales: Notas Antropológicas Para Una Relectura de la Violencia en Colombia. Berlín: Inédito.
- Castro, J. A. (2012). Postconflicto, Olvido Impuesto y Alteridad: Fragmentos de una Guerra que se Volvió Invisible. Bogotá: Inédito.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2007). Disidentes, Rearmados y Emergentes: ¿Bandas Criminales o Tercera Generación Paramilitar? Bogotá: Autor.
- Comisión Nacional De Reparación y Reconciliación. (2009). La Masacre de El Salado: Esa Guerra no era Nuestra. Bogotá: Ediciones Semana.
- Conte, G. (2010). Destrucción, Reconstrucción y Efecto Shiva: Una Apuesta Femenina en El Salado, Montes de María. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Correa Jaramillo, M. (2009). Las víctimas del desplazamiento forzado toman la palabra. Reflexión Política, 11(21), 160 - 171.
- Cortes Severino, C. (2007). Escenarios de terror entre esperanza y memoria: políticas, éticas y prácticas de la memoria cultural en la costa. Antípoda, 9, 163-186.
- Cortes Severino, C. (Julio - Diciembre de 2009). Recolecciones Sonoras y Visuales de Escenarios de Memorias de la Violencia. Antipoda, 9, 165-197.
- Churruca, C. y. (2010). Desplazamiento en Colombia. Prevenir, asistir, Transformar. Cooperación Internacional e iniciativas Locales. Medellín: La Carrea Editores.
- Del Castillo-Sabogal, M. y Navarrete-Canchón, D. C. (2015). Una mirada educativa a la relación madres e hijos frente al desplazamiento forzado en Colombia. EduSol, 15(53), 90 - 105.
- Duque Vargas, N. H., & Lasso Toro, P. (2016). Autopercepción de Saberes y Prácticas sobre Educación y Desplazamiento Forzado en docentes de Cali, Colombia. Revista Colombiana de Psicología, 25(1), 155 - 173.
- Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Madrid: Tusquets.
- Foucault, M. (1980). Microfísica del Poder. Madrid: Edissa.
- Foucault, M. (2005). El Orden del Discurso. Argentina. Talleres Gráficos Nuevo Offset.
- Foucault, M. (2007). Nacimiento de la Biopolítica: Curso en el College de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Garzón, M. A. (2008). Retando las geografías de terror: estrategias culturales para la construcción del lugar. Nómadas, 183-193.

- Guevara Corral, R. D. (2003). La Nueva Colonización Urbana: El Desplazamiento Forzado. *Reflexión Política*, 5,(10), 80 - 91
- Jaramillo, J. (2010). Narrando el Dolor y Luchando Contra el Olvido en Colombia. Recuperación y Trámite Institucional de las Heridas de la Guerra. (U. d. Valle, Ed.) *Sociedad y Economía* (19), 205-228.
- Jiménez Ocampo, S. (Octubre de 2008). Etnografía y Crisis: Algunos Debates y Una Práctica de Investigación en Contextos de Violencia. *Nómadas* (29), 34-49.
- Jiménez, S. (2008). *Desplazados, Víctimas en Permanente Transición*. Bogotá: Ántropos.
- Lasso Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 11(2), 35 - 51.
- Latorre Iglesias, E. L. (2011). Visibilización de la Memoria de las Víctimas de la Violencia en el Departamento del Magdalena: Resiliencia Para Construir Verdad Jurídica. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 199-212.
- Lozano, C. A. (2009). *Justicia para la Dignidad. La Opción por los Derechos de las Víctimas*. Bogotá: Industrias Graficas Darbel.
- Mélich, J.-C. (2001). *La Ausencia del Testimonio. Ética y Pedagogía en los Relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- MEN, M. d. (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá: IMPRESOL.
- Mestries, F. (2014). Los desplazados internos forzados: refugiados invisibles en su propia patria. *El Cotidiano*, 183, 17 - 25.
- Molina, D. E. (Julio - Diciembre de 2003). Reseña de "Un Gigante en Convulsiones y Poética de lo Otro" de Michel Taussig y Alejandro Castillejo. *Alteridades*, 13(26), 151-155.
- Montoya Otálvaro, J. (2015). Desplazamiento forzado en adolescentes desde la experiencia límite según el modelo. *Ánfora*, 22(38), 135 - 159.
- Nates Cruz, B. y. (Julio - Diciembre de 2006). Cartografía Semiótica Para la Compresión de Territorios de Conflicto. *Estudios Políticos*, 99-120.
- Orrantia, J. C. (2009). Momentos de Silencio, Seria 1 - 8. *Antipoda*, 217 - 230.
- Oslender, U. (2010). La Banalidad del Desplazamiento: de Peleas Estadísticas y Vacíos en la Representación Étnica del Desplazamiento. *Universitas Humanística*, 139-161.
- Pampols, F. F. (2004). Una Mirada Antropológica Sobre las Violencias. *Alteridades*, 179-174.



- Patiño, G. A., & Herrán, O. F. (2012). Desplazamiento forzado, niñez y adolescencia: escenarios en relación con su estabilización. *Revista de Salud Pública*, 14, 58 - 68.
- Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2002). *Panorama Actual de la Región de los Montes de María y su Entorno*. Bogotá.
- Redif. (2006). *Investigación y Desplazamiento Forzado*. Bogotá: Copyright.
- Richard, N. (2007). *Estudios Visuales, Políticas de la Mirada y Crítica de las Imágenes*. México: 2007.
- Sánchez, G. y. (2007). *Pasado y Presente de la Violencia en Colombia*. Medellín: La Carreta Editores.
- Skliar, C. (2011). *Lo Dicho, Lo Escrito y lo Ignorado. Ensayos Mínimo Entre Educación, Filosofía y Literatura*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Skliar, C., y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación - Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Torres Martínez, G. (2011). Sentido y significado del desplazamiento forzado en niños. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 2(2), 62 - 77.
- Torres, W. F. (2012). *Para Vencer el Miedo: Respuestas a los Impactos de la Guerra en el Centro y Sur de Colombia Entre 1980 y 2010*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Vega Riaño, H. A. (2013). Características que evidencian el impacto educativo y cultural, a causa del fenómeno del desplazamiento forzado en Cúcuta. *Educación y Humanismo*, 73 - 93.



## CAPÍTULO V

# COGNICIÓN Y EMOCIONES SITUADAS: UNA MIRADA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE SITUADO<sup>10</sup>

*Ana Lorena Domínguez Rojas<sup>11</sup>*

---

<sup>10</sup>Este documento es un producto derivado de la investigación “El rol de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de colegios de Pereira”, según código interno DII-<sup>016-001</sup>, aprobado y financiado por la Universidad Católica de Pereira.

<sup>11</sup>Ana Lorena Domínguez Rojas: Docente del programa de Psicología, Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: ana-dominguez@ucp-edu.co

## Resumen

El presente es un documento de reflexión teórica en el que se examinan tres categorías conceptuales y sus posibles relaciones: la cognición situada, las emociones situadas y el aprendizaje situado. El objetivo es mostrar las ventajas de un aprendizaje situado respecto de un aprendizaje memorístico ya que el primero conduce a la generación de experiencias con mayor sentido para los estudiantes en la medida que se busca relacionar lo que se aprende con el contexto y las experiencias cotidianas. Así, el aprendizaje situado está cobijado por un modelo de cognición en donde encontramos a un sujeto que construye conocimiento desde el hacer, el contexto, el mundo, los objetos y las otras personas. De manera especial, se examina el papel de las emociones como aspectos potencializadores y activos en el aprendizaje situado.

**Palabras clave:** Cognición situada, emociones, aprendizaje, contexto, sentidos.

## Emociones

Las emociones son un aspecto constitutivo de cada experiencia que acontece en nuestra vida; ellas son esenciales puentes de comunicación entre nosotros y el mundo. Son el sello que en diversos momentos permite fijar, como parte de nuestra identidad, sucesos relevantes a través de la adjudicación de sentidos y significados sobre los mismos. Este proceso, si bien depende en primera instancia de la existencia de mecanismos biológicos que ocurren en nuestro organismo, su explicación no podría ser agotada en dicho nivel. Las emociones como sello de nuestra experiencia son vividas desde nuestra subjetividad, poseen un carácter fenoménico particular. No obstante, las emociones son mucho más que ello, estas posibilitan la comunicación con nuestro entorno social al mismo tiempo que facilitan nuestra adaptación a diversos contextos intersubjetivos.

En el presente texto se hace una reflexión teórica alrededor de las emociones como aspecto esencial en el proceso aprendizaje en un contexto escolar situado (Grams y Jurowetzki, 2015). El espacio escolar ofrece una amplia gama de escenarios de encuentros con el otro que se encuentran profundamente cimentados por el carácter emocional de los intercambios. Esto implica ver las emociones como un fenómeno puesto en acción durante el aprendizaje. Tal como lo mencionan Linnenbrink-Garcia y Pekrum (2011), el nivel de análisis que se adopte para explorar a las emociones generará consideraciones particulares en relación con las funciones de las emociones en diversos contextos interactivos.

El presente texto está organizado de la siguiente manera: primero se expondrán los supuestos centrales de la teoría de la cognición situada; segundo, se argumentará sobre la manera en cómo las emociones se inscriben dentro de la esta teoría como una alternativa a los enfoques tradicionales y finalmente, se presentarán algunas consideraciones sobre el aprendizaje situado interrogadas a la luz de las emociones situadas.

### **La teoría de la cognición situada**

La teoría de la cognición situada pertenece al conjunto de propuestas contemporáneas interesadas en comprender a la actividad cognitiva en donde se articulan planteamientos filosóficos, evidencia empírica y modelos de estudio de los fenómenos que apuntan a una restitución del contexto, el ambiente, la cultura, lo intersubjetivo, lo corporal, entre otros elementos. La cognición no debería ser estudiada partiendo de la consideración del ser humano como un individuo recluso en sus propios procesos analíticos como se había asumido en otras escuelas de pensamiento (la cognición vista en términos de procesamiento de datos).

Esta postura invita a la comprensión de la cognición como un sistema en el que confluyen factores sociales, biológicos, corporales, ambientales y cuyas relaciones emergentes configuran la construcción de conocimiento. En esta medida, se vinculan áreas como la filosofía, la psicología, la neurociencia, la antropología, la biología, las ciencias de la computación entre otras, en un diálogo interdisciplinario. En palabras de Clancey, “los procesos cognitivos humanos son inherentemente sociales, interactivos, personales, biológicos y neurológicos, lo que quiere decir que se desarrollan una variedad de sistemas y son dependientes uno de otro en complejas maneras” (2009, p. 14).

El propósito en esta sección es presentar algunas tesis centrales de la cognición situada, generar un contraste con los enfoques clásicos y resaltar varios aspectos que me permitirán, posteriormente, argumentar a favor de un enfoque situado de la cognición extensible al fenómeno de las emociones. El punto de llegada del capítulo es reflexionar en qué medida el estudio de las emociones se reconfigura en el marco de lo situado y nos permite pensar al contexto, al cuerpo, al mundo y a sus objetos como parte activa de la emoción y a su vez cómo dicha caracterización abre el horizonte de preguntas en torno al fenómeno del aprendizaje como actividad situada en la escuela.

La apuesta situacional de la cognición es contraria a las aproximaciones clásicas en la psicología cognitiva y en las ciencias cognitivas (en general) cercanas a los años 50, que utilizaban la metáfora de ordenador para explicar a la cognición en términos de procesamiento de información en un símil al funcionamiento del ordenador. Estas aproximaciones concebían lo cognitivo como procesos que ocurrían al interior de la cabeza y que consistían, básicamente, en manipulación de símbolos por medio de reglas de combinación (O'Connor y Glenberg, 2003).

De acuerdo con O'Connor y Glenberg (2003), podemos encontrar cuatro rasgos de los enfoques cognitivistas clásicos que son consistentes entre sí: a) la separación ontológica entre el mundo y la mente; donde el mundo es una realidad objetiva y la mente el conjunto de procesos representacionales en relación a este; b) la explicación de la acción que está fundamentada en los procesos analíticos representacionales (manipulación de símbolos) que acompañan la toma de decisiones; c) la acción inteligente explicada por la generalización de representaciones a diversas situaciones; y d) el uso del computador y su funcionamiento como un modelo explicativo de la actividad cognitiva –metáfora del ordenador– junto con una reducida importancia del papel de la estructura y dinámica cerebral.

En línea al carácter representacional que transversaliza los planteamientos clásicos, la explicación de la cognición se distingue por su carácter secuencial y unidireccional. El carácter secuencial tiene que ver con el procesamiento en serie de un conjunto de módulos que se unen entre sí tal como:  $A \Rightarrow B \Rightarrow C$ , en donde cada una de las partes de la actividad coincide con una etapa (como en el caso de la memoria en donde el paso de la memoria sensorial se da a la memoria a corto plazo y posteriormente, a la memoria a largo plazo). El carácter unidireccional está relacionado con la dinámica de afectación medio-organismo-respuesta, ya que el enfoque clásico representado en el modelo



input => output ostenta una relación cuyo flujo de afectación va del mundo al organismo para después generarse una respuesta.

El enfoque clásico explicó a la actividad cognitiva bajo este modelo secuencial y unidireccional. Por ejemplo, la percepción entendida en términos de la transducción de información física al plano simbólico o la memoria como codificación, almacenamiento y recuperación de la información. Las tareas de razonamiento abstracto, resolución de problemas o toma de decisiones llamaron especialmente la atención de los investigadores en los años 50' muy seguramente por la cercanía identificada entre este tipo de operaciones y el funcionamiento del ordenador. Dicho recurso explicativo tuvo eco en las comunidades académicas e intelectuales de mitad del siglo XX y resultó ser una alternativa a la postura conductista que se había instaurado en la primera mitad del siglo.

Ahora bien, el modelo cognitivista clásico (años 40, 50 y 60, principalmente) enfrentó algunos cuestionamientos que al no ser resueltos evidenciaron el reduccionismo en la explicación de la actividad cognitiva humana. Entre algunos de estos aspectos encontramos: primero, dada la metáfora del ordenador, la actividad cognitiva era explicada como un proceso organizado en etapas o unidades discretas en movimiento serial, aspecto que resultaba contra-intuitivo dada la diversidad y rapidez en que se desarrolla la actividad cognitiva. Segundo, en la concepción de procesamiento de la información no era claro en qué medida el símbolo y el énfasis en la sintaxis eran las unidades de exploración más adecuadas que la neurona o que las redes de actividad neuronal, toda vez que el cerebro es constitutivo en la experiencia humana. Y tercero, el ordenador era capaz de procesar datos siguiendo reglas y silogismos que permanecían en un plano estrictamente sintáctico, siendo el carácter semántico o práctico del conocimiento subestimado u omitido.

En este panorama, emergen algunas posiciones teóricas que hacían mayor énfasis en el papel dinámico del cerebro, la relación entre conocimiento y acción, la historia de relaciones del individuo con el entorno, los aspectos culturales que median la relación con el entorno, el rol de las herramientas y artefactos implicados en la actividad cognitiva, entre otros. Esta familia de posturas (la cognición enactiva<sup>12</sup>, situada<sup>13</sup>, corporizada<sup>14</sup>, etc.) tenía en

---

<sup>12</sup>Posturas que hacen énfasis en la acción y los esquemas sensorio-motores (Nöe y Thompson, 2002).

<sup>13</sup>Posturas que hacen énfasis en los aspectos contextuales y/o culturales (Smith y Collins, 2010).

<sup>14</sup>Posturas que hacen énfasis en el papel de la corporeidad (Merleau-Ponty, 1975).

común el propósito de cuestionar el carácter representacional-simbólico de la actividad cognitiva y con ello reconocer el carácter de complejidad de la actividad cognitiva.

En esta línea se ubica la teoría de la cognición situada que, en el marco de la ciencia cognitiva, cuestionó los abordajes del enfoque representacional-simbólico. Este enfoque, suscrito a los postulados más de corte contextualista-social, empezó a tomar fuerza sobre la década de los 80 (Clancey 2009; O'Connor y Glengerg 2013), cuestionando que la actividad mental estuviera escindida del mundo donde ella ocurre y que además estuviera mediada por un proceso representacional rígido, sin considerar aspectos como la situación, el entorno o el lenguaje.

De acuerdo con Clancey (2009), un enfoque del estudio de la cognición que hiciera justicia a su nivel de complejidad tendría que considerar múltiples niveles de actividad, no solo el nivel neurofisiológico, el conceptual, el personal o el entorno. Este nuevo enfoque abrió la posibilidad al estudio de cierta actividad cognitiva que hasta hace algunas décadas había quedado cubierta por la primacía de lo lógico-racional (e.g., las emociones o la creatividad desplazadas por el marcado interés en el razonamiento). Teóricos de la cognición situada defienden la idea de que la cognición es mucho más que un acto representacional de contenidos abstractos, siendo necesario sacar a la cognición de la mente para que pueda ser “llevada” al mundo (Noë, 2005). Decir que “la cognición necesita ser llevada al mundo” es un llamado al reconocimiento de la relación entre el nivel de la experiencia cognitiva con el mundo, los objetos y las situaciones. Esto es, la cognición opera como una organización dinámica cuyo carácter complejo se revela en la emergencia de múltiples relaciones bi-direccionales construidas a la luz de los diversos componentes interactuantes –cuerpo, cerebro, mundo, biología, historia, etc. (Clancey, 2009).

Siguiendo a Gallagher (2009), podemos establecer al menos cuatro grandes ejes filosófico-epistemológicos de la cognición situada: a) la relación organismo-entorno; b) el ser en el mundo; c) el ser corporizado y d) lenguaje en el contexto de la vida cotidiana. En relación con el primer punto se reconoce el principio biológico de la vida humana y la necesaria relación entre esta y el entorno físico y social como condición fundante de la actividad cognitiva. La actividad cognitiva, ya sea a nivel de la percepción, la memoria y el lenguaje, se organiza en un ajuste al medio y las demandas de las situaciones. Gallagher subraya en este punto las aproximaciones de Dewey en su afán de desvirtuar

la equivocada separación entre mente-mundo heredada de la concepción cartesiana, así como su deseo de exaltar a la cognición como una acción socialmente situada. El rechazo a la dualidad ontológica del sujeto-objeto (mente-mundo) anula el problema de explicar cómo interactúan estas dos realidades optándose mejor por relaciones de tipo emergente entre un sistema que incluye elementos personales y sociales que configuran la experiencia.

En relación con el segundo aspecto, el llamado es a considerar al mundo como un eje de significados en donde el sujeto construye formas de ser y de interactuar dinámicamente. La manera de relacionarnos con el mundo, los objetos y las demás personas está enmarcada en un sentido pragmático que depende directamente los contextos situados. El acto cognitivo involucra un acople efectivo según los recursos y las necesidades concretas como, por ejemplo, saber cómo emplear un bastón para apoyarme o para alcanzar un objeto; cómo caminar en una superficie empinada o en una lisa o qué postura corporal adoptar en un velorio contrario a una fiesta de cumpleaños, etc. La riqueza y el valor del conocimiento puesto en una práctica cotidiana situada radica en que se ajusta a las demandas contextuales y permite pasar de forma adaptativa del plano del saber “qué” al plano del saber “cómo”.

El tercer aspecto está apuntando a dos elementos: el carácter corporizado e intersubjetivo de la cognición. En esta línea, Gallagher (2009) resalta los aportes de Merleau-Ponty, que nos invita a recordar al cuerpo como punto de referencia de la experiencia del sujeto. Es gracias a que poseemos una corporalidad que se extiende temporalmente, que nos configuramos como agentes de conocimiento, podemos establecer relaciones intersubjetivas y, además podemos construir redes afectivas con el mundo. Entramos en interacciones con otros sujetos gracias a que somos corporalidad; el cuerpo no se asume como el mecanismo de transducción de la información sino como nuestra forma de ser en el mundo. Percibimos, creamos e imaginamos porque existe una corporalidad que configura nuestra experiencia y que además es punto de encuentro con el otro. Por ejemplo, el acto de experimentar afectivamente al otro no se alcanza mediante procesos de análisis lógico-racionales que involucran una mente auto-reflexiva que constantemente vuelve sobre sus estados y los estados del otro. Experimentar al otro en una interacción dinámica es ante que todo un asunto de corporeidad expresada en palabras, gestos, movimientos, acciones, etc.

El aspecto final tiene que ver con el rol del lenguaje en la construcción del conocimiento culturalmente situado. En esta línea, Gallagher (2009) resalta los

aportes de Wittgenstein sobre los “juegos del lenguaje”, en la medida en que la actividad cognitiva tiene un referente histórico y está regulada por la cultura, es decir, que el conocimiento está atravesado por pautas culturales, tradiciones, diversidad de narraciones, significados construidos históricamente o saberes compartidos. La génesis del significado debe rastrearse más allá del acto mental-individual ya que, aunque de allí se configura el sentido expresado en la subjetividad, la naturaleza de la mente no puede ser comprendida sin el lazo que tiene con prácticas situadas (Bruner, 1990). El valor del lenguaje excede aquí los aspectos sintácticos para pensarse en el carácter pragmático de las prácticas sociales que nos son propias.

Trataré ahora de llevar estas consideraciones sobre la cognición situada al terreno de las emociones, partiendo de un posicionamiento crítico en torno a la idea tradicional en cómo se ha concebido dicho fenómeno.

### **Las emociones situadas**

Existe un creciente interés por el estudio de las emociones al interior de diversos campos como la psicología, la filosofía, la educación, la neurociencia, la antropología, la economía (Linnenbrink-Garcia y Pekrum, 2011), hecho que permite comprender el carácter polisémico del término emoción (Dixon, 2012). Desde hace algunas décadas las emociones se han pensado más allá de las aproximaciones tradicionales de corte biologicista (Izard 2007) enfocadas en subrayar el carácter adaptivo de este tipo de experiencia, abriéndose el escenario a preguntas variadas del tipo: ¿cómo las emociones median o regulan el comportamiento dirigido a metas?, ¿cuál es influencia de las emociones en las dinámicas de grupo? ¿Puede la emoción influir en la cognición? ¿Cuál es la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje? o ¿de qué manera las emociones median las relaciones intersubjetivas en distintos contextos?

En la presente sección reflexionaré sobre las razones del creciente interés por el estudio de las emociones a la luz de algunos de los puntos críticos de las versiones tradicionales centradas principalmente en las dimensiones fisiológica y biológica de la emoción, reconociéndose dentro de este grupo de versiones aquellos enfoques centrados más en las valoraciones cognitivas que en los aspectos fisiológicos. Argumentaré a favor de la apuesta situada de las emociones, emergente en las apuestas contemporáneas de la cognición, como una alternativa a los modelos tradicionales. En la sección final del texto

haré algunas reflexiones conceptuales en torno al valor del estudio de las emociones situadas en los contextos de aprendizaje escolar.

De acuerdo con LeBreton (2012), el enfoque naturalista de las emociones encuentra sus fundamentos en los procesos orgánicos-corporales. Tal como lo señala el autor, “mecanismos desencadenados innatamente, por impregnación o maduración, liberan en su momento un programa de comportamiento...La expresión de la emoción es por lo tanto fisiológica y no simbólica” (LeBreton, 2012, p. 70). Esta consideración de la emoción está unida a la idea de programas de acción que aseguran la supervivencia y de esta manera cumplen una función altamente adaptativa. Percibir y evaluar un estímulo como señal de peligro (e.g., un animal depredador a punto de atacar) lleva a que una emoción como el miedo se enlace con acciones de huida.

Una consideración naturalista de la emoción, tal como se presenta aquí, es más cercana a la caracterización de la emoción como tipos naturales. De acuerdo con Izard (2007), “los tipos naturales corresponden a la categoría de fenómenos que son dados por la naturaleza, tienen propiedades observables similares y son semejantes de una forma significativa” (p. 262). La consideración de las emociones como tipos naturales está relacionada con la categorización de las emociones básicas. Una emoción básica, señala Izard (2007), incluye un conjunto de componentes neurales, corpóreos y motivacionales que se generan en el plano de una acción automática e inconsciente cuando se realizan procesos de evaluación cognitiva y afectiva frente ha determinado tipo de estímulos. En línea con esto, LeBreton (2012) considera que esta perspectiva naturalista “busca un lenguaje natural de las emociones anatómicamente y fisiológicamente identificable” (p. 71). En palabras de Scarantino (2012), la definición de emoción en tanto tipo refiere a:

*Cuando los científicos producen ira en los sujetos experimentales y dan cuenta de que en un número estadísticamente significativo de experimentos un área del cerebro se ilumina de manera diferencial, ellos generalmente concluyen que cuando un sujeto está enojado se genera la activación de una región del cerebro como resultado. Esta inferencia presupone que los descubrimientos científicos hechos sobre muestras de ira pueden ser extrapolados al resto de la categoría de ira. Esto equivale a suponer que la ira es un tipo natural. (p. 359).*

---

<sup>15</sup>Posturas enfocadas en analizar a las emociones como un asunto de valoración cognitiva de los estímulos tomando como punto de partida los conocimientos previos disponibles.

Dicha consideración de la emoción ha recibido diversas críticas en el sentido del reduccionismo que conduce a una caracterización restringida del fenómeno. Ver a la emoción en tanto formatos de activación generalizados al servicio de la supervivencia y como acciones desplegándose inmediata y automáticamente deja muy poco que considerar sobre el alcance de factores contextuales, situacionales, experienciales constitutivos de la emoción.

En esta última línea, podemos encontrar los trabajos de Stephan, Walter y Wilutzky (2014), Krueger y Szanto (2016) y Griffiths y Scarantino (2009). En particular este último trabajo ofrece una conceptualización de la emoción en relación al carácter situado de las emociones que se relaciona con la postura de las emociones que se examinan aquí. Estos tres trabajos hacen un cuestionamiento común a las aproximaciones internistas de las emociones que, optan ya sea por un énfasis de los aspectos cognitivos de evaluación<sup>15</sup> de la situación o por los marcadores fisiológicos-orgánicos. También coinciden al subrayar el papel del entorno no como el contenedor de los estímulos sino como el marco contextual en el que tiene lugar la emoción. Es importante aclarar que como punto de partida para la exploración de las emociones situadas en este documento se presenta una postura que si bien ofrece una visión panorámica y comprehensiva del fenómeno no por ello deja de ser debatible o cuestionable.

Griffiths y Scarantino (2009) establecen una caracterización de la emoción que retoma los siguientes cuatro aspectos:

- a) las emociones están diseñadas para funcionar en un contexto social como un acto relacional que vincula una señal social;
- b) las emociones son formas de compromiso hábil con el mundo y ello no implicar mediación conceptual;
- c) las emociones están andamiadas por el entorno en un plano sincrónico (a partir de eventos emocionales concretos) y otro sincrónico (configurados en un repertorio emocional) y
- d) las emociones están acopladas dinámicamente al ambiente el cual influye y es influido por la emoción. (pp. 437-438).

En relación con estas ideas, vale decir que una perspectiva situada de las emociones que defienden Griffiths y Scarantino (2009) busca enfatizar el rol de los contextos sociales en la realización de la emoción, así como también subrayar la relación inversa, es decir, el impacto que las emociones tienen en el contexto. Este último aspecto cobra un valor esencial porque justamente

las apuestas de la cognición situada promueven una interacción dinámica (bi-direccional) entre la actividad cognitiva y el contexto en el que se hallan los sujetos. Las personas somos capaces de regular nuestra vida emocional y generar acciones en concordancia con un propósito o meta planteada; las emociones pueden ensamblarse en sistemas de acciones que nos permiten generar un enganche con el mundo de manera dinámica siendo capaces de responder a cuestiones propias del aquí y el ahora.

El que los seres humanos podamos ser receptivos a una determinada señal y frente a la misma despleguemos una emoción (e.g., cuando vemos llorar a un amigo que estimamos mucho) está en relación directa con que determinada situación sea significativa para nosotros de cierta manera. Este punto nos permite reconfigurar el papel que en los modelos clásicos de la cognición se le había atribuido al entorno al dejar de verse como una fuente de estimulación para reconocerse con un papel más activo. En este sentido, concuerdo con LeBreton (2012) cuando señala que la emoción no es una sustancia fija e inmutable, sino que cambia y se ajusta cada vez que la relación entre el sujeto y el entorno se modifica.

En lo que respecta al segundo punto, lo que se problematiza tiene que ver con la necesidad o no de incluir un componente conceptual asociado a una idea de representación como parte del contenido de la emoción. El llamado de Griffiths y Scarantino (2009) es que no es necesario comprometerse con un sentido de representación conceptual, sino que se optaría mejor por un sentido de representación orientada a metas. Tal sentido de representación se desplegaría en la acción inmediata dirigida al encuentro con los objetos y sus disposiciones físicas; así, no estaría preconfigurada o ensamblada a priori obviando ser una condición de posibilidad para la experiencia emocional.

Esta caracterización en torno al papel de la representación resulta interesante al permitir comprender en mejor medida a la emoción como una forma natural y genuina de relación con el mundo que se construye desde muy temprana edad antes de la aparición de la simbolización. Sin embargo, la manera en cómo se entiende el concepto de representación dentro del enfoque situado necesita ser mejor aclarado con el fin de entender: ¿cómo es posible la organización de la enorme cantidad de información haciendo significativa una y susceptible de olvido otra? o entender claramente si más que negar la posibilidad de la representación como forma de activación cerebral, lo que se busca es rechazar directamente una representación de nivel simbólico.

El tercer punto rescata la relación entre la actividad cognitiva y determinados andamios que forman parte del contexto, los cuales permiten el “ensanchamiento” de la cognición al entrar en una relación funcional con el sujeto (e.g., realizar un cálculo matemático complejo con una calculadora). Desde mi lectura, los andamios bajo esta postura pueden estar representados por herramientas físicas (e.g., celular) y psicológicas (e.g., una palabra) que se ensamblan en la interacción organismo-entorno, facilitando el despliegue de una acción dinámica. El estudio de estos andamios (físicos y psicológicos) llevado al plano de las emociones situadas busca enfatizar el carácter funcional que estos juegan en la experiencia emocional. De acuerdo con Colombetti y Krueger (2015) dicho carácter funcional se expresa en que los andamios (e.g., el que alguien consagrado a la música pueda tocar el piano después de un día difícil como un mecanismo de auto-regulación) puedan ser interpretados por los sujetos como confiables y que su uso personal reiterado genere un estilo particular de acople afectivo.

Griffiths y Scarantino (2009) establecen una distinción complementaria alrededor de los andamios: sincrónicos y diacrónicos. Dicha distinción les permite explicar las emociones en dos dimensiones; aquellos eventos específicos que exhiben un alto valor afectivo para el sujeto (e.g., mi felicidad en día de mi boda) y aquellos repertorios de emociones asociadas a una serie de sucesos, eventos, prácticas que de igual modo connotan un importante valor afectivo para el sujeto (e.g., la valoración positiva que realizo de las buenas obras a la luz de la religión a la que pertenezco). Desde mi punto de vista esta distinción resulta muy interesante en la medida que bajo la categoría de andamios afectivos diacrónicos podemos comprender la importancia de la historia relacional del sujeto con el mundo y cómo dicha historia explica de manera importante el repertorio afectivo del que dispone el sujeto. A su vez el concepto de andamio sincrónico resalta la importancia de los sucesos o eventos con carga emocional que experimentamos en determinados momentos.

El último aspecto hace un llamado a recuperar el valor activo del contexto y su dinámica fluctuante. El entorno como un sistema de relaciones es afectado por un sujeto activo que es capaz de generar impactos mediante la regulación de su experiencia emocional. Por ejemplo, nuestra insatisfacción y necesidad de reajustar nuestro entorno para hacerlo más agradable nos puede llevar a generar una serie de transformaciones que crean un efecto determinado. Dicha posibilidad emerge de una interacción hábil entre el sujeto y el entorno dinámico como, por ejemplo, el



efecto que la música logra en términos de la regulación de una emoción que puede causar malestar en las personas.

Ahora bien, estas reflexiones teóricas en torno a las emociones situadas se elevan a la discusión sobre el fenómeno del aprendizaje. Se considera que una relectura de las emociones a la luz de los enfoques situados de la cognición debería servir para pensar la manera en cómo articular lo emocional con los procesos de conocimiento humano exaltando el carácter contextual y situacional del mismo. Estas consideraciones encuentran mucha cercanía con las aproximaciones del enfoque socioconstructivista interesado, entre muchos temas, en comprender al conocimiento no como una copia de la realidad, sino como una construcción de ideas en el marco de procesos interactivos de maduración cognitiva, afectiva y social.

### **De la propuesta de las emociones situadas a los contextos situados de aprendizaje**

El aprendizaje, en tanto proceso, no puede ser comprendido lejos de la enseñanza, ya que enseñanza-aprendizaje ensamblan una diada recíproca que permite el flujo de ideas y posibilidades de acción. Aun así, el aprendizaje en tanto fenómeno psicológico puede ser analizado a la luz de ciertos aspectos y dinámicas que le configuran. En esta última sección, analizo dos aspectos y señalo algunos interrogantes de cara a la apuesta situada de las emociones que he caracterizado en la sección anterior: a) el aprendizaje implica un agente cognitivo-afectivo activo y b) el aprendizaje ocurre en un contexto afectivamente situado.

#### **a) El sujeto cognitivo-afectivo**

En los contextos académicos se ven privilegiadas dimensiones de la experiencia de aprendizaje asociadas al aspecto cognitivo-racional. Los aspectos afectivos son relegados a un segundo lugar e incluso a veces invisibilizados como una prioridad en las prácticas educativas.

Los estudiantes transitan a lo largo de su proceso formativo en un camino hacia la búsqueda de la autonomía en su pensamiento, ideas y acciones, pero es difícil para ellos hacer suyo de forma comprensiva el propósito de su paso por la escuela, asumirse como agentes generadores y transformadores de conocimiento o críticos frente a sus propios procesos. La búsqueda de la autonomía reposa en la capacidad de agenciar sus acciones y asumir un

pensamiento crítico que permita tomar posiciones sobre diversas situaciones. Una enseñanza centrada en la repetición y en el aprendizaje de contenidos abstractos no permite el desarrollo de estas capacidades de reflexión y mayores niveles de cuestionamiento. Sin lugar a dudas, la posibilidad de asumir una postura crítica sobre la realidad puede conducir a transformaciones y cambios en las condiciones actuales de nuestra sociedad y la escuela juega un papel decisivo en que esto sea posible.

De acuerdo con O'Connor y Glengerg (2013), la actividad situacional (el sujeto en acción) es la que configura el conocimiento significativo emergente en el contexto; por ello, el conocimiento pierde su alcance al quedarse restringido en el plano de informaciones abstractas que poco se conectan con vida cotidiana y el mundo.

Las emociones, por muy diversas razones, juegan un papel clave en los procesos de aprendizaje y precisamente en este acto de adjudicar sentido. Estas son relevantes no solo en lo referido a su conexión directa con el sistema de la memoria -ya que podemos recordar mucho más fácilmente información con sentido que datos abstractos- sino en general, por su relación directa con la cognición/acción. Es decir, es más probable que experiencias emocionalmente significativas para un individuo se constituyan en recuerdos duraderos en el sentido que su significado involucra también un proceso comprensivo (cognitivo) y comportamental.

Tal como lo menciona Solé (1997) "Para atribuir el sentido necesario que nos permita implicarnos de verdad en una tarea, hace falta que la veamos atractiva, que nos interese, que podamos percibir que cubre una necesidad; esa necesidad puede funcionar como un motor para la acción" (p. 42). Así, desde el reconocimiento de una postura activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, el que ellos logren niveles de comprensión de los contenidos no solo es una cuestión de entendimiento de las ideas sino de adjudicación de significado. No podemos desconocer que ese proceso de aprendizaje lo vive un sujeto cargado de valores, deseos, metas, emociones, que adjudica sentidos a los sucesos y que significa su propia vivencia en la que está incluida el aprender en la escuela.

Hablar del reconocimiento de un sujeto cognitivo-afectivo implica revisar de manera crítica ciertos aspectos que convierte a la idea de "la emoción como parte experiencial-constitutiva en el ejercicio de escuela" un tema de añoranza más que de realidad. Por ejemplo, la forma en que el sistema educativo tiende a la medición y clasificación, los modelos educativos de comunidades escolares cuyas dinámicas cotidianas dificultan la materialización de un proyecto

constructivista que rescata el humanismo o las metodologías y didácticas de aula que se enfocan en la homogenización de las experiencias académicas de los estudiantes.

Lo emocional, desde la perspectiva que se analiza aquí, no es un tema de cuantificación de experiencias emocionales positivas vs. las negativas. Tiene que ver, por ejemplo, con reconocer la importancia de generar estrategias que permitan a los estudiantes regular sus estados emocionales y así construir maneras de relacionarse con los pares, con los sucesos y eventos o consigo mismos de formas más propositivas. También implica reconocer la profunda relación entre acción y cognición, incluyendo a los estudiantes en actividades que guiadas por andamios permitan construir experiencias de aprendizaje más significativas. Esta estrategia puede estar posibilitada por la realización de proyectos de aula en donde los estudiantes trabajen sobre temáticas que les tocan a ellos como habitantes de una comunidad y que les implique una reconfiguración de su rol, así como una sensibilización sobre su papel de transformador.

## **b) Contexto afectivamente situado**

La cognición entendida como “el acto de conocer” tiene lugar en un espacio-tiempo determinado y además dicho proceso está siendo pensando en función de algo que existe fuera de mí. Es por ello interesante reflexionar, primero, sobre el sentido de la escuela, a saber, ¿qué van a aprender los estudiantes a la escuela? La escuela como comunidad social está dotada de una serie de reglas que legitiman las posibles formas de interacción, los modos de creación del conocimiento, las estrategias metodológicas, las funciones mismas del proyecto educativo. La escuela es además un nicho para la construcción de significados. A saber, lo que ocurre allí se extiende mucho más allá de la enseñanza o el aprendizaje de contenidos curriculares. La escuela forma ideales, valores, sentidos de vida, transforma realidades y en gran sentido, sirve a la configuración de nuestra identidad (Guitart y Moll, 2014).

Aunque podría esperarse que los estudiantes van a aprender a la escuela contenidos ensamblados en hechos, lugares, personajes, modelos, teorías, formulas etc., o habilidades organizadas en analíticas, pensamiento crítico, comunicativas, etc., el paso por allí deja en ellos mucho más que simples datos. La escuela no requiere ser vista como un vertimiento de ideas en un flujo lineal mundo (*disciplinas=>docente=>estudiante*), ya que dicha relación unidireccional no hace justicia a la diversidad y complejidad de dinámicas ensambladas en torno a la acción educativa. Los estudiantes construyen en la escuela conocimiento en torno a las disciplinas

o áreas del saber, pero también construyen conocimiento sobre modos de relación y de reconocimiento del otro, maneras de analizar y cuestionar la situación de las sociedades, habilidades para comunicar sus ideas, emociones y creencias, etc.

Cuando se señala aquí que el aprendizaje situado implica un reconocimiento del carácter contextual, básicamente se está invitando a configurar la idea de “aprender” como un sistema en el que se debe considerar: el carácter individual-subjetivo del sujeto que aprende, las dinámicas de interacción en el aula (entre pares y con el docente), las condiciones ambientales de los escenarios físicos, el uso apropiado de las herramientas que potencien la cognición, la conexión de los contenidos curriculares con las condiciones sociales, culturales propias de la comunidad a la se pertenece, entre otros aspectos. Por ejemplo, los procesos de aprendizaje a través de los andamiajes facilitan la construcción no sólo de contenidos teóricos propios de un área del saber, sino también contrastes epistemológicos, diversidad de comportamientos, formas de análisis, entre otros.

De manera más concreta, la posibilidad de conectar la educación con la sociedad depende de manera esencial del hecho de que los jóvenes puedan entender y adjudicar sentidos a aquello que aprenden, de tal forma que su proceso educativo (principalmente en la etapa final) sea tendiente a la transformación de su propia vivencia y así también, de la realidad que habitan.

*Para ello, la escuela tiene que dejar de ser, sobre todo en los sectores populares, sólo un lugar de aprendizaje cognitivo y transformarse en un espacio de canalización del tiempo libre creativo, un espacio positivo y sin riesgos para esos jóvenes, que no tienen otras alternativas (Weinstein, 2001, p.100).*

Tratar de entender el rol de las emociones en los contextos educativos posibilita el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas; por ejemplo, a promover un acople más afectivo y afectivo en relación a las demandas hechas desde el entorno (Linnenbrink-Garcia y Pekrum, 2011).

En esta línea, el paradigma de la cognición situada podría ofrecernos un referente teórico para resignificar el estudio y el rol que tienen las emociones en la formación de conocimiento dentro del contexto del aula. Este planteamiento lleva a considerar a las emociones de forma distinta a como generalmente han sido abordadas en el plano psicológico tradicional.

## CONCLUSIONES

No es desconocido el hecho de que la educación, bajo el modelo tradicional, que enfoca un componente memorístico y una relación vertical docente-estudiante, ha sido ampliamente criticada y por muy diversas razones. Una de ellas refiere a que los contenidos tienen a ser olvidados y muy poco de la información suministrada se convierte en conocimiento disponible para ser usado. La pregunta es entonces ¿qué se está haciendo? La apuesta de la cognición situada evidencia una estrategia que aplicada en determinados contextos de aprendizaje podría generar importantes transformaciones.

Un ejemplo de este caso es la metodología de trabajo colaborativo, la cual está articulada a partir del trabajo que los estudiantes establecen con sus pares en diversos contextos situados. Este tipo de aproximaciones subrayan el papel de la autonomía en la medida en que el docente ayuda al estudiante a asumir una posición crítica que implica poder ser reflexivo sobre la manera en que desarrolla su propio aprendizaje. Las relaciones entre pares se constituyen en tipos de andamios que energizan el proceso y dinamizan los saberes. Es precisamente en este sentido que el aula se convierte en un nicho de intercambios, no solo de ideas sino también de afectos, actitudes y multiplicidad de intenciones. La meta debería ser adelantar investigaciones que permitan no solo la comprensión del papel de los afectos en contextos escolares, sino también la promoción de la salud en dichos contextos desde la educación en habilidades socioemocionales que incluya la participación, no solo de los estudiantes sino también de los docentes.

## REFERENCIAS

- Bruner, J. (1990). *La entrada en el significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clancey, W. J. (2009). Scientific antecedents of situated cognition. En P. Robbins, & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 11–34). New York: Cambridge University Press.
- Colombetti, G. y Krueger, J. (2015). Scaffoldings of the affective mind. *Philosophical Psychology*, 28, 1157–1176.
- Dixon, T. (2012). “Emotion”: One Word, Many Concepts. *Emotion Review*, 4, 387-388.
- Gallagher, S. (2009). Philosophical antecedents of situated cognition. En P. Robbins & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 35–51). New York: Cambridge University Press.

- Grams, S. & Jurowetzki, R. (2015). Emotions in the classroom: the powerful role of classroom relationships. En L. Birthe, & T. Chemi (Eds.), *Dealing with emotions* (pp. 81-98). Netherlands: Sense Publishers.
- Griffiths, P. & Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild: The situated perspective on emotion. En P. Robbins & M. Aydede (Eds.), *Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 347-353). New York: Cambridge University Press.
- Guitart, E. & Moll, L. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture y Psychology*, 20, 70-81.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260-280.
- Krueger, J. & Szanto, T. (2016). Extended emotions. *Philosophy Compass*. 11, 863-878.
- Le Bretón, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 10, 69-79.
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrum, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la Percepción*. México: Trillas
- Noë, A. (2005). Real Presence. *Philosophical Topics*, 33, 235-264.
- Nöe, A. & Thompson, E. (2002). *Vision and mind*. California: The MIT Press.
- O'Connor, K. & Glenberg, M. (2003). Situated Cognition. En L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (pp. 19-25). London: Nature Publishing Group.
- Scarantino, A. (2012). How to define emotions scientifically. *Emotion Review*. 4(4), 358-368.
- Smith, E. & Collins, E. (2010). Situated cognition. En L. Feldman, B. Mesquita & E. Smith (Eds.), *The mind in context*. (pp. 126-145). New York: Guilford Editors.
- Solé, I. (1997). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En: C. Coll, T. Mauri, J. Onrubia, I. Sole & A. Zabala (Eds.), *Constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graos.
- Stepahn, A., Walter, S. y Wilutzky, W. (2014). Emotions beyond brain and body. *Philosophical Psychology*. 27(1), 65-81.
- Weinstein, C. (2001). Joven y alumno: Desafíos de la enseñanza media. *Última Década*, 9, 99-119.



## CAPÍTULO VI

# LA INTERSUBJETIVIDAD COMO MEDIADORA EN LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LOS COLECTIVOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

*Ana Sofía Gaviria Cano*<sup>16</sup>

*Angélica García Zapata*<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup>Ana Sofía Gaviria Cano. Docente programa de psicología; investigadora del grupo de investigación comunicación, educación y cultura. Correo electrónico: ana.gaviria@ucp.edu.co

<sup>17</sup>Angélica García Zapata. Docente programa de psicología; investigadora del grupo de investigación comunicación, educación y cultura. Correo electrónico: angelica.garcia@ucp.edu.co

## Resumen

Se presentan los resultados parciales de una investigación que tuvo como interrogante ¿cuáles son las creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo que tienen docentes y estudiantes universitarios?; en tal sentido, estas creencias se abordan desde la experiencia que tienen los jóvenes universitarios frente al aprendizaje colaborativo en la estrategia pedagógica de colectivos de docentes y estudiantes, en la que se especifican las interacciones que se tejen y las atribuciones que se dan a la tarea y al rol que cada actor tiene en la relación. En la investigación se evidenció la necesidad de facilitar los procesos de aprendizaje desde el intercambio subjetivo, en el cual las creencias prescriben los procesos comunicativos, y por tanto, el tipo de interacciones que se dan en el proceso.

**Palabras clave:** intersubjetividad, enseñanza-aprendizaje, aprendizaje colaborativo, estrategia pedagógica, formación Universitaria.

## Presentación

El objetivo es realizar una reflexión teórico-práctica, con respecto a los resultados encontrados sobre las creencias de docentes y estudiantes en relación con la tarea y el aprendizaje, en la experiencia pedagógica de los colectivos de docentes y estudiantes, propuesta y liderada en la Universidad Católica de Pereira.

La tesis principal que se pretende sostener es que el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por la intersubjetividad, en la cual juegan un papel esencial las creencias y la transacción de significados, que tienen lugar en las interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, en la experiencia pedagógica de los colectivos.

Igualmente, se propone dar un insumo de retroalimentación y reflexión sobre la experiencia de los colectivos docentes, así como destacar el lugar de las interacciones entre los diferentes actores (docentes y estudiantes) en esta



propuesta pedagógica. Lo anterior, desde el reconocimiento del valor de la intersubjetividad, como mediadora y potenciadora del acto pedagógico.

Los colectivos de docentes y estudiantes son una estrategia metodológica de reflexión y práctica, que se constituye en uno de los escenarios fundamentales para hacer realidad la propuesta pedagógica de ser apoyo en la formación humana, ética y profesional, favoreciendo el desarrollo de la autonomía. A través de ellos, se posibilitan nuevos aprendizajes desde la investigación formativa, se favorece la interacción activa entre docentes y estudiantes, la problematización de los saberes, la consolidación de una cultura de la enseñanza compartida y el aprendizaje solidario (Universidad Católica de Pereira, 2003).

En la integración y consolidación del colectivo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), juegan un papel crucial ya que favorece una dinámica de aproximación más allá de la presencialidad y una inmediatez en la comunicación, además como herramienta de trabajo conjunta.

En este sentido, los colectivos, son una estrategia de aprendizaje colaborativo que permiten replantear la función “tradicional” del docente como transmisor de conocimientos, hacia la de un “maestro profesional reflexivo”, mediador y/o facilitador de aprendizajes autónomos; al tiempo que, el estudiante se reconoce como un sujeto activo y corresponsable de su formación y de la construcción de saberes.

Así las cosas, se considera que, el aprendizaje colaborativo es una metodología de aprendizaje activo que motiva a los estudiantes a la construcción de conocimiento desde la interacción con sus pares, ya sea dentro del aula o fuera de ella (presencialmente o de manera virtual a través de las TIC). Se concibe entonces como un sistema de organización que induce la influencia recíproca de los integrantes de un equipo y un proceso, facilitando el desarrollo de múltiples aprendizajes (González, García y Ramírez, 2015; Muñoz-Osuna, Arvayo, Villegas, González y Sosa, 2014)

Se ha demostrado que esta metodología favorece el desarrollo de habilidades como: intercambio de ideas sustentadas y argumentadas, contrastación de hipótesis, búsqueda planificada de información, desempeño de roles, evaluación de los aprendizajes y dificultades. A diferencia de otro tipo de metodologías, en el aprendizaje colaborativo se destacan los siguientes aspectos: noción de autoridad no jerarquizada, argumentación de los

puntos de vista de los implicados, responsabilidad compartida e información disponible (Galindo y Arango, 2009; Soto y Torres, 2016)

En coherencia con lo anterior, la metodología de trabajo colectivo es un escenario de enseñanza-aprendizaje que aporta a la transformación de los saberes y las prácticas del docente y del estudiante. En el caso del primero, puede lograrse el desarrollo de estrategias didácticas que incluyan: los objetivos que se pretenden alcanzar, la identificación de los saberes previos, la verificación de la comprensión de la tarea, las expectativas de los estudiantes frente a la tarea, el acuerdo e implementación de actividades comunes de evaluación entre docentes, y el diseño e implementación de escenarios de interacción que trasciendan la verificación del cumplimiento de la tarea desde elementos formales y avancen a la transacción de significados. En el caso del segundo, favorece: la problematización del conocimiento, la integración de saberes, el reconocimiento de la interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias investigativas, el trabajo en equipo, y el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas.

De igual modo, lo que aquí se entiende por intersubjetividad, es el proceso comunicativo, de interacción en el que intervienen los aspectos cognitivos y sociales en los que si bien hay elementos canónicos, también hay procesos de apropiación y de sentido, que se particularizan y que requieren de un proceso de negociación o transacción. En este sentido, se asume la perspectiva de la intersubjetividad de la segunda persona, en la cual para el caso particular se asume que el conocimiento y los procesos de aprendizaje se dan gracias a las interacciones activas con los otros, mediante procesos de diálogo y participación activa (Reddy & Morris, 2004)

En consecuencia, se presentan los resultados a partir de la relación entre creencias e interacciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos influyen en la forma como se realiza la tarea y se asume el aprendizaje; las relaciones aquí expuestas, se obtuvieron a través de un proceso investigativo de tipo cualitativo en el cual se realizaron grupos de discusión con estudiantes, entrevistas a docentes, guías de trabajo colectivo de V semestre de las diferentes carreras, revisión bibliográfica sobre las categorías y análisis de la información obtenida. Lo anterior explicita metodológicamente la forma en la cual se tomaron las opiniones tanto de los estudiantes, como de los docentes que hacen parte de la estrategia de colectivos en la Universidad Católica de Pereira.

## Creencias e interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La categoría de creencia es explicada desde la perspectiva de la teoría de la mente, enfatizando la función de la cognición en las interacciones que se dan entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes, a través de la metodología de colectivos. La teoría de la mente es entendida como las diferentes explicaciones y predicciones que un sujeto hace de las conductas de los otros y en función de sus estados mentales, específicamente creencias y deseos, están regulados por el conocimiento canónico producido por su cultura (Brunner, 1991; Reddy, 2008). En otras palabras, se tiene la concepción de un sujeto mentalista que es capaz de tener creencias sobre las creencias de otros, diferenciarlas de las propias y predecir las conductas de los otros con base en lo que les atribuye (Dennet 1987, citado en Rivière & Núñez, 2008).

Ahora bien, ¿cómo se explica esta condición? y ¿cuál es su importancia en la vida de los seres humanos? Desde la psicología, la teoría de la mente ha sido comprendida principalmente como una habilidad que aparece en la infancia entre los 4 y 5 años, como producto del desarrollo cognitivo (Rivière & Núñez, 2008 y Benavides & Roncancio, 2009). Si bien emerge en un momento determinado del desarrollo, esta habilidad acompaña al sujeto el resto de la vida e influye en las diferentes interacciones que se establecen, para el caso particular del estudio, en las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que en las formas de relación se producen y/o se ponen en marcha creencias sobre los otros, el aprendizaje y la tarea.

La teoría de la mente ha sido explicada desde tres perspectivas. En primer lugar, se identifica la perspectiva de la tercera persona o también conocida como los teóricos de la teoría, la cual se caracteriza porque la teoría de la mente es entendida como un sistema conceptual que ordena y estructura el mundo mental de otros, y se compone de representaciones que se emplean para hacer inferencias (Rivière & Núñez, 2008).

De otro lado, se destaca la perspectiva de la primera persona o de simulación, la cual fue planteada por Harris (1999, citado en Rivière & Núñez, 2008) se diferencia de la anterior porque no considera la teoría de la mente como una actividad netamente teórica, sino que tiene en cuenta aspectos motivacionales, emocionales y prácticos. Aquí, la teoría de la mente se considera como la capacidad de ponerse imaginariamente en el papel del otro, con los pensamientos, deseos y creencias que él mismo tiene (Rivière & Núñez, 2008).

Menos tradicional e introduciendo nuevos elementos a las anteriores, se destaca la perspectiva de la segunda persona, la cual comparte con la anteriores la concepción de la teoría de la mente como la capacidad de atribuir estados mentales a otros, y predecir y explicar dicha conducta, a partir de estos estados mentales. No obstante, se diferencia en el papel que otorga a la cultura y el contexto en la construcción y emergencia de la teoría de la mente, dando relevancia a la interacción como el mecanismo cognitivo que permite la lectura mental de los otros, y no a los procesos de inferencia y proyección (Reddy, 2008).

El presente estudio acoge la perspectiva de la segunda persona, al reconocer que las creencias que se tienen sobre las creencias de los otros son dinámicas, se transforman y se recrean en las interacciones que se establecen con los otros; interacciones que se dan el contexto de una cultura en particular mediante el diálogo activo, que involucra la transacción de significados, entendida como acuerdos y negociaciones compartidas, que se pueden expresar en el discurso y en las interacciones. Al respecto, Bruner (1991) plantea que los seres humanos construyen significados o puntos de referencia común, mediante la negociación y renegociación de sus maneras de ver los distintos fenómenos, incluso la vida mental de sí mismo y los otros (tratos que se entienden como transacciones).

En la experiencia de aprendizaje colaborativo y específicamente en los colectivos de docentes y estudiantes, estas creencias se evidencian mediante las expectativas sobre la actuación de otros; en este caso, expectativas de docentes sobre estudiantes, estudiantes sobre docentes y estudiantes sobre la tarea y el aprendizaje. Las consideraciones que se tienen sobre el conocimiento previo y sobre las habilidades propias y las de otros, las predicciones y comprensión que se tienen sobre las expectativas y creencias de otros.

En el trabajo de colectivos, la tarea es la situación de interacción en la que se vehiculan las expectativas que se tienen entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje:

### **Creencias de docentes sobre estudiantes:**

las creencias que tienen sobre sus estudiantes terminan incidiendo en el producto más que en el proceso de aprendizaje. Así, su rol de acompañante se centra en verificar el qué y el cómo desarrollan la actividad de aprendizaje.

Los docentes creen que la principal motivación de los estudiantes es la nota; de igual forma, dan por hecho que sus estudiantes cuentan con los conocimientos necesarios para enfrentarse a la tarea; y esperan que estos reconozcan el valor que tiene el colectivo como estrategia de aprendizaje. Estas consideraciones dificultan la indagación de saberes previos y la negociación de significados frente a los objetivos de la actividad de aprendizaje, llevando a centrarse en el cumplimiento de aspectos formales de la tarea.

### **Creencias de los estudiantes sobre docentes:**

Las consideraciones de los estudiantes con respecto a sus docentes tienen una influencia significativa en la manera como se posicionan frente al acto educativo, en términos de lo que se privilegia de la actividad de aprendizaje, las formas de relacionarse con el docente y lo que esperan de este.

Los estudiantes suponen que a cada docente le interesa un estilo y tipo de escritura diferente, elemento que representa un criterio fundamental en la elaboración del trabajo, puesto que el desarrollo del trabajo está mediado por lo que consideran que le agrada al docente y no por los criterios de evaluación previamente acordados y socializados. Esto lleva a concluir que la verdadera motivación está en responder a las preferencias de cada docente y no en la obtención de los aprendizajes asociados a la tarea.

Igualmente, los estudiantes tienen como expectativa un mayor acompañamiento con respecto a contenidos y dudas que se generan del trabajo. En los aspectos específicos, los estudiantes perciben que a mayor disponibilidad de tiempo por parte del docente, este se convierte en un docente receptivo; atribuyen la responsabilidad del proceso de aprendizaje principalmente al docente; y consideran que la evaluación del docente no corresponde con los esfuerzos y el tiempo dedicado al trabajo.

En correspondencia con lo anterior, la investigación realizada por Gallardo & Reyes (2010) plantea que lo emocional también representa un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje, ya que los estudiantes demandan reconocimiento de sus docentes, esperan ser motivados por ellos y que se les exija de manera justa y coherente.

### **Creencias de los estudiantes frente a la tarea**

Los estudiantes consideran que la tarea implica cierto nivel de dificultad, y que la exigencia de los docentes con respecto al tipo de trabajo asignado puede producir una

actitud competitiva entre ellos. Con respecto a los objetivos de la tarea, se considera que van encaminados al desarrollo de habilidades escriturales y a la articulación de las asignaturas.

Por otro lado, los estudiantes atribuyen a sus docentes centrar la evaluación en los resultados y no en los procesos de aprendizaje, ya que todo gira en torno al producto que se entrega en cada avance.

Las creencias sobre los procesos de aprendizaje y la tarea delimitan, ordenan y construyen las interacciones entre los docentes y estudiantes en las experiencias pedagógicas.

Por ello, es necesario reconocer la influencia de los sistemas simbólicos compartidos culturalmente y ubicar en el centro de la discusión la intersubjetividad. Pues las creencias no son solo un logro mental sino también social (Bruner, 1991).

Las creencias se convierten en disposiciones a comportarse de determinada manera. Tienen un carácter canónico en el sentido en que determinan cómo es la gente y cómo debería ser (Bruner, 1991).

En coherencia con lo anterior, igual que cualquier intercambio humano, el proceso de enseñanza aprendizaje y la estrategia de los colectivos de docentes y estudiantes se constituye en un proceso de intercambio, ya sea entre docente-estudiante o entre estudiante-estudiante. Es esta interacción la que permite comprender de que se trata la cultura, identificar concepciones de mundo, y diseñar estrategias para transformarlo (Bruner, 1991).

Esta interacción e inmersión en la cultura se da gracias a nuestra habilidad para la intersubjetividad “la habilidad humana para entender la mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios” (Bruner, 1991, p.38). Por esta razón, en los colectivos de docentes y estudiantes las creencias sobre la tarea y el aprendizaje se construyen mediante esa lectura de la mente de los otros, de su lenguaje escrito y hablado, de cierta transacción de significados que son implícitos.

No obstante, pareciera que tanto docentes como estudiantes reducen la idea de significados compartidos al diseño de una guía que contenga de manera detallada y concisa los elementos necesarios para la elaboración y evaluación de la tarea, se espera que, con ella, se logre el proceso de aprendizaje. En general, los docentes manifiestan que una de las principales dificultades es

que los estudiantes no siguen, ni leen instrucciones; y los estudiantes expresan que sus docentes son poco claros y no evalúan de acuerdo con los criterios establecidos.

De ahí que las creencias permiten el establecimiento de relaciones sociales, de las interacciones que emergen en los procesos de enseñanza aprendizaje; pero al mismo tiempo estas creencias sobre las otras mentes pueden ser transformadas y modificadas en este intercambio intersubjetivo.

Cabe aclarar que para desarrollar la capacidad de Teoría de la mente no basta con la predisposición biológica, pues es primordial la influencia del lenguaje y la cultura y con ello, de la intervención de los otros; por tanto, el relacionamiento intersubjetivo cobra relevancia, en la construcción de saberes. En relación con esto, Bruner (2004), propone:

*...nuestras 'suaves' y fáciles transacciones y el self regulador que las realiza, se inician como una disposición biológica basada en la apreciación prístina de otras mentes, se ven luego reforzadas y enriquecidas por las facultades de calibración que brinda el lenguaje, reciben un mapa en gran escala para guiar su funcionamiento que les proporciona la cultura en la que se producen las transacciones y terminan siendo un reflejo de la historia de esa cultura... (p.76)*

Es por ello que, en el escenario educativo, no puede dejarse implícita la comprensión del objetivo del aprendizaje y de la tarea; ya que esta comprensión requiere una comunicación explícita en la que se logre la negociación de significados.

## CONCLUSIONES

Las creencias sobre cómo funciona la mente propia y la de los demás, son una condición de posibilidad de la comunicación y la interacción en distintos ámbitos de la vida. En el caso de los procesos educativos, las creencias de los diferentes actores determinan la manera como se posicionan frente a la tarea y el aprendizaje, y por tanto, la relación entre ambos. Así, por ejemplo, la creencia del estudiante que considera que en la evaluación influyen los gustos y preferencias del docente, más que el objetivo del aprendizaje como tal, lleva a que la elaboración de la tarea tenga el propósito de satisfacer las expectativas del docente.

A la luz de los procesos educativos, una teoría de la mente debe dar cuenta de los mecanismos implicados en su funcionamiento, con el fin de poder alterar

o cambiar su funcionamiento y, por tanto, facilitar los procesos de aprendizaje. No se trata solamente de un asunto cognitivo, sino de un intercambio subjetivo, en el cual las creencias prescriben los procesos comunicativos, y por eso, el tipo de interacciones que se dan en el proceso.

En la misma línea, la estrategia de colectivos debe procurar centrar la atención en las posibilidades de transacción y la construcción de significados del aprendizaje y del conocimiento mismo, más que del cumplimiento de la tarea y/o del desarrollo de la estructura de esta. Esto implica, fomentar la resignificación del objetivo del aprendizaje y el lugar que ocupa la tarea y la interacción con los otros en el logro de ella. Para ello, es indispensable recurrir a la creación de escenarios de transacción en el que se expliciten expectativas, conocimientos previos, significados y creencias, las cuales puedan ser negociadas y renegociadas en favor del aprendizaje.

El tipo de aprendizaje buscado en los estudiantes por medio de la metodología de colectivos es profundo (Bain, K., 2012), ya que la relación establecida frente a la tarea y los docentes motiva de un modo distinto el proceso enseñanza-aprendizaje, además de promover una visión nuevos modelos de aprendizaje que, aunque basados en viejos modelos, facilitan una aproximación al conocimiento de manera dialógica. La idea anteriormente expuesta implica una relación mediada por el deseo de conocer y comprender (esto hace parte de la resignificación del objeto de aprendizaje), además de del rol asumido por el docente que estimula la motivación; en algunas ocasiones, este es un rol asumido por otro compañero.

## REFERENCIAS

- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4, 63-74.
- Benavides, J., y Roncancio, M. (2009). Conceptos de Desarrollo en estudios sobre teoría de la mente en las últimas Tres Décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana* 27(2), 297-310.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- Galindo, L., y Arango, M. (2009). Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284-291.



- Gallardo y Reyes (2010). Relación profesor alumno en la Universidad: arista para el aprendizaje. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=37311>
- González, N., García, R., & Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
- Muñoz-Osuna, F., Arvayo, M., Villegas, C., González, F., y Sosa, C. (2014). El método colaborativo como una alternativa en el trabajo experimental de Química Orgánica. *Educación química*, 25(4), 464-469.
- Patiño, S., Niño, R., Castaño, J., Gaviria, A., y Gaviria, M. (2011). El colectivo de docentes y estudiantes en la Universidad Católica de Pereira. En: *Revista académica e institucional Páginas de la UCP*, No. 89:5-18.
- Reddy, V. (2008). How infants know minds. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Rs9nLQp1XlAC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Vasudevi+reddy&ots=jiNvu\\_KkKo&sig=zj3gPQSTqf2T0hybihcSkG02fNA#v=onepage&q=Vasudevi%20reddy&f=true](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Rs9nLQp1XlAC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Vasudevi+reddy&ots=jiNvu_KkKo&sig=zj3gPQSTqf2T0hybihcSkG02fNA#v=onepage&q=Vasudevi%20reddy&f=true)
- Reddy, V., & Morris, P. (2004). Participants don't need theories: knowing minds in engagement. *Theory & Psychology*, 14(5), 647-665.
- Rivière, A. y Núñez, M. (2008) *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Soto, J., y Torres, C. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 8(1), 0-0.



## CAPÍTULO VII

# ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL ARTE DE LA MEMORIA

*Rosario Iodice<sup>18</sup>*

*Juan José García Meilán<sup>19</sup>*

---

<sup>18</sup>Rosario Iodice: Docente Investigador de la Universidad Católica de Pereira; Doctor en Neurociencias por el Instituto de Neurociencias de Castilla y León (Universidad de Salamanca); Correo electrónico: rosarioiodice@ucp.edu.co

<sup>19</sup>Juan José García Meilán: Docente Investigador del Instituto de Neurociencias de Castilla y León; docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca; Doctor en Psicología; Correo electrónico: meilan@usal.es

## Resumen

El arte de la memoria es una disciplina con más de dos mil quinientos años de historia. Hace referencia a una actividad del ingenio humano que se manifiesta con una capacidad o habilidad adquirida con el uso de específicas estrategias metacognitivas, cuya finalidad es la adquisición, elaboración y recuperación de las informaciones que se quieren guardar en la memoria. Con el presente trabajo se hace un recorrido histórico del “arte de la memoria” desde sus orígenes hasta Giordano Bruno, reconocido como el mayor exponente del Renacimiento en esta arte.

**Palabras clave:** Persona, arte de la memoria, Giordano Bruno, Clavis Magna, Lengua característica.

## El mundo clásico. Introducción y concepto básicos del arte de la memoria

La expresión “arte de la memoria” se remonta a una tradición de más de 2500 años. Hace referencia a la antigua arte clásica, que sufrió continuos cambios a lo largo de la Edad Media hasta llegar al Renacimiento. Con la expresión “arte de la memoria” se hace referencia también a una tradición de estudios modernos que han tenido el propósito de entender las formas de evolución histórica y cultural de este arte.

En el presente trabajo se abordará la tradición milenaria del “arte de la memoria” abarcando una ventana temporal que va desde el V siglo a. C. (con la persona de Simónides di Ceos) hasta llegar al 1600 d. C. (con la persona de Giordano Bruno). El término arte hace referencia a una «actividad humana que se realiza con el ingenio y según reglas dictadas por la experiencia y el estudio [...] (estens.) capacidad, habilidad» (Castiglioni, Mariotti, 1988).

Clasificada como una de las cuatro partes de la Retórica, Cicerón en el *De Oratore* nos ofrece los conceptos maduros de esta arte, inventada por Simónides de Ceos, (556-468 a. C. circa), poeta citaredo, perteneciente a los presocráticos, unos de los más ilustres líricos griegos, admirado por sus composiciones. Lo llamaban “lengua de miel”, por el uso de bellas imágenes que introducía en sus composiciones. Plutarco lo recordó como el primero que afirmó que la pintura es una poesía silenciosa y la poesía una pintura que habla (Yates, 1985). El binomio pintura-poesía, ambas caracterizadas como artes por medio de las cuales se pueden generar imágenes, no es casual. La imagen es “la unidad de medida de la memoria”.

El arte de la memoria tiene antecedentes históricos más antiguos que la figura de Simónides de Ceos (556-468 a. C. circa): algunas teorías la colocarían a los tiempos de los pitagóricos; otras le estarían atribuyendo influjos más antiguos que remontan al mundo egipcio. Más allá de estas posturas, es cierto que la figura de Simónides de Ceos (556-468 a. C. circa) se puede leer más bien como un reflejo de la cultura griega en desarrollo, en la cual las posturas sociales empezaban a cambiar, tanto que fue a él a quien se le atribuyó la invención del “arte de la memoria”, como representante que gozaba de autoridad y credibilidad.

Es en la cultura griega del V siglo a. C. que hará del “arte de la memoria” una verdadera disciplina dentro de la tradición literaria. En particular, el “arte de la memoria” nace en un momento en el cual aparece la necesidad de disponer de reglas muy precisas para preservar por medio de la memorización la identidad cultural de la civilización griega. El “arte de la memoria”, después de la figura de Simónides de Ceos (556-468 a. C. circa), se transforma en el pilar central de una temática más amplia en la cual se manifestaba el propósito claro de querer aumentar las capacidades memorísticas naturales. Como refiere Yates (1985) en el fragmento conocido como *Dialexeis*, datado alrededor del 400 a.C., casi medio siglo después de la muerte del poeta citaredo, se afirma que para alcanzar un buen recuerdo de las cosas es necesario prestar atención a ellas, repetirlas con la finalidad de escribirlas en nosotros y asociarlas a algo que ya se conoce. En el documento, por ejemplo, se afirma que para recordar el vocablo “coraje” se puede hacer referencia a las figuras de Ares y Aquiles; para recordar los metales si usa la figura de Hefestos; para recordar “luciérnaga” se usa el fuego, etc.

En el *Dialexeis*, la única estrategia que se menciona para mejorar la memoria son las imágenes mentales. Será con Aristóteles, en su obra *Topica*, donde se introducirá el concepto de lugares (*τόποι*). El filósofo afirma que para tener una

memoria educada es necesario usar los lugares de la memoria, los cuales nos permiten disponer delante de los ojos (ojos de la mente) las informaciones, facilitando su recuperación. Un concepto parecido lo aborda Aristóteles en el *De Anima*, donde se afirma que la memoria es una capacidad intelectual, que nos permite almacenar las informaciones por medio de los cinco sentidos.

De esta forma se llega a la conclusión de que sin imágenes no es posible tener conocimiento, es decir, aprender y entender algo.

Aristóteles sigue afirmando que, si es nuestra intención recordar, debemos generar un proceso asociativo entre las imágenes mentales que hemos creado y un lugar conocido, familiar en sus detalles arquitectónicos y que sea fácil de representar mentalmente. Gracias a estos recursos y al elevado número de lugares que poseemos, es posible recurrir mentalmente a una secuencia de informaciones, procediendo de la primera a la última y al revés.

De acuerdo con Platón, las imágenes mentales son indispensables para adquirir conocimiento de las cosas; son innatas, lo cual implica que para tener una buena memoria debemos adaptar la imagen sensorial al modelo representativo que tenemos en nosotros.

De la misma manera que sus antecesores, también Platón contextualiza la memoria dentro de la retórica, con la diferencia de que esta última no tiene la finalidad de persuadir los oyentes, sino más bien de permitir que ellos conozcan la verdad por medio del “arte de la memoria”.

La obra en la cual Platón expone su teoría de la memoria es el *Fedro* (420 - 410 a. C.), un diálogo filosófico que trata de la retórica y en el cual por medio de Sócrates se narra la historia del dios egipcio Theuth, quien dirigiéndose a Thamos, rey de Naucratis de Egipto, intenta transmitir el conocimiento y las ventajas de usar el alfabeto y la escritura. En otra obra, el *Teeteto*, describe a Sócrates disertando sobre si el saber es percepción y, mediante una metáfora, afirma que hay en nuestras almas una tablilla de cera, la cual es mayor en unas personas y menor en otras, y cuya cera es más pura en unos casos y más impura en otros, de la misma manera que es más dura unas veces y más blanda otras, pero en algunos individuos tiene la consistencia adecuada.

Otro autor que merece ser nombrado en el escenario histórico del arte de la memoria es Metrodoro de Escepsis. Plutarco, en la *Vita di Lucullo*, narra que Metrodoro fue un protegido del rey de Ponto del Mitrídates y estuvo viviendo

en la corte del rey desempeñando importantes cargos políticos y culturales. Fue autor de obras retóricas dadas a conocer por Cicerón y Quintiliano. Este último nos informa de las enormes capacidades mnemónicas de Metrodoro, basadas en el uso de imágenes y lugares mentales. Los signos del zodiaco eran usados para “grabar en la mente” todo lo que Metrodoro deseaba recordar. Con Metrodoro se asiste a un cambio radical en el uso de los lugares; ellos no son reales, sino simbólicos (signos del zodiaco) y a pesar de la abstracción que los caracterizan permiten alcanzar prestaciones mnemónicas fuera de lo común.

La tradición del uso de la simbología astrológica tiene sus continuadores en Dionisio de Mileto y Apolonio de Tiana, quienes además de ser reconocidos como excelentes maestros fueron también acusados de brujería. En su obra *Ancient Memory Systems* (Post, 1932), hipotetizaron que los signos zodiacales eran notas estenográficas que permitían una escrituración ejemplificada. Esto permitiría ahorrar el número de códigos utilizados. Es interesante la asociación que se hace entre el “arte de la memoria” y la creación de una escritura interior. Esta misma expresión será usada por Giordano Bruno en el *De Umbris Idearum* (1582).

### **El arte de la memoria y la retórica**

En esta primera línea histórica del arte de la memoria se ha visto que esta nace en la antigua Grecia, en relación con la necesidad de disponer de una cantidad significativa de palabras para la realización de discursos bien estructurados. En este sentido, se encuentra que la *rhetoriké téchne* (retórica), el “arte del decir”, se constituye de 5 dimensiones con las cuales se construyen los discursos. La retórica, por lo tanto, es considerada como el arte de estructurar de forma intencional los discursos, para que tengan un afecto estético y sean capaces de convencer a quienes escuchan. Para alcanzar este objetivo, es necesario poseer un buen conocimiento de las reglas gramaticales y de una cantidad de vocablos más grande de lo normal.

Un orador antes de memorizar el discurso que iba a realizar debía construirlo por medio de una secuenciación técnica. En primer lugar, debía encontrar las palabras más apropiadas para defender su tesis, y para hacer esto debía realizar el acto creativo de la *l'inventio*. Seguía la *dispositio* que, como sugiere la palabra misma, consistía en disponer en un orden preciso el material verbal que se había generado en la primera fase de este proceso. En la tercera fase

se procedía con la elocutio, es decir, la creación de expresiones que se usaban en el momento más oportuno. El procedimiento de construcción del discurso precedentemente descrito, a su vez, se remite a la tradición de Cicerón, en la cual se habla de cuatro virtudes de la expresión: la primera consistía en buscar palabras pertinentes y que logran sustentar la tesis argumentativa (en este caso se hablaba del principio de la conveniencia); la segunda consistía en expresarse de manera correcta desde el punto de vista lexical y gramatical (en este caso se hablaba del principio de la exactitud); la tercera consistía en construir y pronunciar un discurso comprensible (en este caso se hablaba de la claridad); la cuarta y última virtud consistía en buscar las expresiones elegantes y placenteras (en este caso se hablaba del principio del ornatus que en el latín significa adornar). En el caso de la retórica, la cuarta parte era la memoria, con la cual se hacía referencia a un proceso cognitivo que permitía adquirir y memorizar un material específico y, por lo tanto, un específico discurso previamente creado de manera cuidadosa. La última parte de la retórica era el actio, con la cual se modulaban las expresiones vocales que el orador debía producir, preocupándose de transmitir una fuerte carga emocional en quien lo escuchaba. De esta manera, era posible generar una relación empática con el auditorio.

La pregunta que surge casi espontáneamente y que reflejaba la preocupación de los oradores de la antigüedad era: ¿cómo se podía custodiar en la memoria esta enorme cantidad de información verbal? ¿Cómo se podía disponer del discurso más apropiado? La contestación era obviamente con el “arte de la memoria”, es decir, un conjunto de reglas capaces de potenciar nuestras capacidades de aprendizaje.

Debido a la necesidad de alcanzar niveles de destreza elevados para manejar en la memoria dichos contenidos, resulta más claro que hombres como Cornificio, Cicerón y Quintiliano sean considerados los pilares de la retórica y de la mnemotécnica en la cultura latina. El más antiguo de estos autores es Cornificio, quien escribió un manual de retórica conocido como *Ad Herennium*, escrito entre el 86 y el 82 a. C. El libro contiene una sección dedicada a la memoria. Desde el capítulo XVII hasta el capítulo XX del III libro se habla de la memoria de las cosas (memoria rerum), mientras que desde el capítulo XXII hasta capítulo el XXIV de la misma obra se habla de la memoria de las palabras (memoria verborum). Esta distinción junto a la descripción del significado de las imágenes agentes de Cicerón serán los tres conceptos fundamentales del “arte de la memoria”.

Antes de seguir describiendo los aspectos evolutivos que están en la base del “arte de la memoria”, es importante aclarar estos tres conceptos, sobretodo tratar de entender cuál era la motivación por la cual se hacía la diferencia entre memoria de las cosas y memoria de las palabras.

Siguiendo al pie de la letra “los preceptos del arte”, en primer lugar, es importante tener a disposición “lugares de la memoria”, más comúnmente llamados loci. Ellos pueden ser reales o ficticios: son reales cuando existen de verdad y se pueden identificar, pero la mayoría de las veces son elementos arquitectónicos de un edificio o elementos naturales, es decir, no producidos por el hombre.

Cuando en el Ad Herennium se hablaba de la memoria de las cosas se hacía referencia a los conceptos o a las palabras que, por propia naturaleza, pueden ser representados por imágenes: el vocablo “caballo”, por ejemplo, puede representar, el animal o hacer referencia al acto de la cabalgada y por lo tanto referirse al respectivo concepto por “la batalla a caballo”.

Esta imagen mental debe interactuar con el lugar creado generando de tal forma lo que se conoce como imagines agentes, es decir, en movimiento.

La memoria verborum refleja la necesidad de memorizar una frase específica, palabra por palabra; o una palabra, fonema por fonema, que no se presta fácilmente a ser representada, como es el caso de la palabra metempsychosis (trasmigración de algunos elementos de la psique de un cuerpo a otro, después de la muerte). En este caso, se tendrán que aplicar los preceptos de la “facultad fantástica”, y dividir la palabra en sus fonemas significativos y por asonancia generar “meté” (mitad) y “psicosis” (psique), siendo de esta manera más fácil imaginar un enorme encéfalo que gotea de sangre y que es dividido con una espada por la mitad.

En cuanto al tipo más adecuado de imágenes que deben ser usadas para fomentar la memoria, el mismo Ad Herennium nos ayuda a entender la naturaleza y las características de las imágenes. Para que un recuerdo sea eficaz es necesario que se fomente el proceso atencional, porque se presenta a nuestro sistema cognitivo como una imagen excepcional, fuera de lo común.

Una de las primeras problemáticas que se presentan a la hora de usar este sistema mnemónico para memorizar material verbal, consiste en la necesidad de usar una cantidad de imágenes y lugares elevada (en números de miles



de ellas) para la memorización de textos extensos, como pueda ser un discurso público. Sin lugar a duda, la gestión de todas estas representaciones simbólicas sería problemática.

La preocupación y las dificultades relacionadas con la gestión de una gran cantidad de imágenes, para quienes practicara el “arte de la memoria” eran presentes desde el *Ad Herennium*. El autor era contrario a la “fabricación” previa de dichas representaciones visuales porque el trabajo, y su gestión, conlleva más desventajas que ventajas.

Representar visualmente una información significa remitirse a las experiencias personales de cada uno, a los contenidos simbólicos que una cultura en un momento histórico produce. Además, las representaciones visuales -especialmente las mentales- son también el fruto de un procesamiento psíquico; por lo tanto, está cargado de una subjetividad que no puede ser transferida con plenitud. Lo que resulta significativo y representativo para una persona no lo será para otra.

Con base en esta reflexión el autor del *Ad Herennium* concluye diciendo que «cada uno de nosotros se procurará las imágenes que mayormente convengan», otro autor del mundo latino que trató ampliamente el arte de la memoria fue Cicerón, en su *De Oratore* (55 a. C.), donde se ofrece un pequeño tratado de la memoria, en el cual se sintetizan los preceptos generales de dicho arte.

Cicerón, en acuerdo con sus antecesores, considera que la memoria *verborum* (memoria de las palabras) es fatigosa, porque requiere un número elevado de imágenes y de lugares, pero, sobre todo, porque no es necesaria para las finalidades del arte oratoria. El “artista de las palabras” necesita solamente la memoria de las cosas, es decir, los conceptos para que sea capaz de seguir la lógica de su discurso y saber lo que hay que decir.

Para entender mejor cómo ocurrió la evolución entre el mundo clásico y la edad media, es necesario analizar el *De Inventione* (85 a.C.) de Cicerón, en el cual se exponen cuatro virtudes que el orador debe tener. Estas son: la prudencia, la justicia, la fortaleza y la temperancia. De estos cuatro, la prudencia es el conocimiento de lo que es bueno, de lo que es malo y de lo que no es ni bueno ni malo. Sus partes son la memoria, la inteligencia y previsión. La memoria es la facultad por medio de la cual la mente recuerda lo que ha sucedido. La inteligencia es la facultad por medio

de la cual se comprueba lo que es. La previsión es la facultad por medio de la cual se ve algo que está por ocurrir.

Resulta intuitivo imaginar que lo afirmado por Cicerón fue retomado por los patriarcas de la Iglesia como Alberto Magno y Tomás de Aquino, quienes interpretaron de forma equivocada *De Inventione* y el *l'Ad Herennium*, considerándolas obras de Cicerón y clasificándola como Primera y Segunda Retórica.

Otro autor clásico que siguió el estudio del “arte de la memoria” es Quintiliano, quien afirma que, si bien es cierto que es posible obtener beneficios con el uso de las reglas mnemónicas, menos cierto es que estas reglas podrían sustituir por completo la memoria natural. Quintiliano no creía que el “arte de la memoria” tuviera la ventaja real que sus predecesores habían decantado. Él proponía unos métodos alternativos propios y que siguieran más bien un estilo natural.

Las objeciones de Quintiliano, así como aquellas que lo han precedido, no son injustificadas. Cada invención humana tiene sus limitaciones y el “arte de la memoria” no está exento. Dichas limitaciones no pueden ser pasadas por alto, cuanto más se exige de la técnica más debe estar afinada.

La transición del mundo clásico al medieval, como se ha podido ver, no ocurrió con rupturas o traumas, más bien con una lenta aceptación de los preceptos del “arte de la memoria”. En particular manera, la prudencia fue incorporada en el sistema de principios de dicho arte porque permitía recordar las experticias pasadas y no escogerlas para no afectar el curso de la vida presente. Así, permitiendo actuar conforme a una vida espiritual hecha de buenas acciones y de consecución de las verdades celestiales. Dios invitó al pueblo de Israel a la santificación diciendo: sean santos porque yo el Señor vuestro Dios, soy santo.

Si no hay recuerdo de algo, no hay huida del pecado, porque no hay prudencia, la cual, como dijo Cicerón es el conocimiento de lo que es bueno, de lo que es malo y de lo que no es ni bueno un malo.

## **La Edad Media**

Los eventos cruciales que han permitido la perpetuación de la larga tradición del “arte de la memoria” en la Edad Media se concentran en los últimos años del

Imperio Romano. Cuando Roma había caído en las manos de Alarico en el 410, fue saqueada por tres días. Veinte años después, asistimos a las invasiones de los Vándalos bajo la guía de Genérico, cuyo reino determinó un momento decisivo en la historia de Roma.

La cristiandad estaba viviendo unos momentos difíciles porque tenía en contra la aristocracia romana, la cual acusaba a la nueva religión de corromper las antiguas costumbres y debilitar el vigor del Imperio.

La figura de San Agustín (354–430) es crucial para entender cómo estaba evolucionando en aquel momento la cultura del “arte de la memoria”. Fue obispo de Hipona en África y estuvo involucrado en los delicados momentos de represión de la herejía “monástica”, invitando a los miembros de la comunidad a unirse a él y a donar todos los bienes que poseían a la Iglesia. Si aparecían problemas, era habitual la intervención del “brazo secular” del Imperio Romano.

El uso del arte de la retórica resultó ideal para sustentar y reforzar las convicciones de fe que San Agustín difundía en la comunidad cristiana; la fuerza de persuasión de la retórica estaba relacionada con los “bellos discursos” memorizados.

San Agustín se contextualiza en un cuadro cultural donde la retórica y el “arte de la memoria” no están exclusivamente en las manos de la política, sino al servicio de la Iglesia, como instrumento de evangelización. La retórica está estrechamente ligada a la memoria. En calidad de maestro de esta arte, San Agustín escribió las Confesiones, una obra en la cual se reportan profundas reflexiones en diferentes temáticas, entre ellas, la memoria. San Agustín busca en su mente y en su memoria a Dios, porque su visión influenciada por las doctrinas de Platón, lo llevaba a ver una innata naturaleza divina en el hombre. La memoria adquiere una función noble y es puesta entre las tres potencias del alma, junto al intelecto y a la voluntad.

La misión evangelizadora desempeñada en los hábitos del gran pensador termina con la muerte de San Agustín, que llega en el 430, cuando Hippona se encuentra bajo el asedio de los Vándalos y veinte años después del saqueo de Alarico.

Se cierra de esta forma un capítulo de la historia del “arte de la memoria”, la cual ve su última manifestación en el Alto Medievo, en la obra de Marciano Capella:

De nuptiis Philologia et Mercurii. La obra escrita por Marziano Capella, *De nuptiis Philologia et Mercurii*, tenía una forma narrativa y alegórica, haciendo que fuera muy atractiva en la Edad Media. Para tener una idea de cómo se presentará al lector, es suficiente leer el pasaje en el cual es descrita la Retórica: era una mujer bella y alta, que tenía una rica vestimenta; era una dama bella y alta, acolchada con las figuras del discurso y llevaba armas en las manos con las cuales herir sus enemigos. Esta purificación de las artes liberales era en línea con los principios del arte de la memoria, la cual sugería la creación de imágenes mentales que fueran extraordinarias bellas o desagradables, con el objetivo de impresionar los sentidos e imprimirse en la memoria. Fue escrita para su hijo y se presenta con un estilo alegórico para ser una herramienta enciclopédica de la erudición clásica. Tuvo mucha difusión en la Edad Media, porque proponía el antiguo sistema educativo de las siete artes liberales: gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, música, astronomía.

Entre ellas estaba la retórica que, como se sabe, estaba relacionada con el arte de la memoria. Fue gracias a esta relación disciplinar que ese arte atravesó la Edad Media, identificado con la memoria artificial.

Contextualizada como quinta parte de la retórica, Marziano Capella aborda el “arte de la memoria” en la cuarta parte de su obra, identificándola con los principios del *Ad Herennium* y Quintiliano. En particular manera, se sugiere que hay que esforzar la memoria con técnicas artificiales solamente cuando sea estrictamente necesario. Se aconseja de manera clara no recurrir a la memoria verborum, porque requiere un tiempo mayor de adquisición de la técnica, y un tiempo mayor de su aplicación. Para la finalidad del arte oratoria, es suficiente recurrir a la memoria rerum.

Los principios de funcionamiento del arte de la memoria se volverán más sintéticos; se ven casi disolverse, perdiendo fuerza a los ojos de quien los usa, porque se tiene la impresión de que el recuerdo de hombres prodigiosos, con elevadas capacidades mnemónicas como Metrodoro de Scepsi, ha desaparecido. Es importante precisar que nos encontramos en un momento histórico difícil. Las invasiones bárbaras causaban muchos desordenes sociales, entre ellas, un profundo sentido de inseguridad. Las personas evitaban exponerse en público y la predicación ocurría en lugares cerrados. La cultura se refugiaba en los monasterios; el arte de la memoria cayó en el olvido, porque no era necesaria la predicación pública y, por lo tanto, la memorización de bellos discursos. Casiodoro (490-583) fue uno de los más importantes fundadores del monacato, fundando el monasterio de Vivario en Calabria. En esta ocasión,

Casiodoro no hace mención del arte de la memoria, en la enciclopedia de las artes liberales.

Carlo Magno (747–814) encargó a Alcuino di York (735-804) reformar la enseñanza de los Estados del Imperio, lo encargó de la Schola palatina y lo envió en Francia. En esa ocasión, Alcuino escribió *Sulla Retorica e le Virtù*, con la cual informó al Imperador cuales eran las cinco partes de la retórica. En la exposición del arte retórica, a la hora de abordar las argumentaciones relacionadas con el arte de la memoria, se encuentra que la exposición es muy reducida. En esta obra se sugiere que para reforzar la memoria se pueden realizar actividades de escrituración, potenciando al mismo tiempo la memoria natural (en este caso específico no se hace mención de la memoria rerum y memoria verborum).

Desde estas perspectivas, se evidencia un grande vacío en la transmisión de la larga tradición del arte del ars memoriae. No se hace mención de los libros *Ad Herennium* ni de las obras de Cicerón, aunque se tiene conocimiento de que circulaban algunos ejemplares. Es necesario esperar hasta los siglos XII y XIV para observar un incremento de interés en los maestros del arte de la retórica. El *Ad Herennium* y el *De Inventione* eran presentados por lo general juntos como si fueran del mismo autor (Cicerón): el primer texto era denominado *Retorica vetus* y el segundo, *Retorica nova*.

Fue necesario esperar a Alberto Magno (1193-1280) y a Santo Tomas de Aquino (1124-1274) para que se retomara plenamente el Ars, transfiriendo la importancia del “arte de la memoria” desde una técnica artificial a un componente de la ética. De esta manera, el “arte de la memoria” adquiere nuevos valores y seá una parte importante de la prudencia.

Es pertinente precisar que en esta temporada adquiere también una tipología laica y se convierte de *Ars memoriae*, a *Ars dictaminis*, es decir, una técnica epistológica, usada prevalentemente en la práctica administrativa. Bolonia fue el mayor centro de difusión de estos cambios. Es en particular Boncompagno de Signa, un reconocido miembro de esta escuela conocida como “dictamen”. Boncompagno fue autor de la *Retórica novissima* (Yates, 1985). escrita en el 1235, en la cual se retoma la distinción entre memoria natural y memoria artificial. A esta última se le considera una ayuda para el alma, la que, junto a la técnica mnemónica, confiere la posibilidad de recordar todo lo que conocía antes de entrar en el cuerpo.

El arte de la memoria descrita por Boncompagno encuentra una estrecha relación con las Sagradas Escrituras, más precisamente con el recuerdo del Paraíso y del Infierno, porque estos dos lugares representaban escenarios que se adaptaban muy bien a la función de lugares de la memoria para recordar los vicios y las virtudes del alma que representaban de manera figurativa.

Será con Alberto Magno en la obra *De Bono*, donde se tratará de forma más orgánica la materia mnemónica. Tomando como referente a Aristóteles, el concepto del alma y de la reminiscencia es el acto mental de hacer emerger los recuerdos pasados. En este sentido, la memoria puede representar un *abitus* del alma, la cual recordando las elecciones del pasado puede vivir con mayor prudencia en el presente. Retomando a Cicerón, Alberto Magno presentará y dividirá la memoria según los preceptos del arte de la retórica, haciendo distinción entre memoria natural y memoria artificial. De la misma manera, se retomará el concepto de lugares de la memoria para depositar en ellos las imágenes que se crearán.

De forma similar, Santo Tomas de Aquino en su obra *Summa Theologiae* aborda el tema de la memoria de manera similar a Alberto Magno. Con referencia en la obra aristotélica del *De Memoria et Reminiscenza*, San Tomas de Aquino consideraba la memoria como la parte sensitiva del alma, que con la imaginación recolectaba informaciones bajo forma de imágenes mentales. Para evocar estas imágenes era oportuno disponerla de manera ordenada en los lugares apropiados; de esta forma, la reminiscencia adquiriría una característica peculiar del hombre porque era realizada de manera voluntaria.

Con Alberto Magno y Santo Tomas de Aquino, asistimos a una reevaluación del “arte de la memoria”. La memoria es sinónimo de prudencia y puede guiar al hombre en tener una buena conducta terrenal. El arte de la memoria no es un herramienta laica y tampoco técnica, que permite adquirir mayor desempeño en la memoria, sino que adquiere una dimensión más psicológica, donde la imagen mental es la manifestación de la potencia del alma que posee la centella divina. En esta fase histórica, Aristóteles y Cicerón serán tomados en consideración por haber abordado, tal vez sin quererlo, temas relacionados con aspectos psicológicos, especialmente cuando se trataba de describir y argumentar todo el proceso de creación de las imágenes mentales y del papel que ellas tenían para la memoria.

La edad de la escolástica es un momento histórico-cultural en el cual la memoria pasa a ponerse en primer plano, bien sea desde el punto de vista espiritual, bien desde el laico. En este periodo, se recopilan bases de datos de

imágenes que sirven, por un lado, para representar de una forma más concreta las materias y los temas relacionados con la fe; por el otro, para que el creyente pudiera conservar en su memoria las enseñanzas recibidas. La memoria se convertía en un verdadero instrumento de conocimiento por medio del cual se podían custodiar temáticas muy relevantes para la época.

En función de este énfasis de uso y de interpretación del arte figurativo mental, nacieron las órdenes religiosas de los predicadores. Entre ellas se encuentra la orden de los Dominicos, quienes se preocupaban de retener en la memoria los sermones que hubieran transmitido a los otros creyentes. Por la necesidad de la predicación nacieron las Summa que eran verdaderas colecciones de ejemplos (“similitudes”) presentadas bajo forma de imágenes mentales, que los predicadores usaban para que se entendiera y se memorizaran los mensajes de la fe. La Summa de Santo Tomás es la más famosa y se encuentra citada por la primera vez en Summa de exemplis ac similitudinibus rerum de Giovanni da San Gimignano, del orden de los predicadores, realizada en el comienzo del siglo XIV; colecciones de ejemplos que eran entendibles gracias al arte de la oratoria utilizada por los monjes y a la capacidad que tenían de relacionar las enseñanzas de la Biblia con la vida de todos los días.

El “arte de la memoria” adquirió un papel central porque era una herramienta en las manos de la Iglesia. Los predicadores memorizaban los sermones que venían expuestos públicamente. Para recordar eficazmente los contenidos que se querían retener y, al mismo tiempo, para dejar un recuerdo vivido en las mentes de las personas que escuchaban, se usaba la fuerza evocadora de las imágenes mentales.

Será en este contexto de “especulaciones imaginativas”, entre el siglo XV y el siglo XVI, que se escribirán numerosos manuales, la mayoría de los cuales tendrán autores relevantes a miembros de la Iglesia.

El primer tratado impreso sobre memoria fue el de Thomas Bradwardine, arzobispo de Canterbury, escrito en el siglo XIV, y se transformará en la obra modelo del “arte de la memoria”, basado en el Ad Herennium. En el 1422, Lodovico de Pirano, de la orden de los franciscanos, escribió un estudio sobre la memoria. Basado en el denominado modelo de Demócrito, un tratado es denominado de tipo “Demócrito”, porque se atribuye a este último el origen del arte de la memoria y no a Simónides de Ceos. Los principios del arte no se basaban en las reglas expuestas en el Ad Herennium, más bien en las reglas de asociación de Aristóteles. Dichos textos, por lo general, no citan a Santo Tomás de Aquino ni a las reglas de tomísticas; se proponía una larga

lista de palabras que podían ser memorizadas con facilidad, con escenarios figurativos prefabricados.

Existían también otros tipos de tratados que seguían el estilo argumentativo clásico, centrado principalmente en el modelo de Simónide de Ceos. Entre ellos se encuentran las obras de Jacopo Ragone, Mateo de Verona y en el 1482 la de Jacopo Publicio con *Oratoriae artis epitome*, impreso en Venecia. Este último texto mencionado tenía en su parte final un apéndice que trataba del *Ars memorativa*, muy parecido al texto del *Boncompagno*, donde se retomaba el Infierno y el Paraíso como escenarios figurativos y mnemónicos.

En el 1491 fue publicado en Venecia la *Phoenix sive artificiosa memoria*, de Pedro de Ravena. El manual fue traducido en muchos idiomas e impreso en numerosas versiones. La mayor fortuna que tuvo el autor fue haber revelado un conocimiento que era reservado solamente al ámbito de la Iglesia. El cambio de enfoque fue favorecido por el fortuito encuentro en el 1416 de la *Institutio Oratoria* de Quintiliano, por parte de Poggio Bracciolini. El texto de Quintiliano representó el conocimiento laico del “arte de la memoria”, en tanto que la despoja de todo el repertorio de las imágenes sagradas, consideradas como guía para el crecimiento del alma.

Pedro de Ravena, el alemán Johannes Romberch (1480–1532) y el florentino Cosma Rosselli (1439-1507) fueron autores de obras que trataban la memoria como una técnica, destacándose por su aplicación pragmática más que acética. Dichas aplicaciones eran útiles a teólogos, juristas, abogados, doctores, predicadores, filósofos, embajadores y profesores en las artes liberales.

En el 1520, Johannes Romberch escribió el *Congestorium artificiosae memoriae*, inspirado por las tres principales fuentes clásicas: *Ad Herennium*, Cicerone e Quintiliano. La obra está dividida en cuatro partes: la primera es una introducción a los conceptos relacionados con los lugares de la memoria, como ejemplo escenográfico se describen los lugares relacionados con el Infierno y el Paraíso; la segunda parte trata sobre las técnicas necesarias para la construcciones de los lugares, usando como ejemplo los signos zodiacales descriptos por Metrodoro de Scepsi; en la tercera parte se describen los lugares de la memoria según las reglas clásicas; la cuarta parte trata de la organización enciclopédica del conocimiento y de la necesidad de organizarlo en orden alfabético, transformando no solamente el contenido sino también el sistema de organización en imágenes.



En el 1579, Cosma Roselli escribió el *Thesaurus artificiosae memoriae*, un tratado de mnemotecnica que se basaba en el uso de los lugares del Infierno y el Paraíso descritos en la *Divina Comedia*, de Dante Alighieri, así como de las constelaciones descritas por Metrodoro de Scepsi.

La evolución del arte de la memoria sigue sin detenerse. Despojada de toda su carga mística y religiosa, adquiere un papel muy técnico que sirva para organizar el conocimiento enciclopédico puesto al servicio de cualquier persona.

Contextualizada en una nueva corriente filosófica del Renacimiento, de impronta platónica, inaugurada por Marsilio Ficino y Pico de la Mirandola, el “arte de la memoria” se transformó en un “arte hermético”: las imágenes mentales, además de tener un poder de evocación de los recuerdos, tenían una fuerza hermética y oculta, que podía llevar el hombre al despertar del intelecto.

## **El Renacimiento**

El Renacimiento y el “arte de la memoria” se contextualizan en una corriente neoplatónica mágica y cabalística inaugurada por Marsilio Ficino (1433-1499) y Pico de la Mirandola (1463-1494). Los neoplatónicos no veían la Edad Media como un periodo de total decadencia para el “arte de la memoria”; muy al contrario, quería retomar su esplendor enriqueciendo la tradición con el nuevo influjo confiriéndole los adjetivos de arte “hermético” y “oculto”.

Un primer ejemplo de esta transformación y renovación coincide con la figura de Julio Camilo (1480–1544); fue uno de los hombres más famosos del siglo XVI y autor del Teatro de la memoria, recibió financiación por del rey de Francia Francisco I, a quien dedicó la obra. No se trata de un manual sino de una verdadera obra arquitectónica, realizada en madera con forma de teatro, según las reglas de construcción de Vitrubio expuestas en el *De Architectura*.

Apodado por sus contemporáneas como el “divino Camilo”, su fama se difundió por toda Francia hasta llegar a Italia.

Camilo nunca terminó su obra ni dejó por escrito esquemas para construirla; esto le costó la financiación que recibió. Sin trabajo ni dinero, regresó a Italia en el 1543, donde el marqués del Vasto, gobernador español en Milán, lo

protegió garantizando una pensión vitalicia a cambio de recibir clases sobre los secretos del arte de la memoria.

Camilo se quedó bajo la protección del marqués del Vasto hasta el 1544, dictando conferencias en diferentes academias, hasta su fallecimiento.

La fama y la admiración que generó en los demás hizo que autores como Ludovico Dolce en el 1552, Girolamo Muzio en el 1588 y en particular Matteo Toscano (para estos autores consultar Yates (1985)), que publicó en el 1578 la obra *Peplus Italiae*, recordaran a Camilo en sus obras literarias, atribuyéndole el apodo de “maravilloso”. La obra no era solamente un producto literario, sino que tenía las características de una verdadera obra arquitectónica por medio de la cual se representaban las tradiciones místicas hebraicas, la Cábala, las filosofías egipcias, las pitagóricas y las platónicas. En particular, Camilo pertenecía al grupo de autores de la época que se dedicaba al estudio y difusión de la filosofía hermética típica del Renacimiento, la cual se basaba en la filosofía egipcia y en las obras de Hermes Trismegisto con el *Corpus Hermeticum* (1050), con particular énfasis al *Asclepius*, contenido en ella.

El Teatro de Julio Camilo tenía el objetivo de reunir el conocimiento humano en una estructura donde el hombre (observador) esté en el centro de la escena, siendo el protagonista de su conocimiento. A pesar de la complejidad arquitectónica y conceptual del teatro, los principios organizativos estaban basados en los preceptos clásicos del arte de la memoria y mantenían la distinción en memoria rerum y memoria verborum. La peculiaridad de dicho sistema y la diferenciación con los que lo habían precedido era intrínseca en el trasfondo cultural y psicológico en el cual se enmarcaba. Hermetismo, cabalismo y cristianismo se cruzaban en el arte de la memoria. El propósito del Teatro de Julio Camilo, además de reunir los principios del arte de la memoria, tuvo también el objetivo de reflejar la estructura del cosmos y su impronta divina. Si la mente humana hubiera logrado poseer el conocimiento estructurado y recogido en el Teatro, hubiera podido poseer la chispa divina y acceder a los “antiguos conocimientos”. Las imágenes del Teatro de la memoria representaban la sabiduría, adquiriendo un fuerte valor simbólico, asociado a un valor de talismán, capaz de conectar el ser humano con el divino y los poderes del cosmos.

El “arte de la memoria”, de Julio Camilofue, despertó el interés de Raimundo Lulio (1235-1316), un seguidor de la filosofía mística.

De origen laico, Lulio tuvo una vida licenciosa hasta que tuvo cinco visiones de Cristo. Se convirtió en el 1263 y desde entonces llevó una vida hecha de peregrinaje y de estudio; aprendió árabe, griego y catalán, idiomas que serán usados para escribir sus obras. Se le han atribuido 243 obras, entre ellas el *Ars magna* (1305-1308) en la cual Lulio expuso los atributos divinos llamados “*Dignitates Dei*”. El *intellectus*, entendido como el arte de conocer y buscar; la *voluntas*, entendida como el arte de educar a los valores y a las virtudes; la *memoria*, entendida como el arte de recordar la verdad, tenía el rol de permitir la memorización de los principios del *Ars magna*, transformando el “arte de la memoria” en un instrumento de investigación de la verdad.

Lulio abordará los aspectos técnicos del “arte de la memoria” en el *liber ad memoriam confirmandum*, adquiriendo un énfasis hermético y transformando en “mago” a cualquier persona la practique, porque con ella sería posible crear infinitas combinaciones que permiten contemplar las verdades divinas.

Quien continuó la corriente filosófica de Lulio fue Giordano Bruno. Nacido en Nola (Nápoles) en el 1548, perteneció a la orden de los Dominicos desde el 1565, cuando tenía 17 años. Fue en esta orden eclesiástica donde pudo conocer el “arte de la memoria”.

Giordano Bruno adquirió fama por sus conocimientos filosóficos, reconocidos por sus contemporáneos, pero también por haber sido autor de obras mnemónicas, la primera de ellas fue elaborada en el 1582 con el nombre de *De Umbris Idearum*, dedicada a Enrique III, rey de Francia. Sucesivamente, Bruno escribió el *Cantus Circaeus*, y entre el 1583 y el 1585, cuando estuvo en Inglaterra, escribió el *Sigillus Sigillorum*. Cuando viajó por Alemania entre el 1586 y el 1591, se ocupó de la creación de las *Lampas triginta statuarum* y del *De imaginum signorum et idearum compositione*.

La novedad que Bruno introdujo fue el uso de un vocabulario diferente: las imágenes mnemónicas eran llamadas *adiectus*, seguían los principios expositivos propuestos en el *Ad Herennium*, según el cual estas debían ser inusuales y paradójicas; el lugar (*locus*) que hospedaba la imagen era llamado *subiectus* y la capacidad de hacer emerger los recuerdos y manipularlos era denominado el *organum*.

Las imágenes usadas por Bruno no eran creadas *ex novo*, más bien pertenecían a una tradición ligada a los signos zodiacales, presenten en la obra *Hermes Trimegistus*. La

obra más cercana que Bruno hubiese podido consultar era el *De occulta philosophia*, di Cornelio Agripa.

Para los efectos de tener una memoria prodigiosa, es oportuno remitirse a la descripción que Bruno ofrece de la “Cadena”, es decir, un instrumento que la memoria artificial usa para conectar cosas que por sí solas estarían desligadas.

En su sistema mnemónico, Bruno describe los atria, es decir, unidades básicas para construir las habitaciones de la memoria. Son lugares cuadrangulares, no muy grandes, dentro de los cuales es posible identificar ulteriores subunidades como por ejemplo pilares, columnas, ventanas o parte arquitectónica. Los atria no son reales, sino abstractos. Para que tengan un orden, Bruno toma como referencia las veinticuatro letras del alfabeto y a cada una de ellas se asocia una palabra que empiece por la letra de referencia.

Existen diferentes interpretaciones del sistema mnemónico de Bruno, la primera se asocia a la voluntad de construir un sistema enciclopédico del conocimiento. Una segunda interpretación es ofrecida por Claudio D’Antonio (2003), quien afirma que los textos mnemónicos que van bajo el título de *De Umbris Idearum*, *Cantus Circaeus*, *Sigillus Sigillorum*, *Triginta Sigilli*, *Exëlicatio Triginta Sigillorum* e *De imaginum signorum et idearum composite*. Estos son los volúmenes de un libro que ha sido mencionado numerosas veces por Bruno: la *Clavis Magna*, es decir, conjunto de volúmenes que tratarían sobre el “arte del pensar”, conocida también como “arte de las artes”, que constituye un conjunto de enseñanzas capaces de crear aquella que Leibniz (1646-1716) definió lengua característica, es decir, una lengua hecha de imágenes que, en lugar de servir para comunicar, servía para pensar. Las representaciones realizadas con las imágenes tenían una precisa relación gramatical, expresada con una posición definida en los lugares de la memoria y en la interacción con las otras imágenes. La finalidad de este arte era realizar una “escritura interior”.

Con esta estructura, Bruno quería despertar la *Mathesis*, es decir, un conocimiento puesto por encima de todos los demás que sirviera a las personas que eran los guías de la sociedad. La *Mathesis* era entendida como el arte de buscar la verdad en su presentación fenoménica, pero también inmaterial, y debía generar una forma más alta de conciencia. Se entiende por qué Bruno se define “*Dormitantium Animorum Excubitor*”, es decir, “Despertador de los ánimos durmientes” y porque se le atribuye el apodo de Nolano, haciendo referencia no tanto a su ciudad de origen sino a la etimología que el término latín tenía: *nola* significa cascabel. Bruno era el cascabel, es decir la herramienta

apta para llamar la atención con su sonido impertinente y a veces molesto, para que los demás pusieran atención a su creación que era más importante que el descubrimiento del Nuevo Continente, era la invención de la “Inteligencia Artificial” o “Arte del Pensare”, creada para buscar e inventar.

Como conclusión se puede afirmar que Bruno desarrolló un sistema que permite potenciar la memoria verborum, por medio de unas técnicas que no tienen antecedentes en la historia del arte de la memoria. Bruno creará la lengua característica, es decir, un idioma basados en imágenes, con reglas gramaticales precisas y destinadas a generar la engrafía, es decir la escritura interior, que emula la precisión y la duración en el tiempo de la escritura a estampa.

Sin pretender resolver el problema y solamente como pregunta especulativa se deja al lector la inquietud investigativa alrededor del siguiente tema: ¿si bien es cierto que existen métodos que potencian la memoria, cuya eficacia es corroborada por una larguísima tradición literaria, por qué dichos sistemas memorísticos no son implementados como soporte formal al proceso de aprendizaje, para resolver muchos problemas básicos de elaboración, adquisición y recuperación de las informaciones?

En la actualidad, se comparte la idea de que la inteligencia hace referencia a un circuito neuronal claramente establecido y que la memoria es un componente fundamental para el uso e implementación de dicho sistema. El arte de la memoria se postula como un poderoso mecanismo con el cual es posible crear un proceso de aprendizaje mas efectivo. Adquirir la información deseada no equivale necesariamente a asimilarla, en cuanto este último proceso requiere mecanismos cognitivos y neuronales que emplean más tiempo para consolidarse.

Bruno se hace precursor del concepto de “entrenamiento mental”, gracias al cual es posible desarrollar habilidades que antes no se tenían. El arte de la memoria resalta la importancia de la escritura interior, un idioma hecho de imágenes y no de palabras, cuya finalidad es superar las limitaciones de la cognición humana en cuanto a la capacidad de manipular las unidades de la información en la memoria de trabajo. El arte de la memoria, la lengua característica, la creación de los loci de la memoria, los personajes reales o imaginarios de las escenas memorísticas que se producen con el proceso de visualización y representación figurativa, son premisas del mas moderno método del “visual thinking” (pensamiento visual), considerado la herramienta más apropiada para mapear el conocimiento y relacionarlo con los procesos cognitivos de comprensión y desarrollo de un pensamiento critico (Holyoak & Morrison, 2005).

El pensamiento visual se puede definir como un conjunto de técnicas cuya finalidad es prefigurar la información (ideas) para que pueda ser manipulada y conectada en sus partes; del tal manera, es posible establecer conexiones que por la jerarquía expositivas de los textos no son fácilmente detectables (Úlger, 2016).

El arte de la memoria es una forma de pensamiento visual, que tiene el propósito de potenciar las capacidades memorísticas del ser humano, ampliando considerablemente el proceso de codificación (Wright, 2015). Codificar implica representar simbólicamente palabras, ideas y conceptos que serán distribuidos en una representación espacial real o imaginaria (loci, lugares de la memoria). El componente visual, espacial y el verbal de la información, inevitablemente involucra el componente cognitivo de la memoria de trabajo teorizada por Baddeley (2012). La memoria de trabajo junto al proceso decodificación activa los circuitos del lóbulo temporal y prefrontal del cerebro que estarían a la base de la activación del circuito neuronal de la inteligencia (Conway et al., 2011). Hace más de dos mil quinientos años, el arte de la memoria respondía, con sus preceptos (principios teóricos basados en la pragmática del método), a las modernas teorías que abordan los mecanismos de memoria, aprendizaje e inteligencia. El arte de la memoria tiene todos los requisitos para ser considerado un estable, comprobado y funcional método pragmático, para potenciar la cognición humana.

Si bien podría representar el retomar de una antigua tradición sobre la cual ya se ha largamente argumentado, queda la pregunta: ¿porque el arte de la memoria sigue siendo relegada a un pensamiento filosófico, tangencialmente cognitivista, sin que se transforme en un método de exploración de la realidad, así como lo planteaban los antiguos filósofos?

## REFERENCIAS

- Agostino (sant') (2011). *Le Confessioni Di Sant'Agostino*. Crescere: Varese.
- Aristotele (1998). *Anima*, a cura di Giancarlo Movia. Milano: Rusconi.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29.
- Bruno, G. (1991). *De Umbris Idearum*, a cura di Rita Sturlese, premessa di Eugenio Garin. Olschki:Firenze.
- Bruno, G. (1997). *Il primo libro della Clavis Magna, ovvero il trattato sull'intelligenza artificiale*, traduzione, introduzione e note di Claudio D'Antonio, Di Renzo Roma: Editore.

- Bruno, G. (1997). *De Umbris Idearum, Cantus Circaeus, Sigillus Sigillorum*, introduzione di Michele Ciliberto. Milano: Bur.
- Bruno, G. (2001). *Corpus Iconographicum*, le incisioni nelle opere a stampa, a cura di Mino Gabriele. Milano: Adelphi.
- Bruno, G. (2001). *L'arte della memoria, le ombre delle idee*, a cura di Manuela Maddamma. Mimesis: Milano.
- Bruno, G. (2003). *Il secondo libro della Clavis Magna, ovvero il Sigillo dei Sigilli*, a cura di Claudio D'antonio, Di Renzo Editori:Roma,
- Bruno, G. (2004). *De Umbris Idearum, Le Ombre delle Idee*, a cura di Claudio D'antonio, Di Renzo Editore:Roma.
- Cambi, M. (2002). *La macchina del discorso, Lullismo e retorica negli scritti latini di Giordano Bruno*. Domini: Napoli.
- Castiglioni, L., Mariotti, S. (1998), *Il, Vocabolario della lingua latina*, l'Oescher:Torino.
- Cicerone, M. T. (2001). *De Oratore*, a cura di Narucci Emanuele, Bur: Milano.
- Conway, A. R. A., Getz, S. J., Macnamara, B., de Abreu, P. M. J. E., Sternberg, R. J., Barnett, S. M., ... Preckel, F. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*, 3(2), 1–1006. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244>
- D'Aquino T. (2014). *La somma teologica. Testo latino a fronte*. A cura di T. S. Centi (Traduttore), R. Coggi (Traduttore), G. Barzaghi (traduttore), ESD-Edizioni Studio Domenicano:Milano.
- Fumagalli, M., Brocchieri, B. (1999). *Pico della Mirandola*. Piemme:Asti.
- Holyoak, K. J., & Morrison, R. G. (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. The Cambridge handbook of thinking and reasoning. New York: Cambridge University Press.
- Perrault, C. y Vitruvio M. P. (2007). *Compendio de los diez libros de arquitectura de Vitruvio*. Extramuros Edición: Sevilla.
- Platone. (1989). *La dottrina delle idee*, a cura di Domenico Pesce. La Nuova Italia:Perugia.
- Post, A. (1985). *L'arte della memoria*, Einaudi: Torino.
- Quintiliano M. (2018). *Instituciones Oratorias*. Patagonia: Estados Unidos
- Reale G. (2000). *Platone tutti gli scritti*. Bompiani: Milano
- Rossi, P. (1983). *Clavis Universalis. Arti della memoria e logica combinatoria da Lullo a Leibniz*, il Mulino:Bologna.
- Ülger, K. (2016). *The relationship between creative thinking and critical thinking skills of students*. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 31(4), 695-710.
- Wright, J. D. (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd Ed.). New York: Elsevier.
- Yates A. (1985). *L'arte della memoria*. Einaudi: Torino.



## CAPÍTULO VIII

# MUJER, PARTICIPACIÓN Y POLÍTICAS MODERNAS

*Dolores Limón Domínguez<sup>20</sup>*

*Lucía Alcántara Rubio<sup>21</sup>*

*Mar Lugo Muñoz<sup>22</sup>*

---

<sup>20</sup>Dolores Limón Domínguez: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla<sup>(1999)</sup>, directora del grupo de investigación educación de personas adultas y desarrollo HUM<sup>596</sup> [dlimon@us.es](mailto:dlimon@us.es)

<sup>21</sup>Lucía Alcántara Rubio: Máster en Educación Ambiental en <sup>(2015)</sup>, Universidad de Sevilla. Investigadora del grupo Educación de Personas Adultas y Desarrollo HUM<sup>596</sup> [alcantaraluciaus@gmail.com](mailto:alcantaraluciaus@gmail.com)

<sup>22</sup>Mar Lugo Muñoz: Máster en dirección de Empresas de Economía Social <sup>(2016)</sup>, Máster en Intervención Educativa en contextos sociales <sup>(2017)</sup>, Universidad de Sevilla. Investigadora del grupo Educación de Personas Adultas y Desarrollo HUM<sup>596</sup> [maritimalm@gmail.com](mailto:maritimalm@gmail.com)



## Resumen

El “sentir femenino” proporciona la posibilidad de nuevos modos de relacionarnos, cualitativamente diferentes a los transitados hasta ahora. También ofrece la posibilidad de vivenciar y experimentar una moralidad que se alimente de renovados valores basados en la igualdad y la cooperación, pero, sobre todo, en la generosidad y la justicia. El aporte de este texto se fundamenta en la necesidad de ubicar la sostenibilidad de la vida en el centro de las prioridades económicas, sociales, culturales y, por tanto, educativas. La calidad de vida y la justicia social son realidades por conquistar, a distribuir equitativamente. Para ello, se necesita que, desde todos los foros influyentes, se construya una ética educativa, justa y dialógica, imprescindible para rescatar “lo femenino”. Encontramos en el ecofeminismo una acción política y crítica que toma partido y busca entender las raíces interconectadas de toda dominación

**Palabras clave:** participación, ética civil, democracia ambiental, ecofeminismo, economía solidaria

## Irracionalidad ecológica

En la actualidad, son numerosas las opiniones y evidencias que ponen de manifiesto que el modelo de desarrollo vigente no puede seguir perdurando mucho tiempo, pues, sin lugar a dudas, asistimos a una gran degradación de las condiciones socioambientales del planeta, lo cual es una consecuencia directa de “la irracionalidad ecológica de los patrones dominantes de producción y consumo” (Limón, 2011b, p. 41).

La crisis civilizatoria (Limón, 2003) nos sitúa en la urgencia de afrontarla como una tarea resolutoria y nos insta cambiar el modelo de vida. En este sentido, como núcleo generador de la crisis socioambiental actual, encontramos la

adopción de una “visión fragmentada del mundo”, una visión antropocéntrica y, sobre todo, patológicamente jerarquizada, que aliena a hombres y a mujeres dependiendo de los intereses socioeconómicos y políticos; pero, sobre todo, los separa al atribuirles roles y necesidades no solo distintas sino enfrentadas. (Limón, 2011a). Es aquí donde podemos situar la relación entre “mujer” y “naturaleza”, una relación de dominación y sometimiento que ambas han sufrido a lo largo de los tiempos, ya que, históricamente, la explotación de la tierra y la subyugación de la mujer han ido de la mano.

En este panorama, el “sentir femenino” conduce a revisar el modelo de desarrollo desde una óptica de cuidado, desde donde se estimula y entabla un diálogo entre el ser y la comunidad; proporciona así la posibilidad de adentrarnos en nuevos modos de relacionarnos (con nosotras mismas, con los otros y las otras, con el mundo en el que vivimos), cualitativamente diferentes a los transitados hasta ahora; nos ofrece la posibilidad de vivenciar y experimentar una moralidad que se alimente de renovados valores basados en la igualdad y la cooperación, pero, sobre todo, en la generosidad y la justicia. Sin embargo, debemos tener presente que este cambio requiere acabar con el discurso hegemónico del que estamos impregnados. Comporta una permuta de actitudes monoculturales hacia la interculturalidad. No vale, en este cambio de modelo, de miradas y de sensibilidad, con seguir las reglas del juego, un juego que ha evidenciado relaciones de poder y discriminación que han tenido en la mujer y la naturaleza sus principales destinatarios; hay que romper con los presupuestos ideológicos y visiones patriarcales, colonialistas y capitalistas.

Lo que venimos exponiendo podría desvelar las diferentes comprensiones sobre la calidad de vida. Por un lado, encontramos una calidad ambiental que nos sitúa en un respeto por el entorno donde vivimos, nos relaciona con él y con los otros de un modo armónico, lo que nos insta a someter a juicio continuamente nuestras actuaciones para no degradarlo; y, por otro lado, está aquella socialmente expuesta, relacionada con la subordinación, el consumo y la satisfacción por cubrir “falsas” necesidades, creadas por campañas publicitarias que atentan incluso con salud nuestra y del planeta.

Desde nuestro punto de vista, vemos en el Ecofeminismo una poderosa respuesta a este sometimiento compartido, pues como apunta Limón (2003), el ecofeminismo quiere entender las raíces interconectadas de toda dominación, así como encontrar formas para hacerle frente y cambiar. Es una acción política y crítica que toma

partido hacia una calidad ambientalmente armónica y equilibrada (Puleo, 2011, citado en Herrero, 2015).

Rescatar lo femenino para sanar nuestro entorno dinámico, nuestro ambiente natural, social y cultural es adoptar una visión holística del mundo, integradora y respetuosa en las relaciones. Dentro de esta corriente de pensamiento se nos hace evidente la necesidad de apostar por una educación que favorezca el tomar conciencia de ello (Limón, 2006).

La tarea que desde aquí defendemos tiene que ver con un movimiento que aglutine la lucha por una supervivencia de calidad en nuestro planeta con las reivindicaciones emancipatorias desde la igualdad de género. Se trata de la posibilidad de desarrollar apuestas teóricas que incorporen aspectos como la capacidad de asumir el lugar del “otro” y asegurarse de que no olvidamos que todos y todas somos parte los/las unos/as de los/as otros/as, a medida que vamos sanando nuestras relaciones mutuas y con la tierra (Limón, 2007).

Por tanto, el planteamiento de las reflexiones realizadas nos acerca a pensar en las mujeres, sus planteamientos históricos de cuidado, compromiso hacia el bienestar de la familia, de la comunidad, costumbres bajo una mirada normalizadora. La visión de unas carencias que atentan contra la dignidad de las personas invitan a la organización solidaria y generosa de quienes carecen de lo básico. En palabras de Limón (2011a):

*Hay que inventar y construir nuevos caminos y hay que transitarlos con otro paso, con otro ritmo, con otra voz. Desde aquí es desde donde se puede empezar a edificar, a partir del diálogo y del consenso, un planeta más justo y más sano. La urgencia de situarnos en un planteamiento político comprometido con un proyecto democrático real y directo, nos acerca a una gestión de lo ambiental que necesita la “presencia” de la mujer para generar cambios transformadores que aporten una visión social de la calidad ambiental diferente y renovada. (p. 42)*

Nuestro planteamiento político ante la crisis sistémica a la que nos enfrentamos ha de estar en continua revisión, así como nuestra formación. La realidad social y económica necesita un compromiso democrático real y directo. Tal afirmación conlleva la urgente construcción y puesta en marcha de propuestas participativas por cada una de las personas de nuestro planeta; propuestas que se orienten a la búsqueda de una mayor calidad de vida. Esto supone el compromiso por parte de toda la ciudadanía, especialmente de los agentes de cambio, para realizar un análisis claro de la realidad que vivimos y ser capaz de concretar planes de acción que apuesten por el buen vivir, caracterizado por un sentimiento de bienestar, suficiencia y solidaridad de todas y cada una de las personas que conforman nuestras comunidades.

## **La necesaria construcción de una ética civil para una mayor calidad de vida**

El acercamiento a una mayor calidad de vida tiene relación con la comprensión del mundo, con una red de relaciones en la que se inserta el yo, que a su vez requiere el reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás. Es lo que denominamos una ética civil (Habermas, 2000).

Siguiendo la tesis de Habermas (2000), la consolidación de una ética de mínimos, (civil) representa una profundización en una ética democrática real, donde se pueda hablar de elaborar un proyecto de vida realmente comprometido con la vida de un ciudadano que rehace y participa en la transformación de su medio vivido. Luego, la toma de decisiones para la resolución de un conflicto es tomada por quienes se sienten afectados. Estamos reforzando los aspectos dialógicos según Freire (1970), desde aspectos como:

- Participación en condiciones de igualdad.
- Profundización en el diálogo como análisis y revisión de la realidad para transformarla.

Este planteamiento parte de una ética discursiva, propuesta por Habermas (2000), en la que los contenidos se buscan en un diálogo con una serie de condiciones que tengan en cuenta a todos los integrantes como interlocutores válidos. Se trata de la participación de todos los seres con una moral mínima para preservar unos valores que se suponen compartidos por todos. La construcción de la ética de ciertos grupos particulares no es incompatible con una ética básica compartida, cuya finalidad sea dar respuesta a una preocupación común por encontrar respuestas a problemas comunes. Voces expresadas en la construcción de un discurso práctico que adquiere mayor relevancia respecto a las otras éticas.

Por su parte, cuando hablábamos de violencia e injusticia social, llegamos al cuestionamiento de la falta de respeto y de incumplimiento de los derechos humanos. Esto lo podemos comprobar en el mismo espacio educativo. De acuerdo con Limón (2002), dentro de los contenidos básicos de la Ética civil, los derechos llamados de primera generación, como es el derecho a la libre expresión, se ven abatidos. Dentro de nuestras aulas se establecen unas normas sociales, en ocasiones de manera explícita y sin tapujos; en otras, con un carácter más oculto, que no respetan dichos derechos. El alumnado se convierte en personas que asumen calladas, acostumbradas a formar parte de una masa silenciosa que escucha y se calla sus argumentos. Y es que una

de las mayores preocupaciones de los educadores ha sido desde siempre la resistencia de los estudiantes a obedecer, a guardar el orden establecido. Si logramos situarnos en nuestras primeras experiencias vividas en los distintos centros educativos no sería muy difícil expresar que desde un primer momento los educadores dediquen gran parte de sus energías a controlar a sus educandos. Es decir, desde la primera infancia, los niños no solo en el seno de su familia, sino en los centros educativos han de someterse a la voluntad de sus educadores. Esto consiste en “que hagan con gusto lo que le ordenen”, “que dejen de hacer con gusto lo que se les prohíba y queden contentos con las normas que se hagan pensando en ellos”.

Para facilitar esta tarea de control, el educador/a camina hacia la búsqueda de una homogeneización en el aula, de una única forma de atender, de cuestionar, en definitiva, de ser. Lo que desde nuestro planteamiento sería estar hablando de violencia educativa.

También se encuentran abatidos los derechos humanos de segunda generación, que hacen referencia a derechos sociales, económicos y culturales. Desde estos derechos fundamentales, se demanda el derecho de todo ser a nacer y vivir en un ambiente sano; se demanda que el crecer no necesite defenderse, no necesite estar en actitud de alerta para protegerse de agresiones, porque efectivamente haya nacido en una sociedad donde la paz no lidera.

De ahí que, teniendo en cuenta lo comentado hasta el momento, el propósito de buscar unos contenidos mínimos éticos comunes, así como la búsqueda de métodos para determinarlos, es no solo necesario, sino que es urgente.

### **Dificultades para incorporar una ética civil**

El método de la ética civil, el diálogo, presupone crear y favorecer las condiciones de igualdad entre los interlocutores válidos; esta ética requiere una reforma social para que todos puedan realmente participar en ella.

El principio del permiso puede ser entendido como principio básico de toda ética. Nuestra realidad está constituida por grupos heterogéneos, de modo que el punto de partida ha de ser aceptar el hecho de que todos podemos vivir con nuestros propios sistemas de valores (católicos, musulmanes, protestantes, etc), así estaríamos dando permiso a la convivencia que, al igual que la realidad social, es compleja y diversa.

Para ello, hemos de asegurar las condiciones de posibilidad del diálogo mediante las cuales el desarrollo de la ética civil en la sociedad actual sea posible desde el principio de permitir que “el otro” se exprese según “su criterio”. Defendemos la necesidad de que se atienda la capacidad expresiva de cada individuo, estableciendo una ética civil donde el respeto y la capacidad de convivencia se conviertan en nuestra prioridad. Necesitamos asegurar este principio y la construcción de una sociedad más pacífica, lo que requiere tolerancia, mostrar valores, diálogo y búsqueda de consenso. En otras palabras, necesitamos un diálogo democrático y una convivencia tolerante; crear puentes de conciliación entre el medio y el desarrollo humano.

Llegados a este punto, podríamos estar hablando de una utopía, ya que buscar valores verdaderamente compartidos entre todos es difícil. Sin embargo, la dificultad de aplicar este principio se asienta en nuestra propia configuración social. Una sociedad fragmentaria, violenta y de injusticia generalizada, donde la inhibición y apatía política nos lleva a una aceptación pasiva de las normas y falta de compromiso participativo. A su vez, nos encontramos ante una realidad en la que muchas decisiones tomadas por los poderes públicos y políticos carecen de legitimidad al no tener lo suficientemente en cuenta las necesidades y preferencias de los ciudadanos y de los distintos grupos sociales, que en teoría tienen muchos derechos, pero carecen de poder real.

La violencia ciudadana es a veces fruto de la burla a la ciudadanía al imponerse una concepción elitista de la democracia. La participación es tenida en cuenta desde un criterio esnobista, donde se trata de hacer un recambio ordenado que trata de legitimar el orden establecido, sin lugar a planteamientos y propuestas alternativas.

Por lo tanto, la propuesta dialógica y crítica que proponemos para la construcción de una ética civil nos lleva a situarnos en una igualdad legal, necesaria para que la democracia sea creíble. Se trata de huir de los debates triviales sobre asuntos secundarios a cargo de partidos que fundamentalmente persiguen las mismas políticas favorables al ejercicio del poder. La participación es el ejercicio necesario para conformar el carácter definido, como ciudadano comprometido y solidario desde su acción (Leff, 2002).

De este modo, ubicamos estas reflexiones en el campo de “la educación ambiental”, en tanto que este campo nos invita a presenciar en nuestro discurso una participación política y ciudadana en la gestión de las relaciones orientadas hacia el buen vivir; nos acerca a un trabajo donde lo comunitario, lo ambiental, lo educativo, necesita una visión dialógica, de revisión del modelo de desarrollo actual.

## **Educar en espacios de participación y cooperación**

La transformación del mundo es algo que va implícito en la misma concepción de escuela. Desde siempre, esta ha representado el lugar especialmente concebido para educar a seres humanos cuya labor fundamental se centre en la construcción de un mundo mejor, basada en una idea de progreso colectivo, al menos así debería haber sido.

En este sentido la enseñanza debe configurarse como un espacio esperanzado e ilusionante desde dónde poder contribuir al cambio de nosotros mismos para cambiar nuestro entorno, y desde allí, nuestras sociedades.

Es aquí donde situamos la Educación Ambiental para la sostenibilidad y para un desarrollo durable que garantice la reconstrucción de un orden económico, social y cultural más racional. La educación ambiental tiene que plantearnos espacios, alternativas y metodologías que nos ayuden a conseguir construir nuevos escenarios que garanticen un aumento de la calidad de vida para todos/as los/as ciudadanos/as en los que la igualdad se posiciona entre los primeros.

Al intentar concretar en la acción lo comentado, surge la pregunta: ¿Cómo son estos espacios? ¿Es posible crearlos en un contexto académico? ¿Con qué dificultades nos encontramos?, ¿Qué acciones contribuyen al desarrollo de una ecociudadanía en igualdad?

No tenemos las respuestas a estas cuestiones, pues no se trata de recetas universales, aunque tenemos el convencimiento de estar trabajando en la tarea de ir abriendo camino y aportando ideas a partir de nuestra experiencia docente e investigadora. Solo nos atrevemos a afirmar, en este momento, que las condiciones mínimas para un proyecto ético, para una convivencia democrática desde la Educación Ambiental puede favorecer un desarrollo reorientado a la participación efectiva, sostenibilidad y equidad.

Para ello, sobre todo, se ha de potenciar una comunicación espontánea y libre como única vía para buscar consensos en igualdad de condiciones. Este planteamiento nos motiva e impulsa a provocar cambios en las formas de comprender nuestras relaciones con el entorno. En este sentido, consideramos que son transformaciones

que necesitan de nuevas dimensiones reflexivas que puede iniciarse a partir de una visión holística y ecológica del mundo (Limón, 2003)

La racionalidad y visión política de la educación ambiental demanda una actitud utópica y generadora de cambios; una actitud, intelectual y práctica que, desde una perspectiva de género, apueste por una visión diferente del desarrollo y que nos anime a todos/as a participar activamente por una mayor calidad de vida.

¿Por qué hablar de “Educación Ambiental y de Género? Estamos convencidas de que tanto en la creación de nuevos escenarios como en la recuperación de modos de vida equilibrados y racionales, capaces de desenvolvernos la esperanza para resolver la crisis actual, la mujer juega un papel fundamental. (Limón, 2011b).

Esta nueva visión que venimos proyectando está interconectada con la calidad ambiental y de vida, que también surge del reconocimiento de nuestras responsabilidades hacia los/las demás y exige una ética educativa valiente que opte por rescatar e incorporar planteamientos feministas. Nos referimos a una ética que se ajuste a los principios justos y dialógicos, desde donde las representaciones de opiniones no prevalezcan por sexos o por jerarquías.

La educación hasta hoy no ha cuidado suficientemente el papel que las mujeres han desempeñado en el progreso de la humanidad. Seguimos manteniendo una visión antropocéntrica, patriarcal, fragmentada y jerárquica (Wilber,1998) que aliena a hombres y mujeres, dependiendo de los intereses socioeconómicos; los separa con roles y necesidades no solo distintas sino a veces enfrentadas, manteniendo un discurso marcadamente dualista.

El mundo femenino se ha identificado, siguiendo las claves que ha ido imponiendo a lo largo de la historia el pensamiento de patriarcado al mundo natural (la naturaleza, lo irracional, lo instintivo,). Desde la Ilustración se explica (y se intenta legitimar) la discriminación ejercida contra la mujer sobre la base del esencialismo y de las diferencias “naturales” entre sexos.

Por ese motivo, la voz silenciada de la mujer, su histórico sometimiento y su “pasividad”, han de dar paso a un modelo diferente de sentir la vida y de vivirla. Hay que desterrar las relaciones jerárquicas y piramidales para ceder el espacio a otras más igualitarias. El efecto de esta evolución afectará a la base de toda la existencia humana, sobre todo a la clarificación de las identidades y a las



relaciones globales con su entorno. Hemos de rescatar “el sentir femenino”. (Limón, 2011b)

En este sentido, la Educación Ambiental nos abre camino ante la búsqueda de propuestas de acción alternativa, desde una visión biocéntrica, donde claramente se rescate lo femenino para sanar nuestro entorno dinámico, nuestro ambiente natural, social, cultural, vivo, es decir, iniciar una visión holística del mundo, relacional, integradora y respetuosa con la Tierra.

Para concienciar sobre esta realidad, consideramos necesario poner en práctica una educación que favorezca el tomar conciencia de la trama de la vida tiene un valor intrínseco, reconstructivo (Capra, 2006); que favorezca una participación directa y fomente la corresponsabilidad hacia un desarrollo durable o de sostenibilidad, concebida en nuevos modos de relación, donde las personas, tanto a nivel individual como colectiva, trabajen de forma constructiva por y en el respeto de los ciclos naturales. Se espera que adquieran un mayor compromiso e implicación en la prevención y resolución de los problemas ambientales, promoviendo valores más justos y equitativos, por lo que señalamos que la propuesta de un ecodesarrollo ha de consolidarse a través de un pensamiento complejo, creativo y dinamizado por una educación abierta y vinculada al territorio.

Se trata de potenciar la colaboración en el proceso de formación de mujeres y hombres comprometidas/os y solidarias/os, con propuestas claves de intervención responsable donde puedan desenvolverse, lo que beneficiará un clima favorecedor de crecimiento personal. Su carácter ha de ser ético de atención personal, que parta de la reflexión crítica de las interacciones, de cómo se producen, para llevar a cabo diagnóstico de problemas.

Las nuevas generaciones demandan un estilo diferente de comportarse, de hacer valer sus capacidades y de ser distinto; en cierto modo, esta nueva perspectiva exige una reflexión y cambio, no solo del punto de vista teórico, si no en la práctica de la acción educativa. Es precisamente esta necesidad de cuestionar, sobre la conflictividad existente en los distintos contextos convivenciales (familias, comunidad de vecinos, barrios, ciudades, lugares de trabajo, espacios de ocio...) desde donde nos situamos en esta adenda.

Apostamos por una educación transformadora, real, que vaya acompañando a personas autónomas, independientes con capacidad argumentativa, con protagonismo en su propia historia personal y colectiva. La propuesta que planteamos

conlleva la necesidad de participar directamente en la mejora de las condiciones que nos rodean. Para ello, es necesario que llevemos a cabo procesos de introspección. Al hacer un esfuerzo de introspección, estamos haciendo un esfuerzo orientado a revisar nuestros valores y pautas de comportamiento, actuaciones, etc., lo que implica un análisis profundo sobre uno mismo, y posiblemente combatir situaciones violentas, para llevar a cabo cambios en las relaciones personales, sociales, educativas y culturales.

La valentía de una construcción de pensamiento, de subjetividades y de rutinas es un desafío. Es el comienzo de una nueva era donde las personas asuman retos y presentan propuestas ante una realidad donde se aumenta cada día más las desigualdades sociales. Esto se inscribe en un modelo formativo y de acción que atienda “al otro”, con un claro carácter social. Sin embargo, este sentimiento de respeto a la diversidad, la generosidad con “el otro”, no puede alcanzarse solamente con ayuda del conocimiento intelectual, sería necesario el tener en cuenta otro aspecto, en cierto modo descuidado, que es el conocimiento emotivo, es decir, las experiencias de vida más significativas de los individuos.

La tarea de las personas que nos dedicamos al ámbito educativo, especialmente, debemos desarrollar la complicidad para sumar realidades y perspectivas que confluyan y favorezcan consenso. Esta es la principal finalidad, para dar respuesta educativa a la búsqueda de alternativas a los conflictos en su rutina.

### **Barreras ante el necesario cambio: la dimensión monetaria del desarrollo**

Cuando consideramos riqueza y desarrollo únicamente en su dimensión monetaria en los procesos de producción, comenzamos a vivir de espaldas ignorando los efectos devastadores que conlleva dicha actividad económica. Una mirada desde el rendimiento económico supone reducir el valor a lo exclusivamente monetario, lo que comporta una gran distorsión (Herrero, 2009).

Nos referimos a la peligrosa confusión de relacionar el progreso y el bienestar con la cantidad de actividad económica (medida en términos de dinero) que un país, nación, comunidad, etc. tiene, ignorando los costes biofísicos de la producción y los trabajos que al margen del proceso económico sostienen la vida humana (Pascual y

Herrero, 2010). Es cuestión de relacionar el avance con la creación de valor bajo un bucle reparador y regenerativo, para preservar y mejorar el capital natural.

Por lo tanto, la actual crisis ecológica se vincula estrechamente con la concepción de desarrollo que ha estado vigente en las últimas décadas en los países capitalistas, donde ha primado la concepción de progreso y modernización, ligada a la industrialización, urbanización y desarrollo tecnológico. Una visión monetaria, basada en la producción y el comercio, ha generado la alteración de los procesos naturales y ha llevado a un tipo de desarrollo dominante que ha debilitado las relaciones en todas las esferas (Melero y Limón, 2017).

Esto es tremendamente peligroso, en tanto que nuestra economía refleja la naturaleza de nuestra sociedad, es decir, refleja la forma en que nos relacionamos con los demás.

Por lo tanto, lo que aquí planteamos es una posición diferente respecto a las interacciones entre las personas, nuevas formas de relacionarse; después de todo, esa es la raíz del problema. Cuando ese elemento haya cambiado, el resto de los sistemas de vida cambiarán en consecuencia.

Sin embargo, esta no es una tarea fácil, en tanto que, como venimos comentando, es nuestro sistema económico el que refleja nuestra forma de relacionarnos. El sistema económico dominante se basa en una economía que se ha instituido como un paradigma totalitario y omnívoro del mundo, que codifica todas las cosas, todos los objetos y todos los valores en términos de capital, para someterlos a la lógica del mercado, sin haber internalizado sus complejas relaciones con el mundo natural (Leff, 2002).

La mundialización de la economía capitalista, como dice Bel Bravo (2016), está provocando la homogeneización cultural y simplificando la vida en la tierra al interrumpir los complejos equilibrios del ecosistema.

La “ciencia económica” es el instrumento más poderoso que modela nuestras vidas. La ciencia económica no es una ciencia como todas las otras ciencias que elaboran su conocimiento a partir de hipótesis teóricas que se verifican o falsifican con los datos de la realidad (Leff, 2002). Uno de los postulados de Neef (2006) desvela el sometimiento de las personas ante el gigante económico. Sin embargo, como este mismo autor afirma, la economía está para servir a las personas y no las personas para servir a la economía.

La teoría económica se constituye en una estrategia de poder, que desde sus supuestos ideológicos y sus principios mecanicistas ha generado un mundo que hoy se desborda sobre sus externalidades: “entropización” de los procesos productivos, alteración de los equilibrios ecológicos del planeta, destrucción de ecosistemas, agotamiento de recursos naturales y degradación.

Se comprueba, de este modo, que el deterioro del planeta no solo lo afecta ambientalmente (calentamiento global, desigualdad social, pobreza extrema) (Leff, 2008), sino a distintos aspectos, como la economía, cultura, política y las relaciones sociales; por lo que es imperioso poner límites al desarrollo.

Por lo tanto, podemos afirmar que el paradigma económico que hemos seguido por décadas se volvió obsoleto frente a un horizonte de verdaderas alternativas frente a lo social: una economía impregnada por una cultura democrática y emancipadora que cultiva lo social, ecológico y político. El patrón económico hasta el momento guarda entre sus premisas la libre competencia y la maximización de la ganancia personal, fundamentadas en la creencia de que esas características mantendrían al sistema saludable y funcionando, demostraron estar equivocadas (Itzhakov, Levi, Ognits, Kor, Bohana, 2012)

Es el momento de reemplazar el paradigma económico actual. Cualquier paradigma nuevo debe elevarse a un nivel superior y mostrar que el problema y la solución están a nivel de las relaciones humanas más que a nivel monetario.

En un mundo global-integral, donde todo es interdependiente, el espíritu que ha de subsistir en las relaciones humanas debe ser el de la garantía mutua, donde todos somos garantes del bienestar de los demás. En palabras de Itzhakov, Levi, Ognits, Kor y Bohana (2012):

*Esto es de primordial importancia porque en lugar de tratar de imponernos un paradigma desactualizado, podríamos crear uno diferente que exprese el cambio en la interacción humana que hoy existe en el mundo interconectado, en la interdependencia y la reciprocidad y en los nexos sociales, que solo se estrechan cada vez más (s/p).*

Este posicionamiento de partida nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de buscar alternativas para construir modelos de desarrollo más justos y equitativos. La presencia y práctica de una economía social y solidaria muta un modelo democrático dialógico, cuyos aspectos de unión se adaptan a las necesidades e igualdad de los ámbitos de la salud, educación, cultura y medioambiente.

En esta búsqueda por construir modelos de desarrollo más justos y equitativos es donde las mujeres son elementos clave, en tanto que son las principales defensoras de la vida, apuestan por la defensa de los Derechos Humanos, basándose en el respeto de las diversidades, y la igualdad entre mujeres y hombres. Como plantea Sabaté, (2000), las mujeres han tenido siempre una relación muy estrecha con el entorno natural debido a las funciones de sustentadoras que la sociedad les ha catalogado. La recolección de forrajes y frutas, la práctica agrícola, el cuidado del ganado, la obtención de leña y de agua, la atención a la salud y sanidad familiares, obligan a las mujeres a estar en contacto permanente con los suelos, los bosques, el aire y el agua, por lo que los conocimientos que tienen acerca del medio ambiente están directamente relacionados con sus experiencias cotidianas.

En las sociedades industrializadas, las mujeres han tenido que doblar su jornada productiva, además de su trabajo remunerado, están sus tareas en su hogar. En este sentido, cabría resaltar la experiencia de muchas mujeres de países del Sur, que han sabido convertir su actividad cotidiana en actividad política y conservacionista, bajo unos principios ideológicos, y que contribuyen a la construcción de un nuevo paradigma alternativo al modelo de desarrollo vigente. Dentro de esas propuestas, cabría señalar el movimiento DAWN, que propone un paradigma alternativo de desarrollo basado en las experiencias de algunas mujeres de países del Sur. Esta iniciativa trata tres temas cruciales: economía alternativa, derechos reproductivos de las mujeres, y la relación entre las mujeres y el medio ambiente. Las propuestas realizadas por este movimiento se basan en el desarrollo "sostenible" y en el conocimiento local de la "gestión ambiental"; dos premisas fundamentales que dan protagonismo a las mujeres, como expertas en aquellas cuestiones relacionadas con la naturaleza.

### **Análisis del papel de la mujer en una mayor calidad ambiental: hacia una ética feminista**

Como hemos comentado anteriormente, en las sociedades capitalistas, la obligación de maximizar los beneficios y mantener el crecimiento determinan las decisiones que se toman sobre cómo estructurar las relaciones, los tiempos, los espacios, las instituciones legales, el qué se produce, cómo y cuánto (Pascual y Herrero, 2010).. De hecho, como estas mismas autoras comentan, en la sociedad capitalista no se produce lo que necesitan las personas, sino lo que da beneficios.

Sin embargo, la vida, y la actividad económica, sería imposible sin los bienes y servicios que presta el planeta (bienes y servicios limitados y en alarma de escasez) y sin los trabajos de las mujeres, a las que se encomienda la responsabilidad de la reproducción social.

La mujer está en la base de la existencia humana y sus cuestiones vitales atañen a la base de dicha existencia, al “entramado” del mundo donde todos los problemas están interrelacionados, sobre todo los ambientales. La economía, la política, la educación, el trabajo el lenguaje, la sexualidad... todo queda resituado por la presencia o la ausencia de las mujeres. Luego, la aportación de las mujeres al mantenimiento de la vida va mucho más allá del espacio doméstico.

En muchos lugares del mundo a lo largo de la historia, parte de la producción para la subsistencia ha dependido de ellas. Se han ocupado de mantener la productividad en los terrenos comunales, han organizado la vida comunitaria y los sistemas de protección social ante el abandono o la orfandad, y han defendido su tierra y la supervivencia de sus familias y su comunidad (Pascual y Herrero, 2010). Según estas autoras:

*Las mujeres han tenido y tienen un papel protagonista en movimientos de defensa del territorio, en luchas pacifistas, en movimientos de barrio. Si los recursos naturales se degradan o se ven amenazados, a menudo encontramos a grupos de mujeres organizados en su defensa. Son protagonistas de muchas de las prácticas del "ecologismo de los pobres" (p.4).*

Sus conocimientos han demostrado ser más acordes con la supervivencia de la especie que los construidos y practicados por la cultura patriarcal y por el mercado. Por eso la sostenibilidad debe mirar, preguntar y aprender de las mujeres. La cultura del cuidado tendrá que ser rescatada y servir de inspiración central a una sociedad socioambientalmente sostenible mediante la construcción de una ética ecofeminista (Pascual y Herrero, 2010).

El análisis de ese discurso ético feminista y ecologista, lo vamos a analizar atendiendo a tres criterios morales, el de igualdad, universalidad y el de diferenciación del ámbito de lo público y el ámbito de lo privado.

En este sentido, la igualdad, como categoría y reivindicación socio-política y moral, se hace cada vez más necesaria en la búsqueda de patrones dentro de una calidad ambiental. Es difícil estar inmersas en un medio ideológico poblado de discursos acerca de la igualdad, la libertad y la fraternidad y resignarse, en una sociedad que se representa a sí misma en proceso constituyente, a vivir su propia inserción donde

se acepte unos niveles precarios de convivencia y aceptación de realidades carentes de bienestar

Actualmente, las nuevas relaciones laborales establecen una clara distinción entre el trabajo productivo-remunerado y el doméstico. Por un lado, comprobamos que las valoraciones sociales, es decir, en el ámbito público, tienen una visión del trabajo remunerado que tiene que ver mucho con los procesos de identificación de éxito social, de desarrollo personal y de adquisición de una buena calidad de vida.

Por otra parte, se encuentra el trabajo doméstico, aquel que no se remunera y que fundamentalmente es desarrollado por mujeres. Esto lleva a que no haya una proyección social claramente definida. .

La distinción que toma una expresión muy determinada es la que se hace entre el mundo de la razón y el mundo del sentimiento y de la afectividad, identificando masculinidad con razón y productividad, y feminidad con sentimiento y deseo. Desde ahí tradicionalmente a la mujer se le ha marginado del ámbito socio-político (público), se ha desenvuelto más en la esfera privada, en lo doméstico. Recordemos que fuera de lo público no hay razón ni ciudadanía, ni igualdad, ni legalidad, ni propuestas de cambios inmediatos.

La mujer ha tenido que atender hoy la necesidad de convertirse en “cuidadora de los suyos”, y además proyectar su desarrollo personal hacia fuera. Es desde aquí desde donde se propone iniciar la propuesta reivindicativa y educativa de una mejora del ambiente, personal, familiar sociocultural y político. Es desde dicho orden, desde el cual la mujer ha de asegurarse un sitio socialmente, y ser dueña de su discurso, es decir, hablar por ella y señalarse su lugar público.

La idea de contar con unas relaciones más igualitarias, menos jerárquicas y piramidales obedece a un principio femenino, presente en hombres y mujeres; de ahí que se hable de la necesidad de un cambio de visión para resolver la crisis ambiental y esta se lleve a cabo con una visión distinta en la resolución de conflictos desde una perspectiva de género

La voz silenciada de la mujer, su histórico sometimiento y pasividad, han de dar paso a un modelo diferente de sentir la vida, especialmente la idea de edificar el mundo. Esto ha de suponer un paso entre unas relaciones más jerárquicas y piramidales a

otras más igualitarias, y esto afecta a la base de toda la existencia humana, sobre todo a la clarificación de su identidad y a las relaciones globales con su entorno.

Las mujeres tienen un papel que desempeñar en la calidad de su ambiente, desde el punto de vista del desarrollo ecológico, de la protección de la naturaleza, pero sobre todo. Como defienden Shiva y Mies (1997), las mujeres tienen una relación distinta con la naturaleza, entendiendo que los procesos de crecimiento de las mujeres y la propia naturaleza trabajan juntos.

Podemos decir que las mujeres tienen una forma de ser, de sentir la vida, de relación, de componer o edificar el mundo que nos conviene política y socialmente que se tenga en cuenta, su exclusión de la toma de decisiones en la gestión y resolución de problemas atañe a las raíces de la justicia.

Sin embargo, la conexión que se establece entre las mujeres y el medioambiente es distinta en función de la clase social a la que pertenezcan, puesto que las experiencias, vivencias y formación que tengan condicionará su relación con el sistema y la organización de la producción, la reproducción y la distribución de los recursos.

El feminismo es fundamental para el cambio; está integrado en la evolución y significa una real transformación de la humanidad, lo cual es importante para todo el género humano.

En el siguiente apartado profundizamos sobre ello, especialmente, nos aproximamos a la sinergia que se establece entre el ecologismo y el feminismo.

### **El Ecofeminismo como filosofía para un cambio de modelo social**

El Ecofeminismo se presenta como una corriente de pensamiento y un movimiento social que explora los encuentros y posibles sinergias entre ecologismo y feminismo. De esta confluencia surge con fuerza una filosofía y una práctica que defiende un cambio de modelo social que respete las bases materiales que sostienen la vida en la búsqueda de una mayor justicia socioambiental (Herrero, 2015); por un lado, la lucha por la supervivencia en nuestro planeta (m<sup>o</sup> ecologista) y por otro la lucha emancipatoria y de igualdad (m<sup>o</sup> feminista).



A partir de este diálogo, pretende compartir y potenciar la riqueza conceptual y política de ambos movimientos, de modo que el análisis de los problemas que cada uno de los movimientos afronta por separado gana en profundidad, complejidad y claridad (Puleo, 2011).

A su vez, totalmente en consonancia con lo que venimos presentando en apartados anteriores, es una filosofía y una práctica que defiende que el modelo económico y cultural occidental se ha desarrollado de espaldas a las bases materiales y relacionales que sostienen la vida y que “se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la colonización de las mujeres, de los pueblos “extranjeros” y de sus tierras, y de la naturaleza” (Shiva y Mies, 1997:128, citado en Herrero, 2015).

Estos históricos movimientos sociales llevan tiempo de lucha, con un recorrido amplio de reivindicaciones sociales y políticas. La unión de ambos movimientos proyecta un nuevo movimiento social, ecofeminismo que se convierte en un movimiento por la necesidad de reflexionar y buscar un nuevo modelo de desarrollo que amplíe la visión del mundo agrupándonos, dando espacios a la emoción y a la ternura, a las complicidades para que crezcan los sentimientos creativos, en definitiva, “rescatar lo femenino” para salir de la crisis.

El estudio se sitúa sobre los compromisos sociales. Sus repercusiones en la calidad de vida comunitaria nos devuelve una presencia fortalecida y no visibilizada de las mujeres. La presencia femenina se consolida organizadamente, para generar cambios transformadores que aporten una visión social de calidad ambiental diferente y renovada. Es concepción teórica sobre la ética del ecofeminismo, y concretamente, sobre una ética crítica de la realidad ambiental.

Por último, al hablar de participación en la vida pública desde una visión feminista, tenemos que hacer mención del carácter reivindicativo dentro de la gestión comunitaria. Podemos constatar que la presencia de la mujer en circunstancias difíciles es mayoritaria; también lo es en los movimientos sociales y de base, lo que no ocurre en las estructuras tradicionales de poder, donde prevalecen una gran mayoría masculina.

El prestigio social, el poder económico y político sigue estando mayoritariamente en manos de los hombres. Sin embargo, como venimos desarrollando, la participación de la mujer en la vida pública puede generar un modelo diferente de sentir la vida, de mirar la realidad y especialmente de construir el mundo, donde las relaciones

interpersonales, la gestión de los recursos y los procesos de toma de decisiones, tengan lugar en ámbitos de igualdad, desterrando de forma definitiva la verticalidad y jerarquización antropocéntrica, en tanto que la presencia de la mujer es más cercana y localista a asociaciones o barrios. En la actualidad y ante evidencias estadísticas, se demanda más su presencia en todas las esferas. Empezamos a percibir algunos acercamientos a tales demandas, a partir de la exigencia de cuotas obligadas para asegurar su presencia de forma paritaria. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer.

### **Necesidades de cambio desde la universalidad**

La clave de la llamada ética crítica, necesaria para una educación que se comprometa con una mayor calidad ambiental, está precisamente en el concepto de universalidad, entendido como una interacción comunicativa, es decir, una propuesta dialógica o comunicativa que se pueda constituir como marco moral para la generación de ese universalismo interactivo. Parece que esta ética dialógica la que puede hacer posible esa integración entre la ética de la justicia y la ética del cuidado, porque “nos proporciona un marco adecuado dentro del cual los agentes morales y políticos pueden definir sus identidades concretas sobre la base del reconocimiento de la dignidad de cada cual en tanto que otros generalizados”, y también porque en este proceso dialógico “se pueden analizar, renegociar y redefinir las cuestiones acerca de cuál sea la organización política más deseable y justa, así como la distinción entre justicia y vida buena, lo público y lo privado” (Behnabib, 1991, p.145).

La necesidad de un diálogo interactivo abre la posibilidad a que el discurso no se separe, entre lo público y lo privado. El espacio doméstico, de lo privado es considerado como algo apartado de la reflexión y la discusión. La calidad ambiental pertenece al espacio público y se establece desde lo privado, la defensa de atender necesidades y carencias e incluso conflictos ambientales, se originan en el ámbito familiar; por tanto, privado, y con posterioridad se universaliza. Luego no es una lucha aislada la emancipación de la mujer, sino que el silencio femenino ha de romperse, con un compromiso educativo que denuncie la necesidad de igualdad en el ejercicio dialógico. Estamos ante la realidad de una forma de sentir, pero sobre todo de ser más igualitarias. Todo esto nos lleva a un nuevo paradigma, a un modelo diferente de hacer, de establecer las relaciones; supone un paso de unas relaciones más jerárquicas y piramidales a otras más igualitarias, que van a afectar a la totalidad, no sólo porque todo está interrelacionado, sino porque, en definitiva, afecta al ser humano en cuanto a su conformación.

Avanzamos y cada vez somos más conscientes de lo que hacemos globalmente; es muy importante una percepción integral de la realidad, así como la de la opresión y liberación de las mujeres que es también global; llega desde todos los frentes e influye en todo. Todo está interconectado; todo se va elaborando lentamente, las propuestas de cambios, sobre todo si se habla de una real transformación de la humanidad, de la totalidad, -lo cual es muy importante-, no solo para las mujeres, sino para el género humano. La propuesta del compromiso educativo ambiental desde criterios y necesidades de la mujer nos sitúa en una nueva ética, en el despertar de una conciencia que apenas comienza a despuntar con lentitud y tesón, pero por supuesto seguimos la trayectoria con optimismo e ilusión.

Por lo tanto, y en modo de conclusión, podemos decir que la ética feminista, desde el punto de vista educativo y sobre todo de mejora ambiental, se encuentra con el reto de desarrollar alternativas sociales, que lleven a cabo una integración entre diversos puntos de vista morales. Es claro que mientras no se lleva a cabo la reducción de las distancias entre el mundo de lo público y lo privado de las mujeres y de los hombres sin marcas diferenciales, no se verá posible la construcción de nuevos escenarios. (Benhabib, 1991).

Hay que buscar y determinar desde el espacio educativo un tipo de Teoría Ética feminista y ambiental, llevando a cabo un profundo debate crítico encabezado por las debilidades de las éticas contemporáneas, y construir una nueva ética que trate de responder a la carencia de igualdad en los ámbitos personales y socioambientales, y nos ayude en la búsqueda de una calidad ambiental. Para ello, conviene hacernos conscientes de que el compromiso ciudadano ha de ir cristalizando poco a poco desde un nuevo sentimiento y una nueva forma de dar respuesta a los conflictos, que necesita un espacio y cobertura social para lanzar alternativas. Es un espacio que debe promover la cooperación entre diferentes instituciones, asociaciones y trabajo de investigación.

## REFERENCIAS

- Behabid, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan de la teoría feminista. En: S. Behabid, S. y D. Cornell, Teoría feminista y teoría crítica. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Bel, M.A. (2016). Ecofeminismo: una nueva manera de mirar la naturaleza. Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura, 192, 778-791.

- Capra, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- Habermas, J. (2000). Aclaraciones a la ética del discurso. Madrid: Trotta
- Herrero, Y. (2009). Una mirada crítica al concepto de Progreso. En: Ecologistas en Acción. Claves del Ecologismo Social. Madrid: Libros en Acción
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. Centro de Documentación HEGOA 43.
- Herrero, Y. (2006). Ecofeminismo: una propuesta de transformación para un mundo que agoniza. Cuadernos Mujer y Cooperativismo, 8.
- Itzhakov, L. y Kor, B. (2012). Los beneficios de la nueva economía. Instituto Ari, Departamento de economía.
- Leff, E. (coord). (2002). Ética, vida y sustentabilidad. México: Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Leff, E. (2008). Discursos sustentables. México: Siglo XXI.
- Limón, D. (2006). Claves Ecofeministas para un Desarrollo Sustentable. Diálogos 3(48). 13-22
- Limón, D. (2007). Ecociudadanía: Participamos en Democracia con un Compromiso Ético Ambiental. En: Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida (pp. 94-129). Madrid: Praxis.
- Limón, D. (2011). Género y educación ambiental. En: Participación, empleo y género (pp. 41-52). Diputación Provincial de Sevilla.
- Limón D. y Melero, N. (2010). El enfoque crítico y las metodologías participativas: premisas para el desarrollo humano local y la cultura inclusiva. En: Inclusión y Educación Democrática: el Éxito para Todos a lo Largo de la Vida (pp 59-62) Madrid: MEC-Atlántida.
- Limón D., y Carrasco, J. L. (2011). Méthodologie et techniques de la didactique active et participative. En: Capitalisation de l'expérience de formation de formateurs de travailleurs sociaux de la region de l'oriental du Maroc. Programme Art Golg -PNUD.
- Limón, D. y Solís, C. (2014). Educación Ambiental y enfoque de género, claves para su integración. Investigación en la escuela, 83, 37-50
- Melero, N. y Limón, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista. Revista Electrónica Educare, 21(1). doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.22>



- Neef, M. (2006). El poder en la globalización. En: IV Congreso Internacional de Salud Pública. Globalización, estado y salud. Medellín: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Pascual, M. y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. Boletín ECOS, 10.
- Puleo, A. (2011). Ecofeminismo para otro mundo posible. Madrid: Cátedra.
- Sabaté, A. (2000). Estrategias de uso del tiempo y del espacio por las mujeres trabajadoras en zonas rurales. En: Los espacios rurales en el cambio de siglo: incertidumbres antes los procesos de globalización y desarrollo (pp. 532-539). Lleida: Universidad de Lleida, AGE.
- Shiva, V. y Mies, M. (1997). Ecofeminismo. Barcelona: Icaria.
- Wilber, K. (1998). Sexo, Ecología, Espiritualidad. Madrid: Editorial Gaia.



## CAPÍTULO IX

# CONFIGURACIONES DE LAS LIBERTADES POLÍTICAS EN LOS MOVIMIENTOS DE MUJERES DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, COLOMBIA<sup>23</sup>

*Diva López Daza*<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup>El texto es resultado parcial de la investigación: Configuraciones de las libertades políticas en los movimientos de mujeres del departamento del Cauca, Colombia. Investigación desarrollada desde noviembre de 2016 hasta la actualidad, dentro de la línea de investigación Educación y Pedagogía del Doctorado Formación en Diversidad, de la Universidad de Manizales, Colombia.

<sup>24</sup>Diva López Daza, Estudiante del Doctorado Formación en Diversidad, de la Universidad de Manizales, Colombia; Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia; Docente Institución Educativa Francisco Antonio de Ulloa de Popayán, Colombia; Correo electrónico: divanalop@gmail.com

## Resumen

Este artículo es un resultado parcial de una investigación sobre las configuraciones de las libertades de los movimientos de mujeres del departamento del Cauca, Colombia. El diálogo con los teóricos que acompaña la ruta investigativa caminada desde la perspectiva metodológica y cimentada en el método de la hermenéutica de carácter etnográfica, busca comprender las condiciones en que los movimientos de mujeres del Cauca vienen configurando sus libertades políticas desde los años 2000 hasta el 2017. Desde los hallazgos interpretados, se entregan conclusiones y recomendaciones motivadas desde los lenguajes estéticos que potencian las resistencias reivindicativas, revolucionarias y recreadoras de los movimientos de mujeres, para construir la emancipación, mejorar las condiciones de vida, de dignidad humana y las configuraciones de la libertad.

**Palabras clave:** Movimientos de mujeres, resistencias, lenguajes estéticos, libertades, diversidades.

## Apología: origen de las sensaciones

Frente a las resonancias de Tomás Moro (1999) y otros forjadores de utopías, aún seguimos diseñando González (2016), en *Aprender a Vivir Juntos*. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones, propone el pensar en infinitivo, así, el verbo diseñar, es una apuesta para “conjuntar los sueños y los deseos, las realidades y las utopías”, como utopía posible de reinventarnos y de agitar los lenguajes de los poderes y de los grandes imperios para inaugurar el desafío de construir otros presentes y otros mundos posibles para vivir juntos hacia un país posible de construir desde sus diversidades e inclusiones. Esto significa contar con una sociedad ideal, justa, ocupada por satisfacer las necesidades vitales de sus habitantes, siendo equitativa, en tanto que hombres como mujeres gocen de las mismas oportunidades y condiciones humanas que contribuyan en colectividad a la resolución de conflictos, a la

transformación de imaginarios, conductas y vulneraciones aceptadas como naturales o parte de la normal organización social (Huertas, 2017). Por tanto, pensar la condición humana y accionar procesos para que se materialice las libertades desde la igualdad y la equidad, es un desafío utópico si hablamos de que hay que resistir fuertes luchas con los grandes poderes, que como nos afirma Segato, en una estructura binaria opresiva e inherentemente violenta. Por tanto, “los crímenes contra la mujeres y la posición femenina en el imaginario patriarcal colonial-moderno no acaban de encontrar su justo lugar en el Derecho, ni alcanzan su pleno carácter público jamás” (Segato, 2016, 23). Esta organización que desde el establecimiento de estructuras y mecanismos de desigualdad social, soportan, alimentan e inclinan hacia los grupos subordinados toda clase de injusticias y violencias de género, de razas, de orientación sexual y hacia otras diversidades propias de la pluralidad sociocultural.

En la construcción de ese país de utopías posibles está Colombia; nación que por más de 50 años ha sufrido las consecuencias del conflicto armado, la desigualdad social, el narcotráfico, la corrupción y la explotación de los recursos naturales. Consecuencia de problemas históricos y actuales que derivan en fenómenos de violencia, donde las mujeres en sus procesos organizativos, de resistencia y militancia (Bonilla, 2007), han denunciado que estas violencias van más allá de lo imaginable dejando como resultado cifras alarmantes de muertes, desapariciones forzosas y de otros tipos de violencias, incluida la sexual, donde las mujeres se convierten en la población a quienes más se les vulnera la libertad, la dignidad, la autonomía y el cuerpo como territorio.

Ante este fenómeno social, las igualdades y las libertades, nos dice González (2016: 58), “son contextuales, son construcciones culturales, son necesidades” que en Colombia y en el departamento del Cauca con los movimientos de mujeres y sus luchas por los derechos, por la dignidad humana y por las libertades, plantean la emergencia de ser atendidas como ejercicio de memoria histórica, de lectura del tiempo y de sus acontecimientos que dotan de los testimonios, de los relatos, de la verdad y de las razones que instituyeron las condiciones y realidades de las mujeres. Insumo de los cuales es necesario partir para configurar y cimentar a través de lenguajes esperanzadores y estéticos otras estructuras de organización social, de responsabilidad, de movilización colectiva, de distribución y protección de los recursos naturales como bien común, de participación comunitaria para accionar en las mujeres



su lugar como sujetos de derechos, su dignidad humana y la configuración de sus libertades.

La lectura del presente histórico, de las narrativas, de las realidades actuales y cotidianas en los ámbitos públicos y privados de las mujeres es parte vital que impulsa las movilizaciones de las mujeres en Colombia. En el departamento del Cauca, las condiciones de las mujeres merecen ser leídas e interpretadas para darle lugar a la palabra, a las voces y a las estéticas de resistencia y emancipación, particularmente, por ser un departamento constituido bajo el conflicto armado. Su población está rodeada de una alta prevalencia de violencia, de atmósfera de guerra, de pobreza, de vulneración de los derechos humanos e indiferencia estatal, donde el lugar y el papel de la mujer no tiene la relevancia y significación que merecen en la sociedad (Huertas, 2017).

Así, la investigación se centra en comprender las configuraciones de las libertades políticas desde el lenguaje y su diversidad expresiva, en tanto medio vital al seno de las emergencias sociales que involucran a los movimientos de mujeres en el Cauca. Ellas acuden de forma ingeniosa a la creatividad de los escenarios estéticos donde, como textos tejidos se escriben los contextos socioculturales, políticos y socioeconómicos particulares, se entrecruzan jerarquías, valores, creencias y prácticas sociales; se comunican, se (des)cifran, se traducen y se (tras)forman sentires, oportunidades, intereses y realidades (Becerra, 2011, 113).

El interés está encaminado a transcender sus logros personales y sociales, frente a un Estado de derechos débil en las garantías y en el cumplimiento de las leyes, (Fajardo, 2013; Llano, 2011), que no ha proporcionado los medios necesarios para que las poblaciones más vulneradas vivan en mejores condiciones de libertad y de dignidad humana. También se hace necesario un profundo trabajo para potenciar las movilidades de las mujeres en la solicitud de respuesta institucional y rendición de cuentas por parte del gobierno y de las entidades a las que corresponde posibilitar soluciones palpables. Todo lo anterior, acordes a las necesidades alrededor de la seguridad a la no violencia de los derechos humanos, a la dignidad humana y como ejercicio de libertad para acceder a la autonomía económica, la soberanía alimentaria, la participación ciudadana, la formación educativa, entre otras necesidades propias y de su realidad contextual, para convocar un nuevo proyecto humano.

El ejercicio investigativo también advierte la necesidad de analizar qué actividades y prácticas de resistencia vienen desarrollando las mujeres

para expresar su rechazo a las normatividades, los constructos sociales, los imaginarios, las injusticias sociales y las desigualdades de género. Estas prácticas se convierten en tácticas inteligentes de protesta y movilización pacífica, sugestiva y motivadora sin la necesidad de recurrir a la fuerza, al conflicto y a la violencia, que es principalmente la causante de reproducir y perpetuar los mecanismos y conductas de exclusión y subordinación desde los poderes políticos, sociales, educativos, religiosos, ideológicos, económicos y culturales. Ellos estructuran y controlan a su interés la organización de los grupos que conforman la sociedad (Huertas, 2017). Así, las resistencias de las mujeres en una nación de contexto de guerra y violencia, demandan los derechos y la construcción de la paz. Se sustentan sus resistencias en nuevas formas de resolución creativa de los conflictos; nuevas acciones colectivas que movilizan la autonomía, gestan proyectos comunitarios y solventan necesidades básicas mientras se accionan mecanismos que materialicen y garanticen su bienestar. Estas prácticas como alternativa y posibilidad favorecen la configuración de sus libertades y habilitan una riqueza de los lenguaje estéticos desde las voces, las creaciones artistas, los tejidos, las obras de teatro y los escritos. Estas acciones potencian y sientan las bases para llevar a cabo revoluciones pacifistas, fortalecer sus organizaciones y posibilitar mejores condiciones humanas y dignificantes de las mujeres.

En este sentido, desde los movimientos de mujeres se hace referencia a las resistencias políticas, concebidas como aquellas prácticas de participación ciudadana y acción colectiva que reivindican los derechos, denuncian las violencias, las injusticias sociales excluyentes propias de la organización jerárquica que se impone en los ámbitos cotidianos públicos y privados que rodean a las mujeres. En concordancia con los discursos y prácticas de resistencia política, estas posibilitan ejercicios de tipo alternativo, emergentes desde individuos, colectivos, organizaciones y/o movimientos sociales que se distancian del sentido partidista o institucional de la política y viran hacia formas simbólicas de comprensión y recreación de las políticas de vida (Botero, Muñoz, Santacoloma y Uribe, 2011, p. 63). Lo que posibilita, a la vez, nuevas propuestas colectivas; iniciativas que fortalecen las redes de mujeres y soportan sus actividades de militancia, emancipación y agencia de transformación social.

Frente a las resistencias lingüísticas, estas emergen principalmente de sus encuentros y el ejercicio de la oralidad (conversaderos, diálogo de experiencias y saberes), que algunas mujeres plasman en la escritura de poemas, canciones, historias de vida, textos u obras literarias, entre otras formas de saberse narrar

dentro de una época y un contexto social y político que marca la realidad de sus vidas. Las historias orales y las historias de vida expresadas en la diversidad del lenguaje, constituyen “los archivos privados, los diarios íntimos, las autobiografías, ya que durante mucho tiempo, no se tenía en cuenta a las mujeres en el ámbito público” (Michelle Perrot, citada por la Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas, 2005, 26). Vemos que estas maneras de testimoniar siguen vigentes, puesto que las normatividades que restringían a las mujeres del espacio público ya se modificaron y habilitan su participación, aunque aún prevalecen los condicionamientos de los imaginarios que las censuran, condiciones que siguen marcando los roles binarios de género y limitando la libertad de expresión. Es en estas resistencias que vuelven a reinventarse, redescubrirse y resignificar su rol como mujeres dentro de las movilizaciones gestadas, los logros obtenidos y las configuraciones que se desencadenan al recuperar la confianza, la autoestima, la seguridad y la libertad como potencias que se despliegan de estas prácticas lingüísticas.

En lo que comprende a las resistencias estéticas, se fundan en las prácticas soportadas desde las artes (pintura, muralismo, teatro, cine, fotografía, escultura) y las artesanías, que caracterizan a algunos colectivos durante sus talleres, encuentros o capacitaciones al desarrollar estas actividades particulares que muestran su sello y representa las bases de las pequeñas o medias empresas que soportan laboral y económicamente a las organizaciones o movimientos de mujeres. Son entonces las resistencias estéticas uno de los medios en el que trascienden las sensaciones, los sentimientos, los sueños y las creencias culturales; un medio para expresar sus necesidades y denunciar situaciones del contexto social y político local o regional. Así, la estética es una narración visual y crítica del entorno y tiempo de una época (González, 2017, p. 15). Una lectura visual del mundo de la vida con el objetivo de comprender la realidad de la condición humana, de las injusticias y las desigualdades. Es la búsqueda de otros medios de reconciliación, de reparación, de perdón y resolución creativa que favorece otras opciones de vida, de convivencia armónica, de encuentro personal y con los otros, de relación entre iguales, de unión colectiva y social.

Son estas razones en la que las prácticas de resistencias dentro de los movimientos es una resignificación, recreación y reconfiguración de las libertades de las mujeres mestizas, afrodescendientes, indígenas, campesinas, madres cabeza de hogar, estudiantes, docentes, líderes sociales y coordinadoras de programas para la mujer, provenientes de las zonas urbanas y rurales de los diferentes municipios. Estas mujeres se convocan

para fortalecer sus organizaciones, desarrollar proyectos comunitarios, capacitarse en el conocimientos de las leyes que garantizan sus derechos y en la formulación políticas públicas en equidad de género.

Esas políticas públicas, si bien son formuladas por la institucionalidad estatal y responden a intereses particulares, al otorgar espacio de participación ciudadana se convierten en una herramienta para agrietar las estructuras de los poderes dominantes, modificar leyes y fundar otras políticas que “permiten comprometer al sector institucional, a las organizaciones defensoras de los derechos humanos, a las ONG y a la sociedad civil” (Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas, 2005, 124). Esas alternativas, desde los colectivos de mujeres, actúan como red ciudadana que busca la prevención o erradicación de las violencias, la defensa del territorio, el fortalecimiento de la identidad cultural y el intercambio de saberes, a través de rutas estéticas. Las rutas estéticas, desde las diversas formas de expresión del lenguaje y de las artes, “posibilitan la duda de sí, el confrontar y el poner en dialogo a los propios pensamientos, y una expresión de subjetividad política de incorporar el poder en el poder hacer” (Botero et al., 2011, p. 85).

Las rutas son caminadas para tejer comunidad desde el arraigo y la cercanía que nos vincula como mujeres, como otra manera de hacer política desde las autonomías, las cercanías y los vínculos de la memoria raizal de una historia que nos soporta (Segato, 2016). Además, se tienen en cuenta los procesos organizativos, la soberanía alimentaria, la autonomía laboral, económica y sexual que potencia las colectividades y las configuraciones libertarias.

Por ello, pensar en construir la libertad con otras didácticas que enfrenten a las perpetuadas por las guerras y las injusticias, es tejer en colectivo humano una nueva apuesta de país. Apuesta que los movimientos de mujeres en el Cauca mediante acciones políticas de empoderamiento, autonomía y trabajo colectivo buscan trascender como sujetos de derechos y libertades. Es los lenguajes estéticos, en los testimonios y narrativas de vida, se inaugura el pincelar el lienzo cultural de las libertades estéticas de humanidad que estima el poder de agencia de las colectividades de mujeres.

### **Contornos navegados: matices de presente histórico**

Los inicios en la conformación de grupos líderes, colectivos, organizaciones y movimientos de mujeres ya consolidados públicamente se remontan a

los años comprendidos específicamente entre 1970 y 1990 (Luna, 1992), donde las movildades desde el feminismo las convocaron principalmente para denunciar injusticias, reclamar sus derechos y exigir políticas públicas efectivas. Evocar estas fechas para comprender la historia, las razones y cómo se gestaron los movimientos de mujeres, permite ubicar la investigación en un lugar y problema epocal: “problemas de nuestro tiempo, problemas que afectan nuestra humanidad en el continente y en el mundo [...] por los que nos deberíamos preocupar con más asiduidad que por el problema del método en las ciencias” (Guarín, s.f.). La invitación de Guarín es motivadora en la medida en que el estudio llega al lugar del diario vivir, de la realidad palpable de sus afectaciones de vida, de sus capacidades emotivas e impulsadoras de su transformación personal, de la agencia organizacional y del trabajo colectivo.

Estudios realizados a partir del año 2000 muestran cifras preocupantes de las violencias, discriminaciones y desigualdades en las que se encuentran las mujeres en Colombia, mediante fuentes como la Corporación Sisma Mujer (2017) y Gómez et al (2013). Para el año 2010, a nivel nacional, los estudios registran los siguientes datos: violencia física (12.237), sexual (3.257), psicológica (25.040), económica (9.677). Para el 2016 se registró otras variables de violencia que aumentaron con respecto a los datos de los años anteriores. Así: para el caso de los homicidios interpretados como feminicidios por Sisma Mujer, en el 2016 se realizaron 172 exámenes médico legales por homicidio. De estos, 128 corresponden a mujeres, es decir, 74,42% del total, y 44 a hombres, es decir, 25,58%. Esto representa una relación mujer a hombre de 3/1 y muestra que una mujer es asesinada cada 3 días. De 2015 a 2016, la tasa incrementó en un 12,28% de mujeres víctimas, pasando de 114 casos reportados en 2015 a 128 en el 2016:

*Para hacer una aproximación parcial al comportamiento del feminicidio en el país, se tuvieron en cuenta las cifras del INML-CF [...] Es importante aclarar que el INML-CF no tiene la competencia para calificar un homicidio como “feminicidio” razón por la cual no trabaja esta variable en sus publicaciones. Así, la interpretación es realizada por Sisma Mujer de la cifras del Instituto teniendo en cuenta que cuando el homicidio es perpetrado por la pareja o expareja de la víctima se puede suponer un caso de feminicidio en el marco de una relación íntima. La Ley 1761 de 2015 (conocida como la Ley Rosa Elvira Cely) establece en su artículo 2, numeral a) que se puede hablar de feminicidio cuando la víctima haya tenido una relación familiar, íntima o de convivencia con el victimario; y cuando se haya perpetrado un ciclo de violencia física, sexual, psicológica o patrimonial, que antecedió el crimen contra la víctima. (Corporación Sisma Mujer, 2017, p. 7).*

Para la situación del departamento del Cauca, el Instituto Nacional de medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF), durante el periodo 2009-2014, reportó 306 muertes violentas de mujeres en el Cauca, determinadas como crímenes de género

correspondientes a 241 homicidios y 65 suicidios; por otro lado, se reportó a la vez 15.465 valoraciones médico-legales asociadas a la violencia interpersonal, violencia intrafamiliar y violencia sexual (INMLCF, 2015). Estas cifras fueron extraídas del módulo titulado Violencia de Género en Colombia. Análisis comparativos de las cifras de los años 2014, 2015 y 2016, y Módulo II: Superando la violencia contra las mujeres, 2016.

Comprendemos desde Corporación Sisma Mujer, (2017) que:

*Feminicidio, término que acuñó por primera vez Diana Russel en 1976, denominándolo “femicide” para referirse a la violencia de género. En América Latina, el término es retomado como “feminicidio” por la feminista Marcela Lagarde, asociándolo al conjunto de formas de violencia asociadas al género, que en ocasiones concluyen en asesinatos y suicidios y que se sustentan en la impunidad y negligencia por parte del Estado y sus instituciones para enfrentar la violencia contra las mujeres (colapso institucional) por lo que es ante todo un crimen de Estado. (p.7).*

Se resalta que muchos casos de violencia y otras manifestaciones de transgresión inician desde la crianza y se mantienen durante otras etapas de la vida, donde también son víctimas las mujeres. No se reportan registros, puesto que no son denunciadas, razón por la cual las manifestaciones y luchas en rechazo a estas violencias e injusticias sobre las mujeres se organizan en gran medida para denunciar el sostenimiento del sistema patriarcal, que admite o no actúa de forma efectiva frente a estos fenómenos sociales. Esta problemática, trabajada en la tesis de Ruíz, Goite y Trujillo (2017, p. 114), legitima constructos culturales que “consolidan una idea de mujer supeditada al hombre y, más que esto, como su propiedad”.

Este ejercicio de luchas y resistencias permite conocer y analizar diferentes componentes que influyen en el papel dado a la mujer en la sociedad dentro de los sistemas culturales de desarrollo (Escobar, 2015). A la vez, las luchas de las mujeres entregan resultados valiosos para comprender la realidad de la condición femenina en el país hoy en día. Los resultados presentan la realidad actual de las mujeres en el contexto nacional y regional de los diferentes ámbitos, como son la familia, el trabajo, la educación y la sociedad, donde habitan y conviven las mujeres. Estos resultados aparecen en procesos que se registran en los módulos de datos y cifras claves para la superación de la violencia contra las mujeres en el Cauca; en artículos y libros como resultados obtenidos por grupos de investigaciones de instituciones de educación superior como el grupo de investigación Escuela de Derecho Penal Nullum Crimen Sine Lege UN de la Universidad Nacional de Colombia, el grupo de investigación Centro de Estudios Políticos e Internacionales, Cepi, de la

Universidad del Rosario, el grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Reeduc) de la Universidad Simón Bolívar, y de entidades estatales y jurídicas de la región como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Comisaria de Familia, la Casa de la Justicia, Fiscalía (Unidad de Fiscalías Delegadas ante el Tribunal Superior – Popayán, Unidad de Responsabilidad Penal para Adolescentes, Unidad de Delitos contra la Vida, Inspección de Policía, Centro de Atención e Investigación Integral a las Víctimas de Delitos Sexuales [CAIVAS], Sala de Atención Inmediata [SAU], Unidad de Reacción Inmediata [URI]; el Consejo Comunitario de Mujeres y Organizaciones de Mujeres del Municipio de Popayán (consejo creado a través del Acuerdo 019 de 2010 y el Acuerdo 038 del 2011 que adopta la “Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres del Municipio de Popayán y del departamento del Cauca”); entre otras entidades y fundaciones como ONUMUJERES (entidad de las naciones Unidas), que acopian los datos y registros denunciados por las organizaciones de mujeres.

Los trabajos de Lezcano, López, Rodríguez y Reyes (2013), en el libro *Silencios de la mujeres docentes*, y desde la narración de sus didactobiografías (Quintar, 2013), nos entregan un análisis de los diferentes silencios e implicaciones en el ejercicio docente.

Los hallazgos obtenidos mediante las narrativas y el trabajo biográfico (Bertaux, 1980) favorecen el obtener información relevante de la importancia de las historias de vida para comprender las convicciones y estructuraciones culturales formativas de las personas. Es el caso de los datos en relación con los silencios que subyacen desde la perspectiva de los lenguajes del poder, que influyen en su realidad femenina. Las mujeres silenciamos principalmente las subordinaciones y las descalificaciones, por ser consideradas “seres inferiores”, y anulación del derecho a decidir con libertad la manera de vivir, de ser y estar en el mundo. Estos condicionamientos y convencionalismos son propios de la cultura patriarcal, que surge de los dominios del poder institucionalizado.

En relación con otras situaciones que enfrentan las mujeres, la investigación titulada *Identidades colectivas, eficacia política y justicia social* (Grueso, 2010), profundiza acerca de las identidades colectivas que, en un principio, terminan accionando mecanismos de separación o auto-exclusión de personas con similares realidades, pero que no comparten sus demandas. Resulta paradójico es encontrar que para gozar de la inclusión requerimos de la exclusión, o que para ganar las luchas por la identidad, el reconocimiento, la igualdad y la libertad, transitamos personal y colectivamente por el rechazo a

las diferencias y a las diversidades en las cuales no nos identificamos. Más no por ello deja de ser una razón mayor el lugar y los derechos que las mujeres reclamamos para tener igualdad de condiciones y oportunidades.

Estas propuestas son desarrolladas en *Rehaciendo saberes* (Mojica, 2006), con la presencia femenina a través de historias con nombre, que muestran la escritura femenina como ejercicio para darnos a conocer de manera explícita desde nuestra propia historia. Para el caso de la vida de las mujeres, la autora menciona que la autobiografía permite exteriorizar principalmente la sexualidad como asunto problemático, dado que la subyugación y opresión están asociados con su sexualidad y su cuerpo (en razón de la exteriorización de las represiones del deseo femenino), por cuanto “la escritura, la producción de significado, se convierte en la sede del desafío y la otredad. Aunque necesariamente actuando dentro del discurso “masculino”, la escritura de las mujeres (en este esquema) trabajaría incesantemente para desconstruirlo, para escribir lo que no se puede escribir” (Mojica, 2006, p. 32). Así, el lenguaje constituye no sólo una función comunicativa sino también un proceso donde la mujer desconstruye imaginarios, convicciones y conductas culturales de subyugación en un mundo considerado masculino, para darle nuevos significados y nombres al mundo existente y reelaborar la vida.

En el apartado “De las mujeres creadas a las mujeres creadoras”, Céspedes (2006) presenta un recorrido en el tiempo de la literatura y la historia como espejo y reflejo, a la vez, de una situación que es al mismo tiempo real e imaginada. Aquí se hace un recuento de cómo las mujeres que han logrado un mayor empoderamiento, autonomía y espacios de libertad, siguen enfrentándose a los estereotipos y mecanismos de invisibilización de las culturas androcéntricas. En esas búsquedas de querer hacer parte de los acontecimientos y conquistas de los espacios reconocidos solo a los hombres, se les empieza a abrir un lugar en el siglo XIX, al escribir sobre mujeres que fascinan al escritor, pero sólo desde las funciones que se les ha asignado (adulterio, muerte, pérdidas de la familia o la abnegación y la infelicidad).

Por tal razón, la historia ha llevado a que la mujer que manifiesta su rebeldía quiera ser como los hombres –incluso cambiar de sexo– para convertirse en un ser andrógino que representa el reconocimiento de la diferencia. Concluye la autora manifestando: “la mujer está frente al espejismo que crea la propia literatura. Otra vez estamos frente a una mujer soñada, ya no por los hombres, sino por las mujeres, entre la ficción de la historia y la veracidad de la literatura” (Céspedes, 2006, p. 66).



De este modo, la mujer continua con sus búsquedas y ha encontrado en la literatura una de sus mayores herramientas para recuperar su libertad e identidad.

### **Tonalidades de los territorios y los tiempos: en los campos de conocimiento**

El diálogo con los teóricos que aquí se reúnen permite articular lenguajes y estéticas vitales del fenómeno social sobre la configuración de las libertades políticas.

Como primer diálogo, Castellanos (2010) aporta a la categoría de los movimientos de mujeres, mediante las preguntas: “¿Cómo, mediante qué procesos y en qué condiciones las personas que pertenecen a un grupo subordinado pueden llegar a construir una subjetividad que se involucre en su colectivo para el trabajo político?” Su estudio se dirige a los grupos subordinados (las negras y los negros, la autora emplea el término negras y/o negros y no afros (afrodescendientes o afrocolombianos), comprendiendo que en la sociedad colombiana, por un lado, no se acostumbra a destacar el origen nacional de los diversos grupos de inmigrantes y, por otro lado, el término afros resulta artificial y no tiene mayor sentido para la población negra actual. De ahí que las mujeres, las personas no heterosexuales –LGTBI–, buscando comprender e indagar qué procesos los moviliza, entre ellos, los de orden subjetivo que los lleva a ser partícipes de las luchas políticas, según sean sus necesidades y demandas.

En relación con los movimientos de mujeres, plantea que se trata de una gran apuesta en cuanto a las acciones políticas y construcción de ciudadanía participativa al interior de estas redes colectivas. Es, por tanto, un logro mayor para la construcción de la subjetividad que profundiza en la comprensión de la otredad –esa empatía para convivir y relacionarse con los otros–, que desde el trabajo comunitario favorece encontrar las bases que potencian sus grupos y, a la vez, socializar, dialogar, narrar y trabajar sobre las experiencias transcendentales de lo que implicar ser mujer, lo cual significa conocer el carácter funcional que se le asignado al cuerpo femenino. Cita a Young, quien define el cuerpo como “objeto práctico-inerte”, “objeto de significado dado por la praxis, pero con límite estático para la acción” (Castellano, 2010, p. 51), dentro de los sistemas patriarcales. Esto implica la importancia de deconstruir estereotipos de subyugación y comprender la politización de la identidad como actitud de resistencia contra la subordinación, de reivindicaciones de los derechos y configuración de nuevas identidades sociales para la acción política.

Respecto a la categoría de mujer y el lugar que ocupa en la sociedad actual, Beauvoir (1969) sigue fundando y aportando su pensamiento central sobre la condición femenina, pensamiento que con Arendt (2009) y Lagarde (1990) tiene resonancia en la actualidad. El interés está encaminado principalmente a denunciar un sistema y una sociedad que excluyen totalmente a la mujer de las esferas de lo público, lo educativo, lo laboral, lo político. Al examinar la condición femenina se demanda las injusticias frente a la violación de los derechos de la mujer, en relación con las condiciones con las que están favorecidos o privilegiados los hombres. La escritora francesa afirma cómo socialmente lo masculino es lo público, pues representa el poder, el espacio del discurso, lo político, el desarrollo, el campo de las ciencias y los avances científicos; en cambio, la mujer se ubica en el extremo de lo privado, lo sumiso, el espacio del hogar, la maternidad, lo doméstico.

Por tanto, nos preguntamos: ¿Cuál es la condición actual de la mujer?, ¿qué han hecho de ella?, ¿qué sigue siendo la mujer?, acaso solo se trata de un objeto-cuerpo-propiedad con el único propósito de cumplir funciones ya asignadas desde un principio y en condiciones cíclicas de perpetuación de su dominación. Al respecto, la autora insiste en la importancia del feminismo para emprender movimientos colectivos que demanden cesar las violencias e injusticias que las afectan, como también proseguir las luchas por los derechos y el reconocimiento con proyección encaminado a la formación del pensamiento crítico, del discurso político y la participación ciudadana. Asimismo, de la recuperación del cuerpo como territorio propio y la sexualidad en tanto aspecto transcendental para materializar la libertad; como también crear utopías posibles del lugar, la inclusión y la diversidad de la mujer en el universo.

En el campo de los lenguajes y las estéticas, González (2016) ofrece un nutrido despliegue de humanidad con valiosos aportes para liberarnos de los mecanismos y tácticas de los poderes reproducidos a gran escala, con falsas promesas de reconocimiento, igualdad, libertad y elaboraciones vacías de felicidad. Esta homogenización de control y regulación de los grupos humanos, motiva a una exploración de los lenguajes que nos lleve a estar juntos; por supuesto, entre diferencias que al ser reconocidas, aceptadas y respetadas produzca la cohesión social de verdaderas formar de situarnos en el colectivo humano.

Esta apuesta intelectual entrega nociones profundas para la configuración de la comprensión y afirmación del ser; estas nociones son González (2016) propone el *diverser* y el *diversar*

*Más acá de la relación intersubjetiva entre humanos, corazonar es una interacción, una lectura posible del diverser – esa diversidad del ser–. En tanto el diversar, ese ser en los otros, el sujeto colectivo configura referentes de sentido a partir de las realidades vividas, de igual forma, las prácticas aportan a la capacidad de habitar el mundo desde coordenadas colectivas, en cuanto colectivo afirma la dignidad de los otros seres humanos y no humanos como parte de la madre naturaleza como única posibilidad de existencia de sus culturas. (p.173)..*

Palabras que se ponen en movimiento y acción la relación de ese ser con los otros desde la dignidad y la condición humana y no humana, en tanto proceso vital para el reconocimiento pleno de los derechos. Sobre ese aporte teórico, para el caso del interés investigativo, también nos propone González (2015) situarnos en las implicaciones de los tiempos dentro del proceso histórico y las realidades de época, para comprender cómo las mujeres desde las diferentes circunstancias y condiciones han enfrentado las situaciones en las que han sido incluidas o excluidas de sus derechos, y cómo han afrontado la necesidad de hacer visibles las violencias y construir otras maneras de ser, en las cuales las sensaciones, las percepciones y las emociones, originadas mediante la creatividad, la imaginación y la ficción, permiten liberar, sanar, empoderar y manifestar sus resistencias a través de las artesanías, las pinturas, las narrativas, las canciones, los murales, las esculturas, el cine, el teatro y el cuerpo como lienzo.

Estas opciones de lenguajes estéticos, a modo de canales de comunicación, tienden a ser un discurso de las lecturas acerca de las realidades actuales sobre las mujeres en la sociedad, realizadas a partir de los nuevos lenguajes de creación del pensamiento, de su actividad emocional, sensible, social y condición humana. Lo anterior despliega la apuesta de su obra literaria, que llama a aprender a vivir juntos. Lenguajes para pesar diversidades e inclusiones, en tanto que el uso de los lenguajes representa el medio, las posibilidades esperanzadoras, la necesidad de un giro vital lingüístico que permita conocer las realidades de los poderes, donde sus lenguajes no sigan intoxicando nuestro espacio. Se trata de un llamado a libertarnos y conjuntarnos; no es registrar las diversidades por estudios de farándula, sino comprender que en el *diverser* y el *diversar*, propuestos por González, subyacen claves para no reducir todo pensar a la diversidad, cuya expresión es de dominios culturales diferentes al nuestro; en este caso, al Cauca y a Colombia misma.

En relación con las categorías de libertad y política, Nussbaum (2017) invita a la “cultivación pública de la simpatía, el amor y el interés por los otros”, pues las emociones y el amor son de gran importancia para la justicia y la libertad. Asimismo, se trata de habitar los espacios públicos con nuevas apuestas creativas e imaginadas desde las emotividades que favorecen las libertades de expresión, las asambleas y una religión de la humanidad como escenario institucional y de condiciones ideales para configurar nuevas acciones políticas. Estas posturas también son acogidas por Garcés (2005) y Laera (2011).

Así, las resistencias, saberes, testimonios organizativos e historias propias y colectivas de los movimientos de mujeres, accionan nuevas iniciativas que abordan prácticas que garantizan a las mujeres y a la ciudadanía en general una vida plena, como auténticos sujetos de derechos en los diferentes lugares públicos y privados donde habitan. González (2017), nos habla de las redes y semánticas del ocultamiento y de reconocimiento, si no las revisamos no comprendemos que esas redes, en positivo, también posibilitan otras formas de convivencia pacífica, con equidad efectiva, con otros lenguajes de empoderamiento, autonomía y libertades políticas.

### **Resonancias colectivas moldeadas por las manos de las mujeres**

Las resonancias aquí descritas emergen del análisis investigativo, de documentos, antecedentes, campo teórico y ruta metódica caminada. La exploración, la recolección y el análisis de los datos obtenidos, son el insumo para entregar estos avances de los encuentros relacionales y comunitarios con las mujeres:

- En primer lugar, las interpretaciones sobre las expresiones, participaciones y movibilidades de las mujeres en los diferentes encuentros permiten inferir que a pesar de saber que las organizaciones, redes o movimientos les ofrecen cierto grado de protección, las condiciones en que son vulneradas, excluidas y discriminadas requieren urgente atención e implementación de leyes efectivas que den garantías de salvaguardar su integridad y su vida. Al respecto, dentro de las emergencias de época, Beauvoir (1969), afirmaba que independiente de la legitimación de los derechos de las mujeres, con igualdad frente a los hombres, estos derechos no se accionaban en la práctica; si bien en la actualidad vemos que todavía siguen sin ser realmente garantizados.

Por tanto, los derechos se encuentran consignados, legitimados en la carta constitucional más no en acciones que los materialicen en el ejercicio de la práctica ciudadana, desde una verdadera participación y reconocimiento de los derechos de las mujeres en equidad de género.

- Se identificó que gran parte de las mujeres se animan a asistir y participar en estos centros o grupos buscando quién o qué organizaciones y entidades puedan ayudarlas, escucharlas, orientarlas, informarlas para conocer que acciones tomar ante los conflictos familiares, laborales y sociales (en los espacios privados y públicos) que enfrentan constantemente como consecuencia de estructuras de poder patriarcal, ubicado en “las esferas socioeconómica, política y cultural, lugares de donde resulta, consecuentemente, la opresión de las mujeres”, (Camargo, García y Santamaría, 2017, p. 148). Se encuentra, por tanto, que gran parte de las violencias que padecen son originadas por imaginarios, discursos y prácticas culturales aceptadas, naturalizadas y perpetuadas, las cuales generan una desigualdad estructural de género en los espacios donde mayormente se desenvuelven, como consecuencia de una sociedad hegemónica y patriarcal.
- Las prácticas de resistencia que se movilizan por medio de los encuentros, marchas y manifestaciones femeninas llevan a que las mujeres busquen desarrollar actividades artísticas como fuente primaria de sustento económico, o una segunda alternativa en la que no solo plasman y desarrollan sus potenciales, sino que, a la vez, les permite crear otras formas de expresión de lo que quieren transmitir mediante las narrativas y la escritura como lo testimonian Moreno (2014) y Hurtado (2016). Así, las artes se convierten en el resguardo de transformación y liberación por medio de sus productos, eternizando desde los lenguajes estéticos las múltiples formas de hacer frente a las realidades de época. Así, se comprendería que “una obra de arte involucra siempre algún silencio” (Salabert, 1997, 11), aludiendo a silencios que a la vez muestran resistencias con grandes significados o maneras creativas de transformar las realidades y configurar las libertades.
- Los movimientos de mujeres en el Cauca son un territorio cercano de afectaciones colectivas, en razón de que toda revolución y ejercicio de resistencia propone “diversas formas de pensar-hacer política” (Botero et. al, 2011), que movilizadas por determinados colectivos de mujeres hace resonancia en quienes nos identificamos desde la condición humana actual en la que nos encontramos como mujeres. Así, quienes han logrado reafirmarse y empoderarse desde el apoyo

colectivo tienden a volverse replicadoras de sus aprendizajes con los miembros de su familia, con personas conocidas o mediante la asistencia a otros grupos de mujeres. Allí comprenden que pueden llegar a cambiar la realidad de otras mujeres, dando cabida ya sea directa o indirectamente a que su voz e iniciativas no solo permitan el reconocimiento de su lugar como sujetos de derechos, sino también que puedan trascender en pro de la transformación de constructos culturales del comportamiento y accionar patriarcal de los hombres. Por lo anterior, se evidencia una necesidad reflexiva de advertir que las maneras de cambiar y construir otros escenarios de convivencia y de paz son en equilibrio, en retroalimentación, en compañía con los hombres, planteándose unas nuevas formas de reconocimiento en igualdad de condiciones.

- Entre las formaciones, educación, empoderamiento y movilización, las mujeres demandan la necesidad de conocer, reflexionar y actuar frente a las causas históricas que, de generación en generación, han perpetuado las discriminaciones y las desigualdades en relación con los hombres. El conocimiento y reflexión favorecen procesos configurativos de las libertades (Stern, 2014) y se sitúan como ejercicios que exigen retornar a la memoria histórica, a los testimonios y a la verdad, más aún como ejercicio de humanidad que corresponde a todas las esferas sociales posibilitar y accionar.
- Los resultados de este estudio propugnan nuevas movilidades y acciones políticas que favorezcan la emancipación y el reconocimiento auténtico de las mujeres en la equidad de género, siendo los lenguajes estéticos principalmente con los que se motiva a signar estos procesos de transformación en las mujeres. Los lenguajes son “desafío de conocimiento, desafío de realidad y conciencia, de lectura crítica e interpretativa del presente socio-histórico (Guarín, s.f.) que invitan a “diseñar” por nuevos lienzos culturales la condición de humanidad y las configuraciones de las libertades.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2007, septiembre). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, 53, 1-16. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Beauvoir, S. de (1969). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

- Becerra, A. (2011). Textos tejidos: el (que) hacer de las mujeres tejedoras. En D. Munévar. (Ed.), *Saberes de mujeres: reconocidos y menos reconocidos* (pp. 109-120.) Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Bertaux, D. (1999, marzo). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-23. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>
- Bonilla, G. (2007, agosto). La Lucha de las Mujeres en América Latina: Feminismo, Ciudadanía y Derechos. *Palobra*, (8), 42-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2979331.pdf>
- Botero, P., Muñoz, E., Santacoloma, J. y Uribe, C. (2011). Resistencias Estéticas y Políticas: experiencias de comunicación alternativa. En H, Ospina., S, Alvarado., P, Botero., J, Patiño., y M, Cardona. (Ed.), *Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (pp. 62-90). Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales.
- Camargo, L., García, Y., y Ariza, R. (2017). Teorías explicativas de la violencia contra la mujer: víctima, victimario y sociedad. En O, Huertas. (Ed.), *Femicidio y educación. Aproximaciones y construcción del discurso desde la práctica social* (pp. 139-197). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Céspedes, L. (2007). “De las mujeres creadas, a las mujeres creadoras”. En *otras palabras*, (15), 60-66.
- Corporación Sisma Mujer. (2017, julio,18). *Mujeres en conflicto: violencia sexual y paramilitarismo*. Recuperado de <http://www.sismamujer.org/wpcontent/uploads/2014/10/2009.Mujeres-en-Conflicto-Violencia-Sexual-y-Paramilitarismo.pdf>
- Escobar, A. (2015) “Cultura y diferencia: La ontología política del campo de Cultura y Desarrollo”. *Wale’Keru*, (2), 7-16. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7724/WALEKERU-Num2-p716.pdf?sequence=1>
- Fajardo, J. (2013, enero-junio). La seguridad democrática y su impacto en la vida de las mujeres del Cauca. *Javeriana*, 18 (1), 57-81. Recuperado de [revistas.javeriana.edu.co/index.php/papelpol/article/download/6343/5077](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/papelpol/article/download/6343/5077)
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona, España: Paidós.
- González, L. (1992). *Movimientos de mujeres, Estado y participación política en América Latina. Una propuesta de análisis histórico*. Universidad de Barcelona, 255-266. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2937086.pdf>

- Garcés, Marina. (2005). La vida como concepto político: Una lectura de Foucault y Deleuze. *Athenea Digital*, (7), 78- 40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/537/53700706.pdf>
- Goite, M., Ruíz, A., y Trujillo, J. (2017). Femicidio: la construcción de una definición. En O, Huertas. (Ed.), *Femicidio y educación. Aproximaciones y construcción del discurso desde la práctica social* (pp. 99-137). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- González, M. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá, Colombia: Desde abajo.
- González, M. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar las diversidades*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- González, M. (2017). Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), 209 – 247. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65954978011.pdf>
- González, A. (2017). *Débora Arango: Política, mujer, familia y maternidad*. (Tesis de Maestría). Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
- Grueso, D., y Castellanos, G. (2010). *Identidades Colectivas y reconocimiento. Razas, etnias, géneros y sexualidades*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales, Colombia: Universitaria.
- Guarín, G. (s. f.). *Problemas de nuestro tiempo y desafíos metodológicos en las ciencias sociales, humanas y de la cultura. Esbozo de una epistemología de la condición humana*. (Lectura seminario Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales). Manizales, Colombia.
- Huertas, O., Maldonado, C., y Correa, C. (2017). *Ley, educación, construcción de ciudadanía y prevención del femicidio*. En O, Huertas. (Ed.), *Femicidio y educación. Aproximaciones y construcción del discurso desde la práctica social* (pp. 23-72). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Hurtado, J. (2016). *Luciérnaga*. Cali, Colombia: Artes Gráficas.
- Laera, R., y Nussbaum, M. (2011, Julio). “Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto”. *Open Insight*, 4 (6), 169-173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421639455010>
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. Buenos Aires, Argentina: Portal de las mujeres. Recuperado de <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3&nota=5367>



- Llano, J. (2011, septiembre-diciembre). La aparición del Estado social de derecho y el reconocimiento del pluralismo jurídico. *Revista Pensamiento Jurídico*, (32), 125-160.
- López, D., Lezcano, Y., Reyes L., Rodríguez, Á., y González, A. (2014). Silencios de las mujeres docentes. *Revista Pumilla Educativa*, (13), 194-211. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/927>
- Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. (2016, agosto). Módulo II. Superando la violencia contra las mujeres. Datos y cifras claves para la superación de violencia contra las mujeres en el Cauca. Bogotá, Colombia.
- Mojica, F. (2006). "La autobiografía. Presencia femenina a través de historias con nombre". En *otras palabras*, (15), 60-66.
- Moreno, V., Muñoz, Ofir., y Moreno, I. (2014). *Ecos, Palabras de mujeres. Un espacio colectivo para soñarse y construir un mundo distinto*. Cali, Colombia. Feriva.
- Moro, T. (1999). "Utopía". Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Nussbaum, M. (2017). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Bogotá, Colombia. Paidós.
- Quintar, E. (2013). Didáctica no parametral. Entrevista a Estela Quintar. *Pedagógica de la Universidad de Lasalle*, 1-15. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/219466497/Didactica-no-parametral-estela-quintar>
- Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas. (2005, diciembre). *Palabras, Representaciones y Resistencias de las Mujeres en el Contexto del Conflicto Armado Colombiano. Historias de vida de mujeres de: Choco, cauca, Medellín y Putumayo*. Recuperado de <http://www.rutapacifica.org.co/descargas/publicaciones/palabras.pdf>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid, España: Traficante de sueños.
- Solano, Y. (2006). *Regionalización y Movimientos de Mujeres: Procesos en el Caribe Colombiano*. San Andrés, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Stern, G. (2014). *Acerca de la libertad*. Valencia, España: Pretextos.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). *Boletín epidemiológico. Violencia de Género en Colombia. Análisis comparativos de las cifras de los años 2014, 2015 y 2016*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/4023454/genero.pdf/8b306a85-352b-4efa-bbd6-ba5ffde384b9>



## CAPÍTULO X

# EL NO-LUGAR DE LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA

*Rodrigo Matos de Souza<sup>25</sup>*

---

<sup>25</sup>Rodrigo Matos de Souza. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. Doctor en Educación y Contemporaneidad. Líder Del grupo Rede Experiência. Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDEXP) – <http://redexp-unb.br>. Correo electrónico: [rodrigomatos@unb.br](mailto:rodrigomatos@unb.br)

## Resumen

La lectura, hace mucho tiempo, parece haber quedado en una analogía de naturaleza teológica, esperando para que en algún momento algún dios o demonio, cualquiera que sea, la lleve como fenómeno en condiciones de habitar el panteón de objetos ubicados y plenamente identificados en un Olimpo. No quiero decir con esto que hay un desinterés por la lectura; sin embargo, el interés existe. Tal como existe, el interés por muchas prácticas sociales parece existir un reconocimiento social, mediático y de los discursos universitarios y escolares de que la lectura es un fenómeno importante y la expresión que recuerda la importancia de la lectura está en todas las clases, grupos y identidades que componen la sociedad. La aporía de la lectura es que ella parece demasiado importante para que, de hecho, alguien se importe con ella.

**Palabras clave:** lectura, no lugar, experiencia, estancamiento, formación

## Nos ocupa el fenómeno de la lectura

Ubicar epistemológicamente un fenómeno no es solo un fetiche manifestado por académicos con deseos de tener algo para llamar suyo – o afirmar que algo no les pertenece – sea un despacho, un departamento o una precaria posición docente, sino un proceso complejo de ascensión – y, muchas veces, de caída – que conduce una teoría, una temática o un interés a consolidarse dentro de lo que convenimos llamar Ciencias Humanas. Ese proceso se desarrolla de forma muy diferente de la imagen clásica de una línea del tiempo, o de un árbol del conocimiento, pues a la misma medida en que hay avances hay también retrocesos, estancamientos, discontinuidades y rupturas, usando aquí un ejercicio de extracción bachelardiano (2006). La ascensión o la caída se da por motivos diversos: la jubilación o la muerte de un profesor, la emergencia de un grupo coordinado de nuevos investigadores, la existencia o no de financiación, el zeitgeist, la moda, los movimientos más

progresistas o más conservadores en la política. Todo esto puede contribuir para que un campo aparezca, se consolide o sea olvidado.

Así que se evidencia su condición de no-lugar, en la medida en que no está en el entre-lugar (Bhabha, 2007), esta reciente ubicación que saltó de los bordes a la centralidad del discurso en las Ciencias Sociales y Humanas, tampoco es un evento post, super o hiper de estos que evidencian una crisis o avance epistemológico que provoque la discontinuidad, o mismo un lugar antropológico confortablemente habitando en el pasado. En este sentido, el no-lugar está relacionado con el reconocimiento de los acontecimientos contemporáneos como eventos antropológicos, con sus excesos, transitoriedad de los hechos y la propia dificultad de análisis de lo inmediato, a la vez que las cosas no tienen la condición de lugar estable. Aquí tomamos la metáfora de Marc Augé (2005), del no-lugar como espacio antropológico y vacío al mismo tiempo, “como un espacio criado por la mirada que lo toma como objeto” (Augé, 2006, p. 116), un espacio constituido como espectáculo, pero que no llega a producir una identificación, como un grupo o una tribu, etc. Es el reconocimiento de puntos de anclaje centrados en determinado interés, de cierto los no-lugares existen, pero solo ganan “materialidad” a través de la mirada del que investiga.

Antes de proseguir, vale la pena aclarar que el uso de dos grafías para lectura tiene un propósito, que es enmarcar la distinción entre la Lectura mientras un campo epistemológico y un discurso organizado, de la lectura, la práctica cultural desarrollada en todas las sociedades occidentales de las más diversas formas desde la invención de la escritura. Este ensayo pretende analizar unos pequeños malestares formativos y sus correlaciones con este habitante del limbo que es la lectura, para después observar lo que el exilio de esa experiencia fuera de los límites escolares y universitario puede significar para la experiencia democrática.

Inicialmente, precisamos preguntar ¿Qué ha hecho la pedagogía con la lectura? Hay un discurso pedagógico que afirma que la lectura es algo importante, que es necesaria en cualquier proceso formativo humano. La lectura, incluso, sería exaltada muchas veces, en tono mesiánico del tipo “tu tienes que leer para ser gente”, “leer cambiará tu vida” o “leer es un acto trascendente” y versiones de estas frases son de conocimiento de todos los que pasaron por la educación básica. Está en los murales y en los pasillos como adornos, en epígrafes de los exámenes, en las actividades extracurriculares y,

subrepticamente, atraviesa los muros escolares y llega a las familias como el castigo de la lectura y otras acciones que traducen el acto trascendente en castigo.

Al mismo tiempo que este fenómeno aparece como un discurso, o mejor, como un tipo de glosolalia docente, en la escuela, a través de la pedagogía, ese interés no se traduce en una inserción de la lectura como objeto de investigación, de estudio en nivel de grado ni en actuación pedagógica en la educación infantil, básica o en la educación de adultos, de manera general. En las carreras de grado de pedagogía, la inserción de la lectura se da en una disciplina, casi siempre asociada a la alfabetización o a la literatura infantil (que parece ser la única lectura posible en las carreras pedagógicas), solamente. Son poco frecuentes los casos en que la lectura aparece como fenómeno cultural en los currículos, casi siempre a partir de alguna tímida lectura de Roger Chartier, Vincent Jouve, de Marisa Lajolo (en el caso brasileño y solo para quedar en una inscripción) u otro historiador de la cultura ocupado con el fenómeno de la lectura, del lector o del libro.

Un currículo, cuando entiende que algo es importante, lo destaca. En Pedagogía, la Didáctica es considerada como importante; hay una cierta cantidad de asignaturas de metodologías de enseñanza y, por lo menos, una asignatura de Didáctica en carácter más general en la mayoría de las carreras de grado de Pedagogía. Aunque sea un fenómeno muy importante, la Lectura no encuentra parámetro en una comparación como esa. Hay carreras en las cuales no es ni un elemento para reflexión curricular, solamente un contenido a ser debatido en asignaturas que aborden el proceso de alfabetización. La lectura es un fenómeno que está siempre para ser insertado en las propuestas curriculares.

Además, el discurso pedagógico, y en especial el discurso pedagógico brasileño, a la medida que ubica la lectura como un problema de la alfabetización termina por confundir los dos fenómenos, pues que el proceso de alfabetización es denominado, con frecuencia, de lectura, confundiendo así dos procesos que hasta pueden tener una complementariedad, pero son distintos. Ese “desaliño discursivo” provoca, en cierta medida, un problema de identidad – más o menos resuelto en lengua inglesa (literate/reader) --, pues cuando el sujeto dice que ya saber leer, a bien de la verdad, dice tener pasado por la alfabetización, con toda la incertidumbre que esta información carga en un país en el cual los analfabetos funcionales son la mayoría de la población (Lima, Ribeiro & Catelli Jr., 2016). Las expresiones Analfabeto

Funcional y alfabetismo dicen algo sobre esta distinción, pero no es lo suficiente. Ambos conceptos dicen poco sobre la experiencia de la lectura.

¿Y las carreras de Letras que han hecho con la lectura? El campo de las Letras aborda la lectura de forma difusa. Parece existir un acuerdo tácito entre los profesores de lengua materna y sus literaturas de ubicar el problema de la lectura como algo que no les pertenece. Quizás tenga origen en un resentimiento por el legado de alumnos sin interés que advienen de la Educación fundamental I; en Brasil, la Educación Básica está dividida en Educación fundamental I (equivalente a los cinco primeros años escolares), Educación Fundamental II (equivalente a los cuatro años siguientes) y la Enseñanza Media (dividido en tres años). En la Educación Fundamental I, el profesor proviene de las carreras de Pedagogía y actúa de forma polivalente en todos los campos disciplinarios, excepto por Educación Física, Lengua Extranjera Moderna y Artes; pero, de manera general, el problema de la lectura en los cursos de Letras tiene algo de semejante con lo que pasa en Pedagogía.

Primero, la investigación en el campo de la Letras identifica la lectura como un fenómeno pedagógico, a pesar de discursivamente ella asomarse como una insatisfacción con alumnos pocos interesados en leer lo que proponen los profesores, la incomodidad indica más una decepción con lo que puede ser hecho, que un reconocimiento de lo que se puede hacer. Ese tal vez sea el proceso más cruel producido por la escolarización en su relación con la lectura: las asignaturas de Pedagogía creen que la experiencia de la lectura es algo para ser enseñado en las carreras o licenciaturas en Letras. Nadie parece querer responsabilizarse por este niño que inicia su tránsito a la lectura. En la práctica docente de muchos profesores en la Educación Básica, expectativa de lectura se convierte en negligencia y la lectura sigue como espectáculo vacío, en este sentido, un no-lugar de lo cuál producimos un discurso

Hay una expectativa de la sociedad de que los cursos de Literatura reflejen algún interés por el fenómeno del lector; algo que tampoco pasa. La lectura, en las carreras de formación de profesores de lengua y literatura, aparece de forma eventual en las directrices curriculares brasileñas, en Brasil, las carreras universitarias obedecen a directrices curriculares nacionales que establecen bases mínimas de inscripción curricular de lo que debe o no ser enseñado en esa modalidad; como consecuencia, pocas son las iniciativas de convertir la lectura en campo disciplinar u objeto de enseñanza. Son muy pocas las instituciones universitarias que se dedican a afirmarla como una asignatura y muchas lo hacen en tono propedéutico, de formación inicial de alumnos de

pregrado, en asignaturas de formación instrumental para la escrita académica, del tipo oficina – lo que atiende a lo dispuesto en los objetivos de las Directrices Curriculares para las carreras de Letras, en los términos de las recepciones y de la producción de texto (Brasil, 2001). La Lectura ni siquiera aparece en el documento; los lectores de otros países encontrarán mecanismos semejantes en sus países para poder comparar con lo que estoy enseñando con esos ejemplos brasileños.

Los esfuerzos para insertar la temática en las carreras de pregrado son muchos, pero enfrentan todo tipo de reacciones de quien piensa que enseñar lectura es enseñar un tipo de lectura (por esto miran propuestas no canonizadas de lectura como un ataque a los fundamentos del valor estético, un valor intrínseco a la obra, lo que sometería este valor a un relativismo jerárquico, equivalente al estatuto estético del producto industrial) y de los que piensan la lectura como un concepto asociado al proceso de fruición, sin exclusividad de ningún criterio arbitrario de selección (y, en este caso, la selección operada por el canon, y por la idea de un estatuto estético, sería una especie de mantenimiento del status quo, que impediría la ascensión de otros textos, autores, valores y grupos) (Agamben, 2013; Avelar, 2009; Moreiras, 2001; Sarlo, 1997). En medio de esta querrela, mientras se debate lo que debe ser leído y valorado, la lectura también fue dejada de lado.

En la Educación Básica, el abismo es más evidente. Hay clases de lengua materna con objetivos de normalización gramatical –a pesar de todos los esfuerzos formativos de la enseñanza superior en su desconstrucción–, por procesos propedéuticos de enseñanza de la escritura de la disertación corta –direccionado a los procesos selectivos de entrada en la Universidad y para los concursos para puestos públicos – y en las clases de literatura, en las cuales hay, sobretodo, una preocupación por la reproducción de las categorizaciones de la historiografía literaria, en las cuales se confunde la narrativa historiográfica sobre la literatura con los textos ficcionales y, muchas veces, no se lee a ninguno de los autores tratados en las clases. La experiencia de la lectura, a pesar de figurar en los Parámetros Curriculares Nacionales para o Ensino de Língua Portuguesa. (Brasil, 1998; 2000) y de la prácticas culturales de lectura, como concepto en los Parámetros Curriculares do Ensino Fundamental II (Brasil, 1998), la experiencia de la lectura es prácticamente ignorada en la práctica de los docentes de la educación básica en los términos de las leyes brasileñas.

En otros campos de conocimiento, por ejemplo, en la historia (Chartier, 2001; Burke, 2003, entre otros) y de la filosofía (Jauss, 2005, Iser, 1996, entre otros), sin alarde se apropiaron de la lectura como fenómeno y de la experiencia de la lectura como objeto de investigación, de lo cual se derivan estudios en los diversos niveles de graduación universitaria. Se han producido asignaturas, como la Historia Cultural y la Estética de la Recepción – fundamentalmente interesados en los procesos de apropiación cultural promovido por las lecturas y, a posteriori, recortaron estos intereses en nuevas asignaturas universitarias, como la Historia de la Lectura, la Historia del Libro y la Teoría del Efecto. Estos emprendimientos teóricos terminaron por impactar otros campos de conocimiento, en especial Pedagogía y Letras, que después de los años 1990 del Siglo XX parecen haber percibido a partir del interés de otros campos epistemológicos que existe otra ética en la relación con la experiencia de la lectura, que no es la que se queja de la falta de ocupación con la lectura por parte de los alumnos. Sin embargo, ese esfuerzo de historiadores y filósofos no se refleja en la educación básica, ni en el proceso de formación de los lectores directamente, pues estos profesionales no se ocupan de esa formación en ninguna etapa de la escolarización.

### **La experiencia de la lectura**

¿Y por qué leer aún es un valor importante en tiempos de aceleración y discontinuidad? ¿Por qué nos ocupamos con la presencia de la lectura en la Educación Básica, si muchos de nosotros vivimos sin esta experiencia vidas plenas y disfrutamos de la existencia sin jamás haber leído un libro?

La lectura es aquí entendida como un proceso formativo en el que se amplían las posibilidades de pensamiento y los propios horizontes de lo real, al insertar elementos ficcionales que permiten experimentar otras formas de ser en el mundo, otros tránsitos y (con)vivencias mediadas por la ficción. La fictio, la fabricación, produce lo real a la medida en que cambia y lo incrementa con elementos no materiales, y esas ficciones nos acostumbramos a llamarlas verdad. Al pensar el lenguaje como motor de la fabricación de la realidad– y a través de ella darle sentidos a las cosas, exaltamos una característica intrínsecamente humana, la imaginación, como actualizadora del mundo mediado por el lenguaje. Esta es una actualización siempre fabricadora de representaciones que escapa de tentativas de control y dicotomización del mundo en real e imaginario; por el contrario, derriban las pretendidas



fronteras, reafirmando la potencia creativa y provocadora de la ficción sobre la realidad (Larrosa, 2001; Souza, 2015).

La ficción es también un escenario para conflictos del lenguaje y sus extraños desenlaces, como nos muestra González (2013, p. 138): “Cuando los conflictos desencadenan en actos de violencia, en destrucciones o humillaciones, hemos fracasado como proyecto lingüístico, hemos fracasado como humanidad; para nuestro caso, que los conflictos lingüísticos generen rupturas y dolores sociales nos pone a pensar del lugar de los lenguajes). Cuando hablamos de lectura, tampoco podemos desconocer los conflictos que generan los lenguajes y sus interpretaciones. De ahí que la ficción ocurre para la creación como para la destrucción. De las lecturas aprendemos muchos campos, ficcionamos e inventamos realidades de cualquier orden, como acabamos de ver.

Piglia (2006), cuando habla de lo que aprendió con la lectura de Borges, pondera que su más grande enseñanza fue enseñarlo a leer todo como ficción y de creer en el poder que la ficción posee como teoría de la lectura. Bárcena (2015, p. 249) formuló una provocación mucho más oportuna sobre esa temática: “ver la realidad desde el punto de vista de la ficción ayuda a soportar el absolutismo de lo real”, y no ceder a las tentaciones del realismo, de la real politik, del utilitarismo y de toda forma de relación que ignora las posibilidades de ser más en sentido freireano (2002), y cuanto más duro se convierte la realidad, más necesitados estamos de la ficción.

La lectura, en ese sentido, permite al sujeto lector acceder la subjetividad y la fabricación de lo real del otro ausente. La formación se da en la medida en que el lector se relaciona con las identidades y fabricaciones de otros sujetos a través de la lectura, y su propia identidad se va configurando y reconfigurando en contacto con los sujetos y mundos ausentes a través de la lectura de los libros. La identidad aparece como un proceso incesante de re-lectura de un texto no acabado, o aún no escrito, abriéndonos a una dimensión ética de la lectura, que despierta deseos, antipatías, simpatías y empatías, las cuales dejamos que nos atraviesen.

*Para que la lectura se resuelva en el ejercicio formativo es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. [...] Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos) (Larrosa, 2003, pp. 28-29).*

Esto hace de la lectura una educación poética, más incierta en cuanto a sus rumbos, laberíntica (Skliar, 2015). Vivir y educarse por la lectura es habitar un mundo dejándose atravesar por la incertidumbre del lenguaje, no por el lenguaje previsible, mecánico, técnico, prescriptible, sino por un lenguaje que provoca sus preconcepciones de mundo, de sujeto y de pedagogía.

Aunque la actividad de la lectura acontezca casi rutinariamente, la experiencia de la lectura no se da de forma banal; es antes un acontecimiento poco común para los lectores frecuentes. La experiencia, en general, no es algo banal, pues estamos invadidos por el exceso de información, de opinión y la propia aceleración con que estos fenómenos de lenguaje están tomando el espacio de lo genuino, de lo único, de lo primero e insertando en la vida moderna cada vez mas repeticiones que parecen auténticas y nos hacen llegar al final del día extenuados con la infinidad de acontecimientos por los cuales pasamos, sin que ninguno se haya convertido en experiencia, pues no nos tocan (Agamben, 2005; Benjamin, 1987; Larrosa, 2015). La experiencia de la lectura ocurre cuando se es atravesado por algo, por alguna referencia cultural que subjetivamente nos provoca y desplaza, retirándonos del lugar. Es esta la potencia transformadora de la lectura: la de desplazarse sin que para eso sea necesario el desplazamiento del cuerpo.

Los peligros de una escuela sin lectura

La lectura es un fenómeno, quizás uno de los pocos que permite a los sujetos producir empatía por otro distante en el espacio y temporalmente, algo que solo el viaje podría desarrollar en un sentido más amplio y con el perjuicio de que no se puede, todavía, viajar en el tiempo. El conocimiento empírico, la ciencia y la lógica no son suficientes para que los sujetos consigan comprender el mundo, o por lo menos comprenderlo sin reducirlo a sus perspectivas locales del mundo, a sus prejuicios de lo que es el real. La lectura, y en este caso, la lectura literaria, es lo que nos permite producir lo que Nussbaum (2011) llama Imaginación Narrativa, o sea, la capacidad de pensar cómo sería estar en la condición de otra persona, de interpretar inteligentemente la narrativa de esa persona y entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que aquel sujeto/personaje puede tener.

Sin embargo, la escolarización es cada vez más ordenada por el proceso de expulsión del currículo de todo lo que no puede ser convertido, en un corto plazo, en algo productivo y articulado con la dimensión de empleabilidad del sujeto. Esto, en una sociedad como la nuestra, está en marcha desde hace mucho, pero solo cuando sintetizados en propuestas de ley llaman la atención

de los profesores, como en las recientes casos del “Escola sem Partido”. Propuesta de ley presentada por el movimiento de extrema-derecha brasileño Escola Sem Partido (Escuela Sin Partido), que, entendiendo los espacios escolares como espacios doctrinarios marxistas, propone un proyecto de ley que censure la acción de los profesores, o que limite lo que denominan “abuso de la libertad de enseñar”. Tal movimiento encuentra apoyo, sobre todo, en liderazgos evangélicos mediáticos y sus representantes legislativos; movimientos que proponen la toma de poder por los militares y de los miembros del gobierno que asumió el poder después del golpe de estado de 2016, que destituyó a la presidenta Dilma Rousseff. En el final de 2017, la propuesta fue retirada del Congreso Nacional Brasileño, a pedido de sus solicitantes, que antevieran la derrota después de ser desfavorable el informe oficial. Asimismo, el proyecto como no fue votado, puede ser presentado en un momento más favorable. (Escuela sin Partido) y de la Reforma de la Enseñanza Media; el proyecto de ley n. 6.840/2013, sancionado por decreto en el 2016 por el gobierno de Michel Temer, obliga a la reorganización curricular por áreas de conocimiento. El alumno, al salir de la educación fundamental, deberá optar por una de las áreas de conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias humanas o profesionalizantes. Un alumno inscrito en las áreas de ciencias de la naturaleza, matemáticas o profesionalizante no tendrá contacto con la lectura, excepto por aquella dirigida por los textos didácticos y técnicos utilizados en ese tipo de formación. Observando que el mismo decreto excluyó de la Enseñanza Media asignaturas como Arte, Sociología y Filosofía, podemos inferir qué tipo de lectura podrá ser realizada en esa etapa de la educación básica brasileña; la lectura, bien como todos los procesos que pueden provocar algún tipo de fruición, contemplación, digresión, pasión, o sea, “cosas inútiles” en una sociedad organizada para la optimización de las ganancias del capital, comienza a ser sustituida por otras habilidades más adecuadas para las actividades de un sujeto productivo dentro del sistema capitalista.

Este proceso, en la medida en que no permite experimentar al otro y ponerse en la condición de otra persona, provoca una erosión de las cualidades esenciales para una existencia democrática, y es probable que deje de ser deseable, ya que en muchos casos es una barrera para la producción industrial de las sociedades modernas y para las ganancias de los rentistas. Si no se consigue ver el mundo a través de los ojos de otra persona, se tendrán dificultades para entender las demandas de ese sujeto, y pensarlo como persona que tiene una vida, necesidades y derechos.

Cuando se retira la lectura como proceso de producción de empatía en los procesos formativos, el riesgo de reproducir nuestro peor aspecto es muy grande. La invitación de Adorno (2012) para que nos mantuviésemos vigilantes para con el acontecimiento de Auschwitz, teniéndolo como horizontes de lo absurdo y del mal que pueden ser producidos por los seres humanos, es una invitación para aprender, para detenernos sobre la memoria no solo la de los judíos, sino observarlo como el símbolo auschwitziano del siglo XX que es una imagen frecuente en la historia de la humanidad, bajo cualquier perspectiva que se observe:

*A mi modo de entender, la inmensa peligrosidad de Auschwitz consiste en el hecho de que no se trata de algo excepcional, aparecido una sola vez en la historia de la humanidad, definitivamente concluido y agotado después de su aparición en el Auschwitz histórico de Polonia. No, Auschwitz como dimensión infernal de la existencia humana, que hace posible la conversión de hombres y mujeres en ex hombres y ex mujeres, es una posibilidad inherente a la condición humana si llegan a darse determinadas condiciones. Más aún, Auschwitz puede llegar a constituir el marco de la “normalidad” de la vida humana, de modo que, tal como ocurrió en la Alemania hitleriana, los opositores a esa normalidad eran calificados de “anormales” ajenos al progreso y, por eso mismo se vieron obligados a vivir y, en algunos casos, a morir como enemigos del pueblo alemán (Duch, 2004, pp. 13-14).*

La lectura, tal como la hemos experimentado en los campos de las Humanidades, aún es una experiencia de relación con el lenguaje que supera la vivencia inmediata y egocéntrica de la vida, insertando la posibilidad de estar en un lugar no estando y experimentar una condición humana sin para eso pasar por el sufrimiento, por la agonía, por el dolor del personaje. Auschwitz es un marco de todo lo que hemos hecho a nosotros mismos, una lectura que necesita ser constantemente rehecha, y en múltiples lenguajes, para que se produzca una *nachbilden* que nos recuerde quiénes somos, de lo que somos capaces cuando deshumanizamos el otro.

Como nos cuenta Nussbaum (2012), en 2002, en el estado de Gujarat, India, la combinación de un gobierno de extrema derecha con una población formada exclusivamente dentro de lo deseable como mano de obra desde la educación fundamental, asociado a una política propagandística insertada en los libros de historia, los cuales glorificaban Hitler como héroe, llevó al exterminio de más de 2000 ciudadanos musulmanes. Son ejemplos de cómo la ignorancia asociada a la falta de empatía producen manifestación de este tipo de mal, del nazismo hasta la reciente reacción europea con la migración siria y norteafricana, que llevó en muchas partes del continente al renacimiento de discursos de odio, semejantes a los que fueron producidos por el hitlerismo; pasando por Ruanda y los Balcanes, que consiguieron producir un otro por quien no se puede tener empatía en el propio patio y, guardadas las debidas proporciones, las violencias xenófobas pos-Brexit y los discursos en pro del

asesinato de la concejala de Rio de Janeiro, Marielle Franco. Muchos de esos discursos se valieron de pos-verdades diseminadas en Internet y son ejemplos de cómo se puede hacer uso de la ignorancia y de la falta de una educación que nos enseñe a leer e interpretar con cuidado las diferentes afirmaciones.

Cuando Adorno (2012) pidió vigilancia bajo el marco de Auschwitz, es porque sabía de su fuerza, de cómo las soluciones organizadas, limpias y rápidas son más potentes que la desorganizada y poco eficiente democracia. Su texto circula entre nosotros, los académicos, los universitarios, mas, de cierta forma parece que la sombra de los campos de concentración no resulta más tan atractiva como representación. Su conferencia está publicada en un libro sobre educación, dirigido a nosotros, los educadores, es un pedido a nosotros, los formadores de los formadores, aquellos que trabajamos con la infancia, de que no dejemos que el recuerdo del mal administrativo no se convierta en algo menor, un mero detalle histórico. Es necesario hacer sentir otra vez lo que nosotros, los seres humanos, somos capaces de hacer a nosotros mismos (Souza, 2015; Souza, 2016; Souza & Souza, 2016). Para eso, es preciso recordar, y es la memoria, no la asociada a cuestiones biológicas, sino la memoria histórica, lo que implica en una relación íntima con las cuestiones culturales – con las cuales es preciso desarrollar un proceso de adhesión emocional –, y estas por su vez, en lectura.

### **Consideraciones finales**

La escuela y todo el paquete de valores que vienen con ella, no puede presentarse para el sujeto como algo incontestable, excepto para quién la abandona por definitivo, y estos outsiders son cada vez más raros. Los sujetos que ingresan en este sistema tienen pocos recursos para cuestionar lo que les presentan – son niños y, cuando adultos, están en formación, sienten cuando hay algún error, pero no ubican bien el problema. Es preciso sospechar del discurso, de la orden y del tiempo pedagógicos, nos dijo un emergente filósofo colombiano (González, 2015). Dudar del tiempo pedagógico puede ser el comienzo de un tortuoso camino para repensar el lugar de la lectura en nuestras prácticas, no solo como algo a ser enseñado, sino como experiencia. Para esto, el tiempo de la escuela no será jamás suficiente, por lo menos no de la escuela que tenemos y de la escuela que se está anunciando, esa de la cual se hace propaganda como adecuada a los nuevos tiempos: acelerada, distante, dispersa, multitasking, en la cual cuanto más habilidades productivas mejor es la enseñanza (por lo menos, es lo que es deseado por las clases

subalternas), pues forma mejores empleados. De esa escuela, la experiencia de la lectura, por más discurso que se produzca sobre ella, ya fue puesta fuera junto con las sobras de otras experiencias inútiles a los ojos de las sociedades ultramodernas y de sus sombras en la periferia. Ella está en la acera esperando que el colector la recoja.

La lectura, en esa escuela, solo aparecerá para desarrollar alguna habilidad de entendimiento y expresión, dejando del lado cualquier complejidad y divergencia. La lectura, en el caso de que los profesores no reacciones en tiempo, reafirmando su compromiso con los valores democráticos, o sea, con una vida digna, entre iguales que comparten un mundo y valor interiores (Nussbaum, 2011), podrá convertirse como muchas prácticas ancestrales de las cuales solo nos restan unos resquicios conceptuales, como la dialéctica, la retórica, etc. Los cursos responsables por esta formación, Pedagogía y Letras, parecen no percibir el peligro que se avecina y se acercan cada vez más a su obsolescencia.

Para cerrar este ejercicio ensayístico, la experiencia de la lectura es comprendida como posibilidad de resistencia táctica frente al proceso de instrucción para el trabajo que prometen transformar la educación en el futuro. El acto de leer aún subvierte el deseo de control del trabajo pedagógico, ocupa otros tiempos que no son el pensado y programado para que el sujeto lea, y al hacerlo retoma un valor humano muy poco común en nuestras sociedades, la capacidad de crítica, en la medida en que el sujeto puede pensarse a sí mismo fuera del lugar destinado para él por la sociedad.

## REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2012). Educação após Auschwitz. En: Adorno: T. W., Educação e Emancipação (pp. 119-138). São Paulo: Paz e Terra.
- Agamben, G. (2005). Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Augé, M. (2005). Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: 90 Graus.
- Augé, M. (2006). Para que vivemos? Lisboa: 90 Graus.
- Avelar, I. (2009) Canône Literário e Valor Estético: notas sobre um debate de nosso tempo. Revista Brasileira de Literatura Comparada, 15. Disponible en <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/232>
- Bachelard, G. (2006). A Epistemologia. Lisboa: Edições 70.

- Bárcena, F. (2015). Enseñar; aprender: lo que entonces devino falso. La educación como pretexto literario. *Revista Sul-Americana de Filosofía*, 23, 239-267. Disponible en <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16148>. Acceso em 27/10/2015
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bhabha, H. K. (2007). *O local da cultura*. Belo Horizonte: EDUFMF.
- Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acceso em 01/02/2015.
- Brasil (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acceso em 16/10/2016.
- Burke, P. (2003). *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Chartier, R. (Org.). (2001). *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade.
- Duch, Ll. (2004) Prólogo. En: Mèlich, J.-C., *La Lección de Auschwitz* (pp. 11-18). Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, M. A. (2013). Los conflictos del lenguaje. *El lenguaje, una Caja de Pandora*. *Revista miradas*, 11, 136-148.
- González, M.A.G. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas: sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González, M. A. (2016). *Un preludio de sorderas*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- González, M. A. (2017). *Amores prohibidos en Kalkan*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Iser, W. (1996). *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34.
- Jauss, H. R. (2005). *Pour une esthétique de la réception*. Tradução de Claude Maillard. Paris: Gallimard.
- Larrosa, J. (2003). *Literatura, experiencia y formación*. In: Larrosa, J., *La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura y formación* (pp. 25-54). México: FCE.

- Larrosa, J. (2015). Tremores: escritos sobre Experiência. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, A., Ribeiro, V. M. y Catelli, R. (2016). Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudio especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa/ Instituto Paulo Montenegro.
- Moreiras, A. (2001). A Exaustão da diferença. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Nussbaum, M. C. (2011). Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz.
- Piglia, R. (2006). O Último Leitor. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sarlo, B. (1997). Los Estudios Culturales y la Crítica Literária en la encrucijada valorativa. Revista de Crítica Cultural, 15, 32-38.
- SITEAL – Sistema de Información de Tendencias Educativas em America Latina (2013). El Analfabetismo em America Latina. Disponible en [http://www.siteal.iipe.unesco.org/datos\\_destacados/258/analfabetismo-en-america-latina](http://www.siteal.iipe.unesco.org/datos_destacados/258/analfabetismo-en-america-latina).
- Skliar, C. (2015). Intuições do poético. Uma poética para a educação. Revista SulAmericana de Filosofia e Educação, 23, 224-238. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16147>. Acesso em 23/08/2015.
- Souza, R. M. (2015). Antes de Auschwitz: ensaio sobre Autobiografia e Formação em Elias Canetti, 209f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Salvador.
- Souza, R. M. (2016). As Lições do Lager: experiências com o mal e (de) formação nas narrativas de Lanzmann e Semprun. En: Moraes, D. Z; Cordeiro, V. M. R; Oliveira, O. V., Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica. Curitiba: Editora CRV.
- Souza, R.M. y Souza, E. C. (2016). A (De) Formação pela escola: representações de processos formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 1(2).
- Waissbluth, M. (2016). América Latina: un continente de analfabetos funcionales. México: Flacso. Disponible en [http://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/ponencia\\_mexico\\_final\\_abril\\_2016.pdf](http://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/ponencia_mexico_final_abril_2016.pdf)





## CAPÍTULO XI

# IMAGEN Y SONIDO ALREDEDOR: LA POTENCIA DEL FALSO EN EL CINE BRASILEÑO CONTEMPORÁNEO

*Midian Angélica Monteiro García<sup>26</sup>*

---

<sup>26</sup>Midian Angélica Monteiro García: Master en Teorías de la Literatura y la Cultura por la Universidad Federal de Bahía; Profesora de Teoría Literaria y Vice Rectora Académica de UNIJORGE. Tiene Publicaciones en las áreas de Cine, Literatura y Educación. También desarrolla proyectos en el área de formación docente. Correo electrónico: [midiangarcia@uol.com.br](mailto:midiangarcia@uol.com.br)

## Resumen

Discutir el arte, en un momento en que Brasil pasa por una sombría ola de conservadurismo, es relevante, pues, paradójicamente, ha sido siempre una Confrontación con el sentido común y contra la naturalización de los valores reactivos que el arte, por lo menos el arte que cuya potencia de comprometimiento con el presente nos interesa, se coloca en la historia, o, como decía Walter Benjamín, a contrapelo de ella. Es decir: si una exposición de arte es capaz de provocar reacciones moralistas -e incluso incoherentes-, ella todavía puede cumplir un rol preponderante de "ser en contra" y hacer extrañar, en las entrañas del imaginario colectivo, las certezas cristalizadas y tornadas "familiarizadas" por la repetición sin diferencia del conservadurismo

**Palabras clave:** Edición, provocación del arte, sombrío conservadurismo, politizar el arte, naturalizar.

## La discusión por el arte en conservadurismos extremos

Discutir el arte, en un momento en que Brasil pasa por una sombría ola de conservadurismo, es relevante, pues, paradójicamente, ha sido siempre una Confrontación con el sentido común y contra la naturalización de los valores reactivos que el arte, por lo menos el arte que cuya potencia de comprometimiento con el presente nos interesa, se coloca en la historia, o, como decía Walter Benjamín, a contrapelo de ella. Es decir: si una exposición de arte es capaz de provocar reacciones moralistas -e incluso incoherentes-, ella todavía puede cumplir un rol preponderante de "ser en contra" y hacer extrañar, en las entrañas del imaginario colectivo, las certezas cristalizadas y tornadas "familiarizadas" por la repetición sin diferencia del conservadurismo.

No son raras las acciones impositivas que nos remiten a un movimiento abstruso que vivimos en los pretéritos de la dictadura militar. Me refiero aquí a la obstrucción de realizaciones estéticas que ponen en evidencia la diversidad en las artes. En esta trama, que articula el mantenimiento de un orden excluyente, asistimos al cierre y prohibiciones por orden jurídico de exposiciones que abordan temáticas de la diversidad sexual y religiosa, a ejemplo de la cancelación de la exposición de arte contemporáneo "Queermuseo - Cartografías de la Diferencia en el Arte Brasileña", en Porto Alegre.

Una postura colectiva de repulsa al pensamiento y a la reflexión artística invadió Brasil, solidificando la estabilización de segmentos conservadores, los cuales imprimen un retroceso al pensamiento, encerrando la opinión pública no más en la mudez, sino en un desierto cognitivo.

El referido posicionamiento ante el arte se intensifica a partir de una red de implicaciones políticas, posicionamientos ideológicos consonantes con el golpe de Estado de 2016 que culminó con el impeachment de la presidenta Dilma Rousseff. Tal situación política promovió consecuentes retrocesos de avances otrora alcanzados, en lo que se refiere a las acciones afirmativas que se consolidaban en la democracia brasileña, a ejemplo del crecimiento de protagonismos de los movimientos identitarios e implementación de políticas de incentivo al arte, a la cultura, a la ciencia, salud. Son tiempos totalitarios inscritos con rasgos neoliberales, cuyas prácticas antidemocráticas han sido mediadas y diseminadas en espacios fabricados, bajo la égida del discurso de la anticorrupción. Las visibles regulaciones de las relaciones sociales, engendradas por los dispositivos mediáticos, así como explicitadas en las redes sociales, promueven insurgencias del incomodo de la clase media con las políticas afirmativas. Si, por un lado, las esferas de las redes sociales pasaron a descortinar las voces discriminadas, por otro lado, amparados en supuestos morales, hay los que asumen modos propios de validación y linchamientos digitales. Es en ese contexto de crisis que Brasil asiste, aterrorizado, a la supresión de derechos que afecta directamente el ejercicio de la democracia.

Esta lógica que ha movido la resurrección del binarismo sobre lo que es arte y lo que no es arte, como se percibe en el fenómeno de viralización de los discursos extremistas en las redes sociales, revela una suspensión de la democracia, que no se instala en Brasil como un acontecimiento local, sino como un movimiento hegemónico de la contemporaneidad.

En el campo del arte cinematográfico, destacamos aquí la segunda película de intensa recepción internacional, dirigida por Kleber Mendonça Filho, *Aquarius*, producción que concurrió a la Palma de Oro en Cannes en el año 2016. La película narra la actitud de resistencia de Clara, mujer de mediana edad, que convive con una mutilación causada por un cáncer en la juventud. Sin embargo, su lucha tiene una circunferencia más amplia y no se canaliza solo contra la enfermedad física, sino contra la "enfermedad más grave", la lógica del neocapitalismo, aquí tratado a partir de la abusiva trama de la especulación inmobiliaria. El último residente del edificio *Aquarius*, ubicado en un barrio de clase media de Recife y considerado un estorbo a las empresas y proyectos para la "nueva clase media" de las constructoras, Clara se niega a vender su piso repleto de memorias afectivas e historias personales.

La obra del cineasta pernambucano no solo trató de los contextos sociales y políticos contemporáneos, sino que también produjo un evento político debido al posicionamiento de denuncia, asumido por el elenco, en la ocasión del referido festival francés, sobre el golpe de Estado ocurrido en Brasil en el mismo año.

La producción de la película y la diégesis de la trama (es decir, la temporalidad en la que se encuentra la trama) son anteriores al golpe parlamentario que azotó al país. Sin embargo, tal acontecimiento en Cannes y sus reverberaciones actualizaron tales sucesos como tiempos paralelos que se sitúan en los campos de la realidad y de la virtualidad, de lo real y lo posible, provocando movimientos antagónicos. En una polaridad, la acción del elenco movilizó movimientos ostensivos como la inesperada clasificación indicativa de dieciocho años y el cercenamiento de la participación de la lista de 336 películas elegibles para el Óscar, para sorpresa de los agentes del audiovisual. Tal hecho fue señalado como una represalia política. La película fue considerada como arte peligroso, considerado inadecuado "a las buenas costumbres de la tradicional familia brasileña". El perfil controvertido de la película se debió, no solo al punto de vista político de esa narrativa, tan común en la cinematografía brasileña, sino, principalmente, a la potencia de su lanzamiento como evento político.

Por otra parte, en lo que se refiere al público, la película generó efectos estéticos los cuales promovieron reacciones políticas, como si los espectadores estuvieran sumergidos en la vida de *Aquarius*, o tal vez como si esa narrativa invadiera la realidad colectiva de estos sujetos. Tal procedimiento se aproxima a lo que Gilles Deleuze considera un procedimiento fabuloso:

*Si nos referimos al cine directo, encontramos plenamente este nuevo estatuto que da al habla el valor de indirecta libre: es la fabulación. El acto de habla se convierte en acto de fabulación (...) y adquiere el alcance político de constitución de un pueblo. (Deleuze, 2007, p. 288)*

En ese sentido, Aquarius elabora un ensayo sobre la resistencia, no la aniquiladora, sino una resistencia fabulosa, provocando afectos que diseñan líneas de fuga contra el organismo político que consolida una estructura ósea, revocando todas las plasticidades posibles de un cuerpo invadido; cuerpo en el sentido más amplio, el cuerpo social, podemos decir, ahora por cáncer producido artificialmente. En el contexto de la imagen fílmica, se trata de un cáncer implantado en el edificio, un tipo de termita volcada a la demolición, diseminada por el edificio, pero cuya colmena será devuelta por la protagonista a los tiburones de la constructora inmobiliaria. En el contexto histórico, la pantalla productora de sentidos sacude a los sujetos arrebatando al final de la exhibición, un exorcismo colectivo del presidente en ejercicio. La potencia de esta falsa realidad paralela en que se constituye Aquarius nos afecta, apuntando a las posibilidades de plasticidad del cuerpo colectivo. Un arte que se expande y se constituye en las potencias y posibilidades de cambio.

Cuando se constituyó como un lenguaje autónomo, a fines del siglo 19 y comienzos del 20, el cine heredó muchas de las convenciones del teatro burgués del siglo XIX, principalmente las "reglas" del melodrama, en lo que se refiere a la representación centrada en el discurso ilusionista y en la creación de puntos de vistas, amparados en la transparencia del lenguaje, que intensificasen la "identificación" entre la representación del drama y el espectador. La estabilización "clásica" del lenguaje cinematográfico se envasaba en el equilibrio y la linealidad de la trama y en la inclusión del espectador en un régimen de "habitabilidad" en el espacio de la ficción y en la transparencia en la forma de organización del espacio, del tiempo y de la acción. Así, a través de un pretendido lenguaje neutro y realista, el espectador entraría ilusoriamente en el lenguaje como mimesis directa de la realidad. El espacio y el tiempo serían reproducidos a fin de crear proyecciones fieles del mundo físico, así como las acciones de los personajes buscarían reproducir, por la verosimilitud realista, el comportamiento humano. Tal discurso cinematográfico, denominado naturalista, anula cualquier visibilidad de los medios de composición de la representación que quiere apariencia de real o apuesta en una opacidad formal que asume ser el "real" siempre inaprehensible e irreductible a cualquier lenguaje. De ahí el énfasis en el principio de la continuidad y de la linealidad en el proceso de organización del montaje del material fílmico. De acuerdo con Ismail Xavier:

*Todo en ese cine camina hacia el control total de la realidad creada por las imágenes - todo compuesto, cronometrado y previsto. Al mismo tiempo, todo apunta a la invisibilidad de los medios de producción de esta realidad. En todos los niveles, la consigna es "parecer verdad; montar un sistema de representación que busca anular su presencia como trabajo de representación. (Xavier, 2008, p. 43).*

Como todas las historias de las series culturales, también la historia del cine está marcada por divisiones y rupturas, tensiones entre el modelo institucional, ya estabilizado, y la discontinuidad del cine de invención formal. De ahí que el cine moderno se construya como una forma que busca romper con la tradición ilusionista, centrándose en el espectáculo de la transparencia, sino en el discurso de la opacidad. La fragmentación de la narración, según Peter Szondi es, por lo tanto, correlacionada con la fragmentación de los sujetos y corre en paralelo -y en diálogo- a las transformaciones traídas por la crisis del drama, resultante del encuadramiento de nuevas temáticas que promueven e intensifican las contradicciones entre forma y contenido.

La dramaturgia moderna, así como el cine moderno, abdica de las formas miméticas muy propias a la dramaturgia clásica, adoptando un drama centrado en la subjetividad, como ocurre en la obra de August Strindberg, evidente en la composición de escenas localizadas en los procesos psíquicos internos, en la confesión del "teatro como disfraz" y en la radicalización de la ruptura de los pilares centrales del teatro. Así como en el teatro moderno, que traerá a la superficie las características estructurales del drama, el cine desplazará su dispositivo técnico primario, la cámara, por ejemplo, de su lugar distanciado, llamando la atención hacia sí misma y negando así el espectáculo ilusionista.

No son raros los cineastas que rompen con el discurso narrativo continuo, dando lugar a un estilo personal a ejemplo de Andrey Tarkovisk en su película *El espejo*, en el que emprende una narrativa confesional marcada por rupturas constituidas de fragmentos de la memoria del narrador. Se puede verificar la radicalización de este proceso en David Lynch, ya que gran parte de sus obras, al reanudar la tradición modernista de la ruptura, hablan en su opción por la discontinuidad y las rarezas dramáticas, del lugar de la fragmentación del sujeto contemporáneo. En la película del referido cineasta, *Estrada Perdida*, por ejemplo, la cámara camina en las manos de un hombre misterioso, registrando espacios oscuros, grietas, espejos, como si se escrutara el inconsciente del personaje principal, revelando a la platea el desplazamiento del foco en la composición fílmica. También en *Imperio de los sueños*, la cámara recorre frenéticamente espacios, atravesando personajes en diferentes narrativas, las cuales reflejan una multiplicidad de focos.

El cine moderno, por lo tanto, camina en un deseo por la opacidad, en un elogio al espectador que pasa a ser sujeto constituyente del drama. La cámara, por su presencia ostensiva, se convierte casi en un personaje, rasgo auto-reflexivo cuyo objetivo es desmontar la ilusión y romper con la identificación del sujeto burgués, para usar una expresión propia de los debates de la época.

Esta producción da señales de que la película está lejos de ser una narración teleológica lineal e ilusionista. Es como si convidara al espectador a interferir en los espacios invisibles del texto, atribuyendo sentidos que no encierran una significación cristalizada. Lo que en el teatro se denomina "ruptura de la cuarta pared", la quiebra de la condición voyeur del espectador distante de la acción, a la que es sometida la platea, aquí se incorpora al texto fílmico.

Tal construcción genera lo que Ismail Xavier llama opacidad, la línea de fuga a través de la cual el espectador puede intervenir en la tesitura del texto cinematográfico. No hay una transparencia disipadora y conciliadora de los acontecimientos. El espectador es invitado a pensar y a construir la significación del texto.

El sonido alrededor, objeto principal de este artículo, narra historias de residentes de un barrio de clase media de la ciudad de Recife. Este artículo objetiva, por lo tanto, el análisis de la película *El sonido al rededor* a partir de presupuestos teóricos del cine contemporáneo y de la filosofía Deleuzeana. La historia del barrio remonta las relaciones de coronelismo y cordialismo, no más circunscritas en el espacio decadente del ingenio, mas actualizadas en las instancias del poder ventajero del ramo inmobiliario y en las relaciones de los trabajadores del espacio doméstico. En la película, el nieto del patriarca, dueño de un ingenio y de gran parte de las casas del barrio, construye relaciones paternalistas, pero poco profesionales con sus empleados.

La película se inicia con un prólogo que se integra a la película por los sonidos. La clave de lectura dada de inmediato por los elementos del montaje en la película potencia lo que Michel Chion define como "audiovisión", fenómeno de convergencia en el que la banda sonora, compuesta por la confluencia entre elementos visuales y sonoros, asocia diferentes discursos simultáneos. Desde las imágenes iniciales de los créditos, el sonido de un órgano realiza una nota en tono melancólico que parece, al modo de un síncope, anticipar el prólogo, creando una arritmia entre el sonoro y el visual. Tal atmósfera agónica es intensificada por el diálogo entre la pantalla negra y el toque constante de tímpanos. En la medida que surge una secuencia de fotografías antiguas

en blanco y negro, se suma al efecto sónico descrito, un bucle de percusión extraído de los patines que, más adelante, aparecerán en la primera secuencia en movimiento de la película. En el plano óptico, las imágenes de las fotos en blanco y negro, que se mezclan en diferentes planos destacando para el primerísimo y primer plano, exhiben espacios de una hacienda, trabajadores del cañaveral y una casa grande típica de la zona de la mata nordestina, recuperándose relaciones de poder a las que eran sometidas las comunidades sociales en los escenarios de las relaciones de explotación colonial. De acuerdo con Christine Paulette Yves Rufino Dabat, las relaciones de los trabajadores rurales, cortadores de caña, con los señores de ingenio se constituyeron, históricamente, como una relación entre explotado y explorador, a partir de un proceso de manipulación colectiva:

*fueron históricamente mantenidos en una situación tan miserable que apenas garantizaba su supervivencia al precio de un trabajo agotador. Su vida era abreviada por la inserción precoz en el trabajo. Sus condiciones de existencia eran proverbialmente rudimentarias, miserables y precarias. Sus condiciones de trabajo contaban entre las más duras y brutales que se conocía. Impune reinaba en los cañaverales la violencia patronal, desde la época de la conquista (hasta el presente). Por lo tanto, es en un contexto de oposición aguda en términos de clase que se sitúa el asunto de este estudio: pues la historia de las relaciones de trabajo, que involucraban, en la 'morada', trabajadores rurales y plantadores de caña de azúcar, era simplemente una lucha entre explorados y exploradores. (Dabat, 2003, p. 36)*

Acompañando la secuencia fotográfica, los sucesivos planos sonoros se extienden, reuniendo secuencialmente un sonido similar al de un reco-reco de muelles, un bucle extraído de los ruidos de una máquina de corte, que posteriormente se transforma en sonido directo, toques de bongôs y de caja. Esta textura de sonido permanece hasta un poco más del primer minuto, con la entrada del sonido de un tambor en una frecuencia más grave.

A partir de este momento, otra composición se constituye. Los instrumentos se repiten, pero ahora como sonidos directos de los espacios de un barrio situado en la ciudad de Recife. Sin embargo, esta nueva confluencia sonora se constituye con una modulación menos armónica y más fuerte. En el primer momento, este montaje sonoro nos da la sensación de un sendero que acompaña una tensión narrativa intensa, la cual preanuncia un acontecimiento trágico. Sin embargo, a los sustos, percibimos que el barrio es el protagonista de esta cadena acústica atravesada por el miedo, resistencias, incompatibilidades entre clases sociales con las que la película nos confronta. Se constata que el trágico presentimiento ya se hace presente en las relaciones jerarquizadas de aquellos que integran el playground. La tragedia, por lo tanto, no está en el acontecimiento externo. En ese sentido, hay que resaltar



que no estamos afectados por la verosimilitud de las imágenes, sino por el susto metafísico promovido por el desplazamiento del modelo de sonido e imagen que presenta el cine clásico.

Toda esta composición promueve cierto desconocimiento, sea por la falta de una estructura narrativa, sea por la construcción de una sonoridad extradiagética no esperada. La conjugación entre el óptico y el sonoro, en esta composición que se extiende del prólogo a los primeros planos de secuencia de la película, realiza alternancias que rompen el dominio del movimiento. En la película, esta conjugación es paradójica. Mientras las imágenes fotográficas y el espacio del patio del edificio presentan relaciones jerarquizantes, música e imagen se constituyen como entidades casi autónomas, pues parece haber una ruptura de las jerarquías que son comunes en la combinación de elementos visuales y sonoros. En la tradición cinematográfica, la banda sonora casi siempre asume una función representacional. La modulación sonora está regulada por la progresión narrativa, en sus concatenaciones dramáticas, generalmente articuladas paso a paso con las acciones de los personajes, en un juego de adecuación que se quiere "transparente", cuya función principal es añadir -o reforzar- los sentidos buscados en el curso de la película, entre los momentos de "parada" y ápices. En la película de Kleber Mendonça, el sonido huye al habitus que organiza el mundo naturalista, poniéndose, en lenguaje deleuziano, a fabular, revelándose, así, como una potencia en los agenciamientos propuestos por el director.

Gilles Deleuze, en sus reflexiones acerca de las especificidades del pensamiento artístico y filosófico, restaura la potencia del arte, emancipándola de sus amarras construidas en las instancias representacionales, historiográficas y de la tradición filosófica de la metafísica, para amparado en la idea bergsoniana de fabulación:

*Lo que se opone a la ficción no es lo real, no es la verdad que es siempre la de los dominantes o de los colonizadores, es la función fabuladora de los pobres, en la medida en que da al falso la potencia que hace de éste una memoria, una leyenda, un monstruo. (Deleuze, 2007, p. 183)*

En la lógica de la fabulación, la no jerarquía entre sonido e imagen opera una ruptura estética construyendo una subjetivación diversa de la que constatamos en los sentidos evidenciados por la articulación del sonido y de la imagen. Si, por un lado, los planes de secuencia revelan que los sonidos que provienen de la ciudad reproducen los espacios coloniales de poder; por otro, la celebración de la autonomía entre lo óptico y el sonoro propone una potencia del pensar.

El arte hace posible una forma de participación en las luchas políticas fuera de las imágenes engendradas por la industria, en la medida en que da al falso la potencia de creación de otras formas de expresión y de otras posibilidades de subjetivaciones capaces de interferir en la realidad. Se trata de constituirse fuera de las reglas establecidas más allá de la percepción formal que los sujetos construyen para sí. Se percibe en el sonido al revés que hay una interferencia en la producción de desplazamientos a través de la fabulación.

Así como fue posible al arte la reinención de sus modos de producción, los cuales posibilitan el engendramiento de fisuras en el campo de la metafísica, promoviendo desplazamientos, nuevas relaciones y formas singulares de subjetivación, corresponde al propio arte suministrar dispositivos que sancionen a los seres modos de vivir diversos de la formateada en las instancias de poder.

La potencia del cine como arte se instaura en los agenciamientos de los elementos que lo componen. En el Sonido al Rededor, específicamente, tal conjugación se da entre lo óptico y el sonoro, creando nuevas líneas de entendimiento que alteran nuestros afectos y percepciones. Por lo tanto, no se trata aquí de una tesitura representativa de las imágenes, sino sonidos como extractos directos del funcionamiento de la ciudad. En el caso de que la ruptura del encadenamiento sensorio-motor entre imagen y acción, acción de los personajes y percepción, sonido e imagen implican la ruptura de las imágenes-cliché, muy propias del cine clásico. Lo que se observa, en la película en análisis, es que la imagen no siempre se desdobra en acción. Esta composición de un sonido que se construye por la suma armónica de elementos de percusión en las imágenes inmóviles del pasado, historia dada, se repite en la suma de los mismos elementos, pero como ruidos estridentes y no armónicos del paisaje de la ciudad. Tal existencia de las imágenes y del acústico en el espacio contemporáneo imprime la idea de que los tonos de la explotación colonial se encuentran impregnados en las estructuras constitutivas de los espacios urbanos.

En la coexistencia entre las imágenes fotográficas, el sonido y el movimiento, se promueve una ampliación de significados, como un movimiento de excavación de los sentidos de una historia que estaba sumergida en el espacio colonial que en fricción con los aparatos fílmicos provocará una grieta. Este procedimiento nos remite a las experimentaciones realizadas por Jean-Luc Godard en la serie Histoire(s) du cinema, realizada en vídeo, en la cual el director reconstruye superposiciones y saltos temporales de película,

reproducciones fotográficas y de música y otras sonoridades, de pantallas canónicas y anónimas. Para Deleuze,

*(...) el método Godard, no se trata de asociación. Dada una imagen, se trata de escoger otra imagen que induzca un intersticio entre las dos. No es una operación de asociación, sino de diferenciación, como dicen los matemáticos, o de disparación, como dicen los físicos: dado un potencial, hay que escoger otro, no cualquier otro, pero de tal manera que una diferencia del potencial se establezca entre ambos, que venga a producir un tercero o algo nuevo. ((Deleuze, 2007, p.217)*

Si Godard opera con la superposición y unión de fragmentos de películas y otros elementos de diferentes tiempos, Kleber Mendonça opera la fusión de diferentes géneros de la imagen. Así, además de no jerarquizar los papeles establecidos para la imagen y el sonido en la cinematografía, el director pone en cuestión los límites del territorio de los géneros fotografía y cine, al romper la lógica del movimiento, de la secuencia, del deseo de transparencia que es propio a la imagen y al sonido en la cinematografía. La ruptura del compromiso con un sentido que se construye tradicionalmente con el montaje clásico, responsable por la impresión de realidad, parece imprimir una reflexión sobre los límites de la representación en el arte cinematográfico.

Los pasajes del personaje João, nieto del patriarca, en la visita al ingenio, suscitan la fantasmagoría del espacio colonial, penetrado por nosotros a través de una cámara subjetiva. La visita al antiguo cine concretiza la experiencia onírica del espectador. Oímos los dolores de un pasado hoy en ruinas. Sin embargo, es en el baño de la cascada que nos certificamos que la riqueza heredada por el nieto, fue resultante de muchos dolores de años de explotación.

Los personajes no lo ven; apenas el espectador. Mas esa percepción alucinante promovida por el baño de sangre rasura las alucinaciones capitalistas engendradas por la lógica de las relaciones de poder en que está sumergido el espacio colonial. El bautismo de sangre su corte abrupto nos lanza en el espacio urbano nuevamente, bajo la lógica libertaria y fabulosa de un movimiento aberrante. Así, distanciándose del concepto de arte promotor de la ilusión de la verdad, crea una zona de no distinción y de intersección entre la ficción y la realidad. Es el intersticio de que habla Deleuze, el cual nos coloca de inmediato delante de la crueldad de la cordialidad encarnada en las relaciones contemporáneas entre empleados y empleadores del barrio de Recife.

Kleber Mendonça promueve una ruptura de la gramática de la ilusión al sumergirse en los códigos de la creación cinematográfica, ya que, en sus películas, el espectador es invitado a pensar y a construir los significados.

La imagen no se cierra a otras posibilidades. Cines intersubjetivos, El sonido alrededor y Aquarius solo se realizan con la interferencia del espectador quien, como lector, emprende una actitud relacional delante de la apertura de la obra, sea por la visibilidad de los códigos operativos, sea por la invisibilidad generada por una diégesis múltiple.

## REFERENCIAS

- Aumont, J.(1995). A Estética do Filme. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Augusto, M. (2004). Lógica da Montagem Cinematográfica e a Lógica das Imagens. São Paulo: Annablume.
- Bazin, A.(1991). O Cinema: ensaios. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1987). Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense.
- Chion, M. (2008). Audiovisão: Som e imagem no cinema. Lisboa: Texto & Grafia.
- Dabat, C. P. Y. R. (2003). Moradores de Engenho: Estudo sobre as relações de trabalho e condições de vida dos trabalhadores rurais na zona canavieira de Pernambuco, segundo a literatura, a academia e os próprios atores. Recife, PE, Brasil: Centro de Estudos Filosóficos e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.
- Deepak Nyar, (Productor), Lynch, D. (Director) (1997). A Estrada Perdida [Película]. Versatil: França, EUA.
- Deleuze, G. (2007). A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense.
- Didi-Huberman. G. (2017). Levantes. São Paulo: Edições Sesc.
- Emilie Lesclaux, (Productor), Mendonça, K. (Director) (2016). Aquarius [Película]. Paris, França, Brasil: Cinemascópio.
- Emilie Lesclaux, (Productor), Mendonça, K. (Director) (2012). O Som ao Redor [Película]. Cinemascópio: Brasil.
- Machado, A. (2011). Pré-cinemas & Pós cinemas. São Paulo: Editora SENAC.
- Rancière, J. (2013). A Fábula Cinematográfica. São Paulo: Papirus. 2004.
- Szondi, P. (2001). Teoria do drama moderno. Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify.
- Xavier, I. (2008). O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra.



## CAPÍTULO XII

# EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN EL BARROCO EN ESPAÑA Y SU REFLEJO EN HISPANOAMÉRICA

*Ángel Monterrubio Pérez<sup>27</sup>*

---

<sup>27</sup>Ángel Monterrubio Pérez: Doctor en Educación, Profesor Titular de Historia de la Educación, Universidad de Castilla-La Mancha (España). Correo electrónico: angel-monterrubio@uclm.es

## Resumen

La España del Siglo de Oro se caracteriza por una grave crisis económica, militar y social que la bajará del pedestal que ocupa en Europa y en el mundo. El Barroco es tiempo de incertidumbres y de dualidades en busca de un equilibrio entre espíritu y razón. En Hispanoamérica se trata de consolidar el rudimentario sistema educativo de primera enseñanza que se ha implantado, en manos de la iglesia. En cuanto a la educación superior, en manos casi exclusivamente de dominicos y jesuitas, tendrá un gran impulso en esta centuria con la fundación de universidades y colegios mayores que, aunque de corte elitista, prepararán a los cuadros de mando administrativos de aquellos territorios.

**Palabras clave:** Barroco, Educación, Política, Educación de Príncipes, Hispanoamérica.

### **Barroco: antagonismo y equilibrio. Crisis del estado en la monarquía hispana**

En el siglo XVII, España entra en un grave periodo de debilitamiento y decadencia del que ya había dado algunos síntomas en los últimos años de la centuria anterior. Fracaso político-militar: con las pérdidas encadenadas de parte de sus territorios europeos, Portugal (1640), Franco Condado y parte de los Países Bajos (1659-1678) y, finalmente, las posesiones italianas y el resto de los Países Bajos (1714). Recesión demográfica: de 1600 a 1700 Castilla sufre una sangría de más de dos millones de habitantes, emigración hacia América, expulsión de los moriscos (1609-1611), pestes (1602, 1630 y 1648), malas cosechas y hambrunas que abrían dramáticos ciclos de penurias. Agotamiento económico: mengua de las partidas de metales preciosos americanos, hundimiento de la agricultura de cereales, en desigual lucha con el todopoderoso Concejo de la Mesta, crisis de la producción manufacturera, parasitismo, incremento de las importaciones, retroceso de las grandes ferias y plazas comerciales peninsulares y dependencia económica del comercio internacional.

Como consecuencia, España desemboca en una gran crisis social y moral que tan bien se ve reflejada en los amargos escritos de Francisco de Quevedo o Mateo Alemán, La novela picaresca sirvió, como válvula de escape, para denunciar y satirizar amargamente la pobreza y la injusticia social. En ellas encontramos amplias referencias a las instituciones educativas de la época: El Guzmán de Alfarache (1599-1604), de Mateo Alemán, Vida del buscón llamado Don Pablos (1626), de Francisco de Quevedo; la Vida del escudero Marcos de Obregón (1618), de Vicente Espinel; y El libro de entretenimiento de la pícaro Justina (1605), de Francisco López de Úbeda. Crisis que, por otra parte, no empañará el brillo en el aspecto cultural, especialmente en los campos de la creación literaria y pictórica, que prolonga el Siglo de Oro. El hombre español del Barroco vive en la incertidumbre, inserto en una dualidad que se manifiesta en una realidad contrapuesta en el antagonismo y equilibrio, que se explica por conceptos antitéticos, por la tensión del espíritu y la razón, de la Gracia y de la Naturaleza.

José Javier Díaz Freire caracteriza la cultura postmoderna actual como un diagnóstico crítico de la modernidad y lo emparenta con otros momentos culturales igualmente críticos, como es el caso del Barroco (Díaz, 2015):

*La experiencia barroca denuncia la separación entre los seres humanos y el mundo característica de la modernidad de forma tanto más aguda cuanto mayor sea la fractura que observa en las concepciones de espacio y tiempo (...) lo que nos permite entender la dinámica del mundo moderno fuera de concepciones teleológicas como las de la progresiva racionalización o la inevitabilidad del desencantamiento del mundo en la modernidad". (p.159).*

El pensamiento político español del Barroco podemos dividirlo, siguiendo las líneas del imprescindible estudio de Fernández (1986) para la época, en tres grandes tendencias o escuelas que se verán claramente reflejadas en las obras de los diferentes autores. En primer lugar, la corriente de la escuela eticista, opuesta frontalmente a Maquiavelo desde posturas ético-religiosas en que la política debía estar supeditada a la moral. El efecto de crisis es profundo y los eticistas buscan sus causas para repararla, exaltando la figura del príncipe cristiano y denostando las maniobras de los “políticos”. Entre los eticistas se encuentran Pedro de Rivadeneyra (1942), Tratado de la Religión y Virtudes que debe tener el Príncipe Cristiano, para gobernar y conservar sus estados. Contra lo que Nicolás Maquiavelo y los Políticos de este tiempo enseñan (1595); Juan de Mariana, De rege et regis institutione (1599); Juan Márquez, El Governador Christiano. Deducido de las vidas de Moysés y Josué, Príncipes del pueblo de Dios (1612); Juan de Santa María, Tratado de República y Policía Christiana para Reyes y Príncipe, y para los que en el gobierno tienen sus vezes (1615); Francisco de Quevedo, Política de Dios, gobierno de Cristo (1626 y

1655); Pedro Barbosa, Discursos de la jurídica y verdadera Razón de Estado, formados sobre la vida y acciones del Rey don Juan el II, de buena memoria, Rey de Portugal llamado vulgarmente el Príncipe Perfecto. Contra Machavelo y Bodino, y los demás políticos de nuestros tiempos, sus sequazes (1627) y Juan Blázquez Mayorazgo, Perfecta razón de Estado. Deducida de los Hechos de el Señor Rey Don Fernando el Católico, Quinto de este nombre en Castilla y Segundo en Aragón. Contra los políticos atheístas (1646).

En segundo lugar, la denominada escuela idealista que, partiendo de las premisas eticistas, idealiza la monarquía española considerándola el último y más perfecto eslabón en la cadena de la evolución política de la humanidad. La función de los idealistas está encaminada a anular la oposición que la institución real tiene en el orden político internacional del momento. Entre los idealistas destacan: Juan de Salazar, Política Española. Contiene un discurso cerca de su Monarquía, materias de Estado, aumento y perpetuidad. Al Príncipe nuestro Señor (1619); Claudio Clemente, El Machiavelismo Degollado, por la Christiana Sabiduría de España y de Austria. Discurso Christiano-Político a la Catholica Magestad de Philippo IV, Rey de las Españas (1628); Juan de la Puente, Tomo primero de la conveniencia de las dos Monarquías Católicas, la de la Iglesia Romana y la del Imperio Español, y defensa de la Precedencia de los Reyes Católicos de España a todos los Reyes del Mundo (1612) y Gregorio López Madera, Excelencias de la Monarquía y Reino de España (1617).

En tercer lugar, la escuela realista, mantiene una interpretación pragmática de la política basada en dos pilares: admiten el desafío ofrecido por el Estado Barroco y tratan de mantener por medio de la ética el control sobre él. Tácito es su modelo de inspiración. En ella incluimos a Fernando Alvia de Castro, Verdadera Razón de Estado. Discurso político (1616); Antonio de Herrera, Discurso sobre que Tácito excede a todos los historiadores antiguos y el fruto que se saca de sus escritos, Baltasar Álamos de Barrientos, Tácito español ilustrado con aforismos (1614) y Norte de Príncipes virreyes, consejeros, y emvajadores, con advertencias políticas muy importantes sobre lo particular y público de una Monarquía, fundadas para el Gobierno de Estado, y Guerra (1603); Juan Pablo Mártir Rizo, Norte de Príncipes (1626); Joaquín Setanti, Centellas de varios conceptos (1614); Benito Arias Montano, Aphorismos sacados de la Historia de Publio Cornelio Tácito (1614); Diego de Saavedra Fajardo, Introducción a la política y razón de Estado del rey católico don Fernando, Empresas políticas o Idea de un príncipe político cristiano representada en cien empresas (1640) y Fadrique Furió Ceriol, El Concejo y Consejeros del Príncipe (1559). En esta tendencia también se incluye a los



denominados arbitristas o proyectistas, empeñados en tapan la sangría económica y demográfica de Castilla y proponiendo proyectos factibles para acrecentar y mejorar la hacienda pública y que fueron desacreditados en su tiempo, entre los que destacaríamos a Martín González de Cellorigo, Memorial de la política necesaria y útil restauración de la república de España y estados della y desempeño universal destes reynos, (1600); Sancho de Moncada, Restauración política de España (1619); Pedro Fernández Navarrete, Conservación de Monarquías y Discursos políticos sobre la gran Consulta que el Consejo hizo al Señor Rey Don Felipe Tercero al Presidente y Consejo Supremo de Castilla (1626); Benito de Peñalosa, Excelencias del Español que despueblan a España para su mayor potencia y dilatación, (1629) y Mateo de Lisón y Biedma, Desengaño del rey y Apuntamientos para su gobierno (1623).

La profesora Elena Cantarino opina que el carácter de esta escuela, que tiene su periodo de apogeo durante el reinado de Felipe IV (1621-1665), queda mucho más difuminado ya que sus seguidores no constituyen un grupo homogéneo. Las características comunes que destaca son las siguientes, Cantarino (1996, p.4):

*Intentan formular una «verdadera» y a la vez «pragmática» razón de Estado, es decir, pretenden llegar a la verdadera razón de Estado mediante una interpretación pragmática de la política sin olvidar que sea también cristiana. La aproximación a la problemática general de la política y de la razón de Estado se realiza teniendo en cuenta la propia realidad contemporánea, es decir, asumiendo el reto y los problemas que plantea el Estado del Barroco. La crítica directa a Maquiavelo y al maquiavelismo pasa a un segundo orden, pero ello no significa que ignoren las consecuencias negativas de su doctrina. Estos tratadistas siguen aspirando a mantener el control sobre el Estado por medio de la ética, proponiendo una razón de Estado cristiana.*

El término «razón de Estado» se refiere a una corriente de pensamiento político que entiende el interés de un Estado, su mantenimiento y persistencia, como objetivo y fin prioritarios de su actuación. Esta primacía del interés estatal aconseja el empleo de cualquier medio a su alcance para la consecución de sus objetivos y legitima que estos métodos se empleen por encima de los límites jurídicos y morales establecidos. Coincidimos con Baltar (2015, p.18), quien considera que:

*no se puede hablar propiamente de una teoría española de la «razón de Estado», pero sí es posible distinguir algunos elementos diferenciadores. Muchos de los autores que trataron el tema se distinguieron por su antimachiavelismo. Si el autor florentino abogaba por la primacía de la política frente a la religión, ellos dieron una respuesta alternativa al proclamar la indisociabilidad de ambas. Sin embargo, esto no era impedimento para que, en la práctica, una monarquía que se*

*autodenominaba católica practicara una política realista que intentaba conjugar la eficacia y el pragmatismo con la ortodoxia religiosa.*

La teoría política del Barroco español se desenvuelve alrededor del rey. Reminiscencia, sin duda, del género medieval de los “espejos de príncipes” que condensan las virtudes cristianas que debía atesorar el gobernante y que en la edad moderna se complementan con el reconocimiento de la necesidad de dominar el arte político y la prudencia cristiana. Maquiavelo inicia la disociación entre la persona pública y la privada del príncipe, entre la virtud del hombre público, encaminada a la conservación y engrandecimiento del Estado, y las virtudes morales del individuo. Los tratados de educación de príncipes de clara intencionalidad pedagógico-política dan fe del cambio de concepción y mentalidad de la “razón de Estado”, no solo por su contenido doctrinal sino también crítico y de trascendencia al pueblo.

Los tratadistas de esta literatura doctrinal no mantienen, habitualmente, el rigor formal de una estructuración científica y por medio de una metodología de suave persuasión y respetuoso aviso buscan como objetivo ilustrar la inteligencia y conformar la conducta del rey, príncipe o gobernante para que cumpla sus tareas de gobierno de manera recta y equilibrada. Desde un concepto de educación, tomado de Santo Tomás, interpretado como el desarrollo de la persona del príncipe a un estado de perfección suficiente para el justo gobierno de sus súbditos, el más esencial de sus componentes es la virtud apoyada en la doctrina teológica del poder vicario del rey como representante de Dios en la tierra.

En el caso americano, el tratado que mejor ilustra esta moda y mejor entronca con las obras de Pedro de Rivadeneyra, Juan de Mariana, Diego de Saavedra Fajardo y Baltasar Gracián, es el Teatro de virtudes políticas que constituyen a un príncipe (1690), de Carlos de Sigüenza y Góngora que ha sido considerado como “la fuente representativa del pensamiento político novohispano que entiende la política como el arte de gobernar con prudencia”. El profesor Roberto Moreno de los Arcos considera que la obra de Sigüenza es una manifestación de “nacionalismo criollo ya que presenta como modelos de virtudes políticas a los reyes aztecas en vez de tomar referencias de reyes o príncipes de la historia antigua” y que por tanto es una “reivindicación” de los pueblos indígenas. Jorge Goddard (1990) en un interesante estudio matiza que, aunque aparezca un “cierto espíritu nacionalista que afirma lo propio en la historia antigua mexicana, lo hace dentro de la tradición universal y no rompe con las tradiciones culturales recibidas si no que las asume y las integra con las tradiciones nativas” (Bartolomé 1995, p. 87).

La crisis repercutirá de forma negativa, como es evidente, en la educación, que como elemento dinámico constituyente de la estructura cultural no pudo escapar a las connotaciones barrocas a nivel de pensamiento, referencias al modelo educativo del príncipe o en relación con aspectos ideológicos, curriculares y metodológicos.

Luis Gil considera que la historia de la educación española durante XVI y XVII es el triunfo progresivo de la docencia religiosa sobre la seglar debido a la convergencia de tres factores: el peligro del protestantismo, la actividad de la Compañía de Jesús y la presión de la jerarquía eclesiástica. Por su parte, historiadores como Bartolomé Bennassar señalan un estancamiento de la alfabetización y escolarización en Castilla a partir de los primeros años de la centuria, cuyos niveles se habían mantenido parejos con países como Francia e Inglaterra durante todo el siglo XVI y que denomina resistencias mentales hipótesis ratificadas por estudios más exhaustivos como los de Larquié y Viñao Frago. Richard L. Kagan defiende la tesis de la baja escolarización debido al empobrecimiento de los municipios a causa de la inflación -provocando el no cumplimiento de los pueblos con el pago de los contratos de sus maestros de primeras letras-, el caos monetario, la mala administración, el cambio de actitud de las clases dominantes hacia la instrucción de los pobres y el claro retroceso de las donaciones para fundaciones de los particulares.

Se consolida la postura de algunos críticos e intelectuales del momento que consideraban el gran número de estudiantes como una lacra insoportable para el país, ya que suponía innumerables gastos y una pérdida de mano de obra para otros menesteres. Esta idea se verá reflejada en las medidas que toman el Consejo de Castilla y las Cortes prohibiendo la educación de marginados que llevaban a cabo instituciones benéficas Fernández (1982) y la publicación de la Pragmática de 10 de febrero de 1623 en que se acotaba el número de escuelas de gramática limitándolas a las villas o ciudades donde hubiera corregidor. Con esta última medida, no sólo se veía afectada la enseñanza del latín si no la de la instrucción elemental, ya que en la mayoría de las escuelas de gramática los alumnos aventajados formaban a niños en los rudimentos de las primeras letras. Se ponen trabas pues, desde los centros de poder, a la formación como elemento de promoción social al restringir el estudio del latín a una elite para proteger la estabilidad y el orden social del Antiguo Régimen.

## **Educación y política en el barroco en Hispanoamérica**

En el siglo XVII, la educación elemental sigue mayoritariamente en manos de sacerdotes, que priorizan sus objetivos catequéticos a los de la instrucción en las

técnicas instrumentales básicas, para ese fin era imprescindible solo la lectura y no tanto la escritura y el cálculo que quedaban relegados Torre (1962)

*Por cédula datada en Madrid, a 2 de marzo de 1634, circulada a todas las autoridades de América, se mandaba que a los naturales que estuvieran en la puericia y se encontrasen en condiciones de aprender la lengua española, ésta les fuera enseñada. El escrito real mandaba a los preladados que se encargase a los doctrineros y curas de naturales, para que, usando de los medios más suaves, dispusieran que todos los aborígenes aprendieran la lengua española y con ella la doctrina cristiana. (p.516).*

A la educación de las escuelas elementales accedían todos los niños, indígenas, criollos o españoles; los hijos de familias acaudaladas se educaban en sus casas al poder permitirse el pago de un preceptor particular. Bien es cierto que, en algunos de los colegios y escuelas de primeras letras, sostenidas por la Iglesia o controladas por alguna de las congregaciones, ya empiezan a incluirse seglares como maestros.

Además de las escuelas sostenidas por la Iglesia, proliferan en las ciudades escuelas regentadas por maestros particulares que llegados al Nuevo Mundo desde España se dedican coyunturalmente a la enseñanza de niños a la espera de que el destino le brindara mejores oportunidades atendiendo la incipiente demanda de instrucción en la Ciudad de México y en otras ciudades importantes de la Nueva España. Son importantes en este primer nivel educativo, al igual que en la península, las “escuelas de amiga” a cuyas aulas acudían los niños menores de siete u ocho años y las niñas menores de doce años, en las que se enseñaba Doctrina Cristiana; en algunos casos se iniciaba en la lectura, casi nunca la escritura, para las niñas labor de aguja. A las maestras simplemente se les pedía buena voluntad, adecuadas costumbres, pureza de sangre y religiosidad intachable. Los chicos al salir de “la amiga” ingresaban en una verdadera escuela donde se instruían en la lectura y la escritura –siguiendo el Silabario del San Miguel–, enseñaban a contar, algo de cálculo y memorizaban el Catecismo de Ripalda. En el caso de las niñas se limita a Doctrina Cristiana, leer y escribir y labores esenciales para poder llevar una casa. Indígenas y mestizos tenían prohibido ejercer el magisterio, pero en algunas comunidades rurales apartadas lo hicieron ya que no había otras personas interesadas que cumplieran los requisitos. Los maestros cobraban de acuerdo con la capacidad económica de las familias de sus alumnos

En 1601 se dictan en México las Ordenanzas del novilísimo arte de leer y escribir, que estuvieron en uso durante más de doscientos años, en once apartados se establecían

los requisitos que debían cumplir los maestros para ejercer la docencia y que debían ejecutar los Cabildos a partir de ese momento.

La instrucción primaria mantiene su objetivo religioso junto a la formación social y cívica instrumento al establecimiento de la Iglesia y posteriormente al cuidado de la sana doctrina de la población que mantenía residuos de sus religiones autóctonas. Por ello, la educación elemental constituía una gran preocupación colectiva y el número de escuelas abiertas así lo atestigua. Se inicia en algunos lugares la preparación de los indios en oficios y artesanías.

El siglo XVII podemos considerarlo como un siglo de desarrollo de la universidad en América en base, fundamentalmente, a los breves de Paulo V Carissimi in Chisto de 11 de marzo 1619 y Gregorio XV, In Supereminenti de 8 de julio de 1621 en respuesta a las demandas de dominicos y jesuitas que luchaban, encarnizadamente, por los privilegios en el otorgamiento de grados.

Las Universidades de México y Lima, Universidades Reales o Universidades Mayores, creadas en 1551, gozan de una gran consideración y prestigio. Tanto, que sus graduados se equiparan a los de Salamanca y Alcalá en orden a ocupar los puestos y dignidades, mantienen las disciplinas clásicas. Tenían, en un principio, la exclusividad en los grados, los cursos realizados fuera de ellas debían contar con su beneplácito y tutelaban los otros estudios superiores realizados dentro de su circunscripción. Habían sido creadas para los criollos, ya que para ingresar en ellas se exigía la limpieza de sangre. Los españoles llegaban ya titulados de la Península, si eran funcionarios; resultó, así, que las universidades tuvieron la función exclusiva de preparar a los criollos para acceder a la burocracia administrativa indiana.

Las universidades religiosas o menores surgieron al amparo de algún colegio o convento y fueron usualmente dominicas o jesuitas. Para su funcionamiento necesitaban el doble placet del Papa y del Rey. Sus modelos eran Salamanca, Alcalá de Henares y Valladolid. Labrador (2013) señala que unidad, integración orden, ciclicidad, gradación, actividad, interacción y expresión, son principios que podemos distinguir en la Pedagogía Jesuítica.

Como notas añadidas, podemos señalar la atención especial que concede al estudiante y a las interacciones que establece con los profesores, la formación humanística como base para la aproximación al manejo de las ciencias, la búsqueda de un aprendizaje sólido en los aspectos esenciales, la

preocupación especial por el acercamiento a los conocimientos científicos a través de la inclusión en sus planes y programas de contenidos propios de éstos desarrollos y de la constante preparación de los profesores de quienes se exige, desde los mismos comienzos, que sean expertos, no solo en las áreas que enseñan, sino en las formas de hacerlo.

El nuevo sistema dará lugar a Colegios cuya pujanza e influencia se basaba en el ánimo común, desarrollado en principios pedagógicos comunes, asentados en la práctica y corregidos y amoldados por medio de un constante intercambio de experiencias de otros centros repartidos por todo el mundo y que marcará durante doscientos años el espíritu educativo de los jesuitas.

Hernández y Galmés destacan la importancia del papel que desempeñan los dominicos en la universidad española del siglo XVII al crearse cátedras especiales en las que los profesores de la orden enseñaban el más puro tomismo. Muchos de sus colegios conventos fueron en esta época elevados a la categoría de estudios generales, destacando el de Santo Tomás de Ávila que pudo dar grados, además de en teología, en filosofía, derecho y medicina, importancia que se irradia al Nuevo Mundo.

Durante el siglo XVII se fundaron, entre otras: la Universidad de Nuestra Señora del Rosario en el convento de dominicos de Santiago de Chile (1616). Las gestiones ante el Consejo de Indias fueron muy arduas y laboriosas y se consumió muchísimos en elaborar un enorme expediente con los pros y contras de la iniciativa.

La Universidad de Córdoba en Argentina (1621), a partir del Colegio Máximo de los jesuitas, había tenido un gran desarrollo sobre todo gracias al apoyo del obispo Juan Fernando de Trejo y Sanabria, por Breve Apostólico del Papa Gregorio XV, fechado el 8 de agosto de 1621, por el que se le otorgó la facultad de conferir grados, que ratificaría posteriormente Felipe IV por Real Cédula del 2 de febrero de 1622. De igual manera, partiendo del núcleo del Colegio Máximo de San Miguel de la Compañía en Santiago de Chile, nace la Universidad Pontificia (Gregorio XV firma la bula en 1621, pero no se pone en marcha hasta 1625). La Universidad Real y Pontificia de San Carlos en Guatemala (1676 y 1687), cuyo embrión fue el colegio Mayor de Santo Tomás de los dominicos abierto en 1620. En enero de 1676, el rey, por real cédula, da licencia para la creación de una Universidad Real o de Estudio General siguiendo los estatutos y constituciones de la Universidad de Salamanca,

hasta principios del año 1681 no darían comienzo las clases; en el año de 1687, el Papa Inocencio XI le otorgó el título de Pontificia.

En 1623, nacen la Javeriana y la de Santo Tomás en Santafé de Bogotá; San Gregorio Magno y Santo Tomás en Quito: la de San Gregorio Magno en 1622 como ampliación de los estudios del Colegio Seminario de los jesuitas de San Luis y la de Santo Tomás de Aquino de los dominicos, después de numerosísimas trabas y dificultades, la mayoría alentadas por la Compañía, se constituyó en 1681. Tras la expulsión de la Compañía de Jesús, en 1776, ambas universidades se unificarán en la denominada Real Universidad de Santo Tomás de Aquino.

En Perú, la San Ignacio de Loyola en el Cuzco; la de San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho, Real (1680) y Pontificia (1682); la Real Universidad de San Antonio Abad en Cuzco (1692). En Bolivia La Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, fundada en 1624, a partir del colegio jesuita de Santiago y en México la Real y Pontificia Universidad de Mérida de Yucatán (1624).

Dominicos y jesuitas fomentaron además la existencia de Colegios Mayores. En los Colegios Mayores se impartían enseñanzas menores, excluidas de la Universidad. Funcionaron en régimen de internado y sobresalieron el Colegio Real de San Martín de Lima, que siguió el modelo de los de Salamanca y Alcalá de Henares, y el Real de San Felipe y San Marcos, que se rigió por el de Santa Cruz de Valladolid.

Al comienzo, las universidades contaron solo con facultades mayores de Teología y menores de Artes o Filosofía (otorgando los tres grados de bachiller, licenciado y doctor), pero luego se añadieron las de Cánones, Leyes o Derecho Civil y Medicina. Las cátedras solían cubrirse por oposición y las graduaciones se efectuaban con un complicado ceremonial similar al peninsular.

Las universidades indianas tuvieron los mismos defectos que las españolas, pero en tono mayor: falta de dotaciones de cátedras, un profesorado de dudosa competencia, escasas bibliotecas, enseñanza memorística y escasa preocupación por la actualización de los saberes, especialmente los de tipo utilitario. La universidad ejerció en América el papel de integrador moral e intelectual, reforzando el sentido de pertenencia al cuerpo social y, por supuesto, formó cuadros sociales y económicos en las clases dominantes y dentro de los marcos propuestos por la metrópoli.

## CONCLUSIONES

En el siglo XVII, España entra en un grave periodo de decadencia y desemboca en una gran crisis social y moral. La crisis repercutirá de forma negativa en la educación, con un estancamiento de la alfabetización y escolarización. Se consolida la postura de algunos críticos e intelectuales del momento que consideraban el gran número de estudiantes como una lacra insostenible para el país y se toman medidas legales para atajar esos males poniendo trabas desde los centros de poder a la formación como elemento de promoción social, al restringir el estudio del latín a una élite y así proteger la estabilidad y el orden social.

El Barroco supone el triunfo progresivo de la docencia religiosa sobre la secolar debido a la convergencia de tres factores: el peligro del protestantismo, la actividad de la Compañía de Jesús y la presión de la Inquisición. La pujante universidad española en crisis, aunque siguiera manteniendo el boato de la centuria anterior, no recibe en sus aulas las corrientes más innovadoras de las artes y filosofía que ya se desarrollaban en las universidades europeas. Los tratados de educación de príncipes, de clara intencionalidad pedagógico-política, dan fe del cambio de concepción y mentalidad de la “razón de Estado” que buscan ilustrar la inteligencia y conformar la conducta del rey, príncipe o gobernante, para que cumpla sus tareas de gobierno de manera recta y equilibrada.

En Hispanoamérica se reproducirán esos mismos problemas, agravados por las faltas de medios materiales y humanos. De manera específica, se establecerá una gran rivalidad entre los dominicos y la Compañía de Jesús para monopolizar la educación como medio de poder y con pleitos constantes entre ellos. La educación de primeras letras durante el siglo XVII se regula y se laicaliza. La universidad efectuó una misión de integración moral, intelectual y social, y educó a las élites criollas para que desempeñarían el poder bajo los parámetros colonizadores establecidos.

## REFERENCIAS

- Ajo González y Sainz de Zúñiga, C. (1957-1977). Historia de las Universidades Hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición a nuestros días. Madrid/Ávila: CSIC.



- Antón Martínez, B. (1991). El Tacitismo en el siglo XVII en España. El proceso de receptio. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Baltar, E. (2015). Pensamiento barroco español: filosofía y literatura en Baltasar Gracián. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bartolomé Martínez, B. (1995). Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edades Antigua, Media y Moderna. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Bennassar, B. (2003). Vivir el Siglo de Oro: poder, cultura e historia en la época moderna: estudios en homenaje al profesor Ángel Rodríguez Sánchez. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cantarino, E. (1996). Tratadistas político-morales de los siglos XVI y XVII. El Basilisco. Revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y de la cultura, 21, 4-7.
- Díaz, F, J. J. (2015). La experiencia de la modernidad como una experiencia barroca. Revista Historia Crítica, 56, 137160.
- Egido, A. y Pina, M. (2001). Baltasar Gracián: Estado de la cuestión y nuevas perspectivas. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Egido, T. (coord.) (2004). Los jesuitas en España y en el mundo hispánico. Madrid: Marcial Pons.
- Fernández N, P. (1982). Conservación de monarquías y discursos políticos. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, 1982.
- Fernández Santamaría, J. A. (1986). Razón de estado y política en el pensamiento español del Barroco (1595-1640). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Galino, M. (1948). Los tratados sobre educación de príncipes. Siglos XVI y XVII. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Gil Coria, E. (ed.) (1999). La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Gordat, A. (1990). El Theatro de virtudes políticas de Carlos de Sigüenza y Góngora: una manifestación del pensamiento político novohispano. México: Anuario Mexicano de Historia del Derecho.
- Gracián, B. (2001). Obras Completas. Madrid: Espasa Calpe.
- Guardia Soriano, J. (1988). La educación informal en la novela picaresca española del Siglo de Oro. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Labrador H, C. (2013). La Ratio Studiorum de 1599: un modo de ser y hacer en educación”, Revista de la Universidad del Salvador, año 32, n°.
- Maceiras Fafián, M. (2002). Pensamiento filosófico español: Del Barroco a nuestros días, Vol. II. Madrid: Síntesis.

- Maravall, J. (2001). Estudios de historia del pensamiento español, Vol. III, Madrid: Cultura Hispánica.
- Marcos Martín, A. (2000). España en los siglos XVI, XVII Y XVIII: economía y sociedad. Barcelona: Crítica.
- Mariana, J. (1950). Obras del Padre Juan de Mariana. Madrid: Ediciones Atlas.
- Murillo Ferrol, F. (1989). Saavedra Fajardo y la política del Barroco. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Rivadeneyra, P. (1942). Tratado de la religión y virtudes que debe tener el príncipe cristiano para gobernar y conservar sus estados: contra lo que Nicolás Maquiavelo y los políticos que este tiempo enseñan. Buenos Aires: Sopena Argentina.
- Rivera García, A. (1999). La política del cielo: clericalismo jesuita y estado moderno., Olms: Hildesheim.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, L. (coord.) (2008). Las Universidades Hispánicas: de la Monarquía de los Austrias al Centralismo Liberal siglos XVI y XVII. Salamanca: Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.
- Saavedra Fajardo, D. (1988). Empresas Políticas. Idea de un príncipe político-cristiano representada en cien empresas. Barcelona: Planeta.
- Tierno Galván, E. (1971). El tacitismo en las doctrinas políticas del Siglo de Oro español. En: Escritos (1950-1960) (pp. 13-93). Madrid: Tecnos.
- Torre R, J. (1962). La enseñanza de las lenguas a los naturales de América. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Vergara Ciordia, J. (coord.) (2001). Estudios sobre la Compañía de Jesús: los jesuitas y su influencia en la cultura moderna (S. XVI-XVIII). Madrid: UNED.



## CAPÍTULO XIII

# PODER SIMBÓLICO Y PRÁCTICAS CORPORALES: SU PAPEL EN ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES DESDE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

*Bertha Aurora Muñoz Rodríguez<sup>28</sup>*

---

<sup>28</sup>Bertha Aurora Muñoz Rodríguez: Docente politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid. Doctoranda en Educación de la Universidad Nacional del Rosario. Correo electrónico: bamunozr@elpoli.edu.co

## Resumen

Este escrito tiene como finalidad abordar la comprensión del poder simbólico, prácticas corporales e incidencias en enseñanzas y aprendizajes en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, concretamente en el programa de Licenciatura en educación física, recreación y deportes. Importa analizar las formas como se desarrollan las prácticas corporales en este programa, reflexionando sobre las posibilidades de aprehender las lógicas que ponen en marcha los docentes, administrativos y estudiantes, y las relaciones que se establecen con las formas de percepción, pensamiento y acción. Una vez comprendido el sentido que cada agente del campo en relación con prácticas corporales formativas, se diseñará una teoría sustantiva derivada de los hallazgos y una propuesta curricular que articule la realidad de los sujetos implicados, el campo disciplinar y las demandas del contexto formativo. Se hace una relación de hallazgos incipientes y sin posibilidades conclusivas, porque aún no se tienen suficientes datos.

**Palabras clave:** Poder simbólico, prácticas corporales, enseñanzas, aprendizajes, pedagogía.

## Símbolos y prácticas

El trabajo de tesis doctoral “Poder Simbólico, Prácticas Corporales e incidencias en enseñanzas y aprendizajes en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid”, se desarrolla en la Facultad de Educación Física, Recreación y Deportes de la mencionada universidad. El método de investigación utilizado es de corte cualitativo, con un diseño etnográfico – hermenéutico. De esta manera, el concepto de realidad se construye con base en la interpretación de los relatos de los sujetos, situados en el entorno de la educación superior. Específicamente, estos sujetos son los estudiantes, docentes y administrativos del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, quienes construyen dicha realidad desde las experiencias y los sentidos dados a ella.

El objetivo fundamental de esta investigación es comprender el poder simbólico de las prácticas corporales formativas y su papel en los procesos de enseñanzas y aprendizajes en el programa ya planteado. Para ello, se hace necesario relacionar con exhaustividad los determinantes de ese poder simbólico: la dimensión filosófica, política, ética, epistemológica, pedagógica y sociocultural, a través de las cuales se despliega una serie de percepciones, significados y sentidos, descritos a través de los testimonios de cada uno de los informantes.

La condición subjetiva derivada de las experiencias propias y próximas de los colaboradores de esta investigación revela un carácter cultural y social que aporta en gran medida a la comprensión de los fenómenos que acaecen en el contexto de la educación superior, objetos de este estudio. En este sentido, el carácter etnográfico coloca las percepciones de los actores implicados en un escenario de mucha relevancia, y más específicamente desde la dimensión pedagógica, que se entiende, para este caso, como la relación existente entre los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje, la relación estudiante-docente y el vínculo con el saber, enfatizando en las prácticas corporales formativas.

Para la presente investigación, los informantes que colaboran en el trabajo de campo, conformado como ya se dijo por docentes, administrativos y estudiantes, están distribuidos en los diferentes niveles y áreas en las que se dispone el plan de estudio. De esta manera, las percepciones y sentidos otorgados al proceso de formación desde las prácticas corporales se pueden analizar de manera holística y permiten una mejor comprensión del fenómeno del poder simbólico en este espacio, y el papel que tiene en las enseñanzas y aprendizajes llevados a cabo en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Dadas las características de la investigación etnográfica y tal como lo expresa Martínez (2008), el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores, y normas del ambiente en que se vive, se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada.

De igual manera, Vera y Jaramillo (2007, pág. 242) destacan en este sentido cómo Bourdieu coloca en perspectiva del análisis, la necesidad de reflexividad en el trabajo de campo, así como las implicaciones que tiene teorizar y escribir sobre inmigrantes, artesanos, maestros, obreros o mujeres; por ejemplo, como se expresa claramente en su investigación *La miseria del mundo* (1993).

Es así como desde esta mirada y necesidad expresada, se considerarán las expresiones, sentidos que dan lugar a la interpretación de los significados presentes en los diferentes testimonios, en relación con las prácticas corporales formativas y los aspectos determinantes de su poder simbólico en el contexto del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Por tanto, se propone una ruta metodológica, con revisión documental sobre normativas, plan de estudio, proyectos de facultad y del programa de Licenciatura en educación física, recreación y deportes, desde donde se sustentan aspectos jurídicos, epistémicos, filosóficos, políticos, pedagógicos, sociales y culturales configuradores del sentido de las prácticas corporales formativas en educación superior. Asimismo y dado a su carácter etnográfico, se realizan observaciones participantes, conducentes a describir y derivar análisis e interpretaciones precisas y detalladas en relación con los objetivos propuestos. Por tanto, este procedimiento, se soporta en el software Atlas.Ti versión 7.5.4, que permite analizar complejos cuerpos de datos textuales, gráficos y videos que, articulados a la revisión constante y exhaustiva de la literatura existente sobre el particular, acercan la interpretación y comprensión del sentido o poder simbólico de las prácticas corporales formativas y su incidencia en enseñanzas y aprendizajes, arrojando la posibilidad de construcción de una teoría sustantiva sobre el tema en particular, que derive en una propuesta de intervención curricular, para este programa y otros que le son similares en educación superior.

En consecuencia del trabajo de campo realizado, se han derivado respuestas cuya condición de sentido permiten abonar reflexibilidad, para detectar de manera precisa unidades de análisis que trasciendan hacia la comprensión de la realidad construida por los informantes, derivada de las experiencias cotidianas y desplegadas a través de sus formas de vida, sus acciones, motivaciones, expectativas y las necesarias relaciones que confluyen en las formas de asumir, para el caso de la educación universitaria, las enseñanzas y los aprendizajes. Para ello, se toma como elemento clave el escenario de las prácticas corporales formativas y esas particulares razones o poder de construcción de la realidad, desde donde se establece un sentido inmediato del mundo y particularmente del mundo social, que también está instalado en los cuerpos.

En este sentido, al describir las vivencias, experiencias, sentidos y significados derivados de las prácticas corporales que han tenido lugar, tanto en el plano del mundo académico como en la cotidianidad, se da cabida a múltiples formas de

comprensión de lo que pasa y de la forma como se asumen o se generan posibilidades de observación más agudas, en torno al sujeto mismo y al proceso investigativo. Estas condiciones creadas a partir de las distintas miradas sobre los fenómenos objetivos y subjetivos, conducen a un mejor análisis e interpretación de lo que sucede en el terreno de lo formativo; por consiguiente, se encuentra confluencia con lo que plantea Bárcena:

*La mirada cargada de infancia es la mirada de niño que abre los ojos a lo que hay. Se dispone ese mirar a lo que se ofrece a nuestros ojos, y se llena de mundo como por primera vez en ausencia de una palabra previa que signifique ese mirar (2004, p. 85).*

Así, es preciso intensificar en el encuentro con el otro, esa mirada sobre lo que acontece derivado de las experiencias, de las huellas que marcan caminos para la comprensión de lo que genera en el cuerpo y en la vida misma del sujeto. El hecho de estar abocados a las prácticas corporales, en este contexto de la formación de licenciados en Educación Física, Recreación y Deportes, resalta el valor de la pregunta y del asombro ante lo que ocurre con las mismas prácticas. Desde la pretensión comprensiva sobre las prácticas corporales formativas en educación superior, Bourdieu, parafraseado por Velasco Yáñez (2008, p. 89), plantea que estas se definen como “cualquier actividad de un agente o grupos de agentes sociales con un determinado habitus de clase, que disputan en un campo concreto la legitimidad y reconocimiento de su actuación”. Cabe anotar que cuando este tipo de prácticas tienen la connotación formativa, se debe a que están inmersas en los procesos curriculares del aparato escolar y están determinadas por formas de relacionamiento social y cultural con fines pedagógicos.

En este orden de ideas, Crisorio (2015, p. 20) asume que las prácticas corporales están habitadas por el pensamiento; son históricas, por ende políticas, y que al tiempo conjugan elementos materiales y simbólicos, discursivos y no discursivos y son socialmente elaboradas y valoradas. De ahí que deba ponerse relevancia a los contextos donde se desarrollan y los sentidos y significados que se generan a partir de ellas para la construcción de la realidad. De esta manera, dentro de este ámbito de las prácticas corporales, los procesos didácticos adquieren otras dimensiones cuando el cuerpo se expresa y la escuela es el escenario, por lo que el análisis de estas prácticas corporales debe hacerse con cautela.

Por su parte, Chinchilla (2012, p. 5) establece que en la intención de construir otras formas de sentido, diferenciación y proyección de acciones y relaciones “se ubica el concepto de prácticas corporales, en cuya universalidad confluye el concepto

de la educación física, la recreación y el deporte”. Desde esta postura, se advierte la cercanía con las diferentes disciplinas y ciencias, es decir, en la concepción de prácticas corporales subyace una suerte de complejidad que merece ser tratada de otro modo, toda vez que supera la condición del mero interés por lo biológico en el cuerpo, y traspasa a los campos de lo social, lo cultural, lo psicológico, lo pedagógico, entre otros. La perspectiva anterior posibilita análisis e interpretaciones en torno a lo que debe suceder con las potencias del cuerpo en los escenarios educativos, en los que se hace un acercamiento a lo que se siente y lo que se puede construir en compañía de otros; además de reconocer el papel de la historicidad en la conciencia de los sujetos y la construcción de subjetividad desde el escenario pedagógico.

En relación con lo anterior, se debe pensar en otras disposiciones de las didácticas en los escenarios de la educación física, la recreación y el deporte, y las formas de relacionamiento con el cuerpo. Desde esta perspectiva es menester otras reflexiones y dinámicas que se conecten con los proyectos de vida, las identidades y las exploraciones de los sujetos, que permitan habitar mundos posibles desde las prácticas corporales. En este sentido, se posibilita hacerle preguntas a las didácticas y a los discursos de los agentes educativos para reconocer en los docentes, por ejemplo, desde qué paradigmas de conocimiento están relatando su saber disciplinar; y en los estudiantes, para comprender sus expectativas, deseos y aspiraciones cuando involucran las prácticas corporales en sus itinerarios formativos y de la vida misma.

Es preciso acotar que cuando se habla de procesos formativos en relación con el cuerpo y lo que se puede lograr a través de él, se despliega un abanico de posibilidades educativas que conectan con lo simbólico, con el mundo de relaciones y con la cotidianidad de cada sujeto. En este sentido, es una oportunidad de proyectar una reflexión en perspectiva de Bárcena y Mélich, en términos de comprender la educación como acontecimiento ético, es decir, como una experiencia que conduce a pensar y reflexionar el hacer educativo en proyección crítica, sin pretensiones de quedarse en el mismo sitio, sino, por el contrario, interrogarse sobre lo que significa actuar, en relación con otros, en el que la idea de ser humano, circula todas las concepciones de la práctica pedagógica. De tal suerte que se haya una correspondencia con las prácticas corporales formativas, puesto que lo que nos pasa, pasa por el cuerpo y por el telón de fondo que es la dimensión sociocultural, donde se determinan muchas de las formas de proyección del sujeto y desde donde la universidad debe partir y estimular a partir de ellas.

En perspectiva de las prácticas corporales formativas se hace necesario considerar los postulados de Bárcena, en el sentido de que los aprendizajes se hacen posibles y duraderos desde la experiencia, desde lo que significan, desde lo que deja huella,



desde lo que se narra, desde el compromiso por el otro, la ética y la acción. Aquí entonces hay una sensible mirada a lo que es el asunto didáctico, la relación entre docentes, estudiantes y la observación escrutadora sobre quienes definen qué hacer en educación, que muchas veces reside en fines técnicos y se asume un tímido compromiso con otros modos de relación educativa. Es de resaltar que lo que más sentido deriva para los procesos de formación son las formas de acción del sujeto, las maneras como se relaciona con su cuerpo, lo que es capaz de hacer y las potencias exploradas. Por ende, estos aspectos derivan en mayor aprendizaje y mejora las maneras de enseñar; en otros términos, se aborda la didáctica con más profundidad y resultados en relación a lo que se espera de ella, para este caso desde las prácticas corporales formativas.

Con respecto a las prácticas corporales en el terreno de la educación, habrá que decir que su principal sustento está en el cuerpo y sus potencias, lo cual anclado a la pertenencia social y cultural, permite como lo indica la educación, el cultivo y desarrollo de las facultades humanas de manera paulatina. Se crea, así, una disposición permanente para seguir aprendiendo y adaptándose a los cambios y dinámicas en las que se mueve la sociedad. Para ello, se precisa de una actitud propositiva derivada de las experiencias, que justamente atraviesan los cuerpos y que anidan la construcción de las subjetividades y la creación de sentidos. Por la experiencia vivida, se hace mucho más significativo el aprender y el enseñar para alcanzar objetivos formativos, los cuales están indefectiblemente mediados por nuestras formas de ser y estar, e influenciadas por el entramado de relaciones de nuestro ser con el mundo, a través de las prácticas corporales.

La educación, tal como lo afirma Herrera (2013. p.104), ha de entenderse por tanto de manera holística, de modo que, "...antes que privilegiar un solo modo de conocimiento, debe procurar el uso de muchas formas de conocer y construir significados". De esta manera y desde las prácticas corporales formativas se da la entrada a las muchas posibilidades del enseñar y el aprender, lo que conduce a una mirada exhaustiva sobre las didácticas, es decir, sobre las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes y la necesidad de que sus voces derivadas de la experiencia vivida, sean escuchadas, resonadas en los desarrollos educativos para que la construcción de sentidos esté cada vez más nutrida y contribuya a la generación de transformaciones, que de seguro ampliarán el espectro de lo simbólico, en el terreno de la cohesión social y cultural, donde por obvias razones lo educativo tiene sus más entrañables propósitos. En el ámbito educativo, las prácticas corporales se sugieren como un elemento que se proyecta hacia las transformaciones

de los procesos de enseñanzas y aprendizajes, dado que desde la reflexión pedagógica surgen diferentes formas discursivas que relacionan los saberes teóricos y prácticos. Desde este punto de vista, la didáctica se instaure como un discurso dinámico y creativo que se adapta acorde a las posibilidades del contexto y a las realidades de los sujetos. En esta medida, se habla de un discurso que encierra en su reciprocidad una forma de ampliar los horizontes del acto educativo.

De acuerdo con lo anterior, se da cuenta del complejo mundo de relaciones a que da cabida la dinámica de las enseñanzas y los aprendizajes en el terreno de las prácticas, en las que el cuerpo relata percepciones, pensamientos y acciones y, en consecuencia, las maneras de habitar el mundo. Este complejo entramado se constituye, por tanto, en una forma de construcción de la realidad, desde el sentido que se otorga a lo que se hace, desde las maneras como significa el cuerpo y lo formativo al momento de construir subjetividades y de connotar saberes en los que la íntima relación entre lo que ha pasado, lo que pasa y lo que se inspira que pase, revela las incidencias de la historia en quienes realizan las prácticas, connotando diversos sentidos y maneras didácticas de apropiación en el terreno de la educación física, la recreación y el deporte.

A continuación, y apuntando a la comprensión de lo que el cuerpo habla y calla, de lo que se potencia y se vincula a través de este en los procesos de formación de docentes del campo de la educación física, la recreación y el deporte, se tomará un tópico conceptual que mantiene íntimos hilos de relación con las prácticas corporales formativas y por ende con las enseñanzas y aprendizajes: el poder simbólico. A partir de este concepto se comprende el hecho de que cuando algo pasa con el sujeto, es porque algo pasa con la sociedad de la que forma parte. Es porque hay una cultura que tiene un sello instalado en él, en su conciencia, en sus maneras de pensar, en sus determinaciones, en los sentidos que le otorga a dichas acciones y desde donde se construyen diversos modos de concebir mundos y realidades.

En este tópico temático en particular y como un autor de referencia está Pierre Bourdieu, para quien el poder simbólico es “un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico; el sentido inmediato del mundo, (y en particular del mundo social)” (Eudeba, 2000, pp. 65-73). Es así como el poder simbólico puede comprenderse como una manera en que los agentes sociales establecen relaciones de percepción y reconocimiento entre ellos mismos. En este sentido, para el campo de la

educación, el poder simbólico no se constituye como un elemento accesorio, sino que, por el contrario, es esencial para poder configurar la realidad en la que se vive y se actúa, en la que se enseña y aprende, en la que se proyecta un ideal de formación de licenciados que a su vez busca fortalecer el campo de la educación física, la recreación y el deporte.

Por consiguiente, la formación de licenciados en educación física, recreación y deporte no se escapa a los poderes simbólicos, toda vez que como lo plantea Cassirer

*La función esencial de lo simbólico no consiste en copiar el mundo exterior, para trasladarlo al mundo interior, ni tampoco en proyectar simplemente hacia afuera, un mundo interior ya hecho, sino que apenas en y a través de ellas alcanzan su determinación y su mutua delimitación los factores “interior” y “exterior”, “yo” y “realidad” (1998, p.197).*

Por tanto, construir la realidad personal y social implica la relación con otros, con formas de pensamiento diversas, con expectativas plurales frente a la vida, y con una evolución en torno a la conciencia de la acción que depende en gran medida de las formas en las que se accede al saber disciplinar. De ahí que, justamente, las formas de vida y los sentidos dados a cada acontecimiento, aportan a la formación desde esa dimensión simbólica, que debe ser reflexionada de manera constante y profunda.

### **Dimensión pedagógica determinante del poder simbólico desde las prácticas corporales**

Cuando se asume un análisis de corte hermenéutico se espera desplegar con criterio de equilibrio epistémico, la comprensión de lo que pasa con el cuerpo en acción, lo que percibe a través de él y, en consecuencia, lo que acontece con la experiencia. Esta comprensión finalmente se refleja en las formas como se establecen relaciones con lo que se piensa, con lo que adquiere sentido para los sujetos quienes en el contexto de la educación superior, configuran realidades de mundo basados en las motivaciones, las expectativas, los imaginarios, las proyecciones de trascendencia y deseos de transformación, no solo de los mundos particulares, sino de los entornos de participación colectiva, lo cual conduce inexorablemente a las trascendencias humanas. Esta complejidad aquí expresada teje una serie de elementos sustanciales, cuando se trata de pensar la educación, y que no pueden desprenderse de asuntos como lo social, lo cultural y lo psíquico, puesto que estos escenarios son los que

acunan y dan lugar a lo simbólico y el poder que determina la incorporación de las prácticas corporales formativas.

En este sentido, se amplifica la intención de análisis e interpretación de lo expresado por los administrativos, docentes y estudiantes, cuya pertenencia al programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, les da autoridad para reflejar en las respuestas, aquello que nutre sus percepciones, como resultado de lo que han vivido, de lo que ha cruzado sus vidas y simultáneamente les ha dado motivos de transformación, fundamentados en los recorridos gnoseológicos que al tiempo, dan una suerte de legitimidad, a las múltiples relaciones entre lo que se vive cotidianamente, lo que se aprende en contacto con otros, en las trayectorias de los cuerpos que se mueven con intencionalidades operantes, con proyecciones formativas en el horizonte de las prácticas corporales.

De esta manera, la dimensión pedagógica se entiende como la reflexión permanente sobre el acto educativo; acción que necesariamente lleva a pensar sobre las formas de enseñar y aprender, que como se aclaró anteriormente, están condicionadas no solo a los espacios y contextos, sino también a las relaciones que se tejen entre los actores, y de estos sobre los escenarios de actuación. Provisionalmente, y dado a que de momento se está empezando el trabajo de campo, se presentan algunas reflexiones derivadas de las voces de quienes vivencian este acto formativo, en el que las prácticas corporales son el principal referente frente a lo que llamamos enseñanzas y aprendizajes.

### **Enseñanzas: el poder simbólico, relatado desde los actores del proceso de formación**

En los procesos formativos es menester considerar la enseñanza, dado que es a través de ella, como es posible hacer confluir al escenario de la vida de los sujetos, aquello que le da razones para asirla y comprender todo el entramado de complejidades que de hecho se presentan y forman una especie de prisma en el que se reflejan de manera abundante, las diversas percepciones, pensamientos y modos de actuación que se inspiran en gran medida de las experiencias derivadas del acto educativo. Habrá que considerar que, desde las prácticas corporales formativas, se hace posible establecer una serie de relaciones entre lo que sabe quién orienta el proceso, y lo que los estudiantes tienen como reservorio de sus experiencias, de las cuales también han aprendido, dado que de ese compromiso de escucha y apertura de ambas

partes, se genera un modo de relación, a manera de una escucha del mundo, que genera sentido tanto en quien enseña como en quien aprende y le da herramientas para intervenir pertinentemente en los escenarios de vida desde esa relación.

Justamente, para el caso de este estudio se considerará esa posibilidad de comprensión del sentido que tienen las prácticas corporales en esa necesaria escucha del mundo. En él se establecen relaciones entre lo que se sabe y lo que está por saberse, para que entre quien orienta el proceso y el que es orientado se logre potenciar la experiencia como camino de las transformaciones, dada esa facultad derivada de la enseñanza, que se resignifica por cada sujeto de manera diferente, según los contextos, las experiencias vividas y las consecuentes huellas ancladas en el reservorio de la existencia. Se espera que este proceso se realice para tener en las prácticas corporales las muy variadas visiones de mundo y de actuación en permanente relación pedagógica.

En consonancia con este enunciado y como parte de los procesos de recolección de datos, derivados de las voces de los diferentes actores que hacen parte de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, emergen parcialmente categorías que constituyen la base del análisis del tema en cuestión. Esta perspectiva hermenéutica se proyecta hacia la apropiación del sentido y el significado que puede tener para cada uno de ellos; eso que pareciera estar oculto en lo cotidiano en las expresiones o acciones de los docentes, administrativos y estudiantes y que, a la luz de lo simbólico, relata las formas como cada quien construye el sentido inmediato del mundo, en especial, del mundo social y que determina la configuración de sentido de las prácticas corporales formativas, en el escenario de lo que realizan los docentes y estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Cuando se habla de la enseñanza se parte de la idea de que existe un principio moral, en el sentido de que se quiere que pase lo mejor, lo ideal, con quienes se aprestan al ejercicio educativo, ya sea en calidad de docente o como estudiante, dado a que hay un llamamiento a la reflexión permanente. También hay que considerar que cada quien piensa de manera diferente, se afecta y se dispone basado en lo que le significa, en lo que la cotidianidad, las formas de crianza, los rastros de la cultura y la memoria emocional le indique como relevante. Así, la reflexión sobre las prácticas corporales formativas debe estar presente en todo momento, para que se pueda dar cuenta de las diversas formas de construcción de mundo, al igual que las proyecciones de

lo que se enseña y lo que se aprende en ese entramado del deber ser que entraña lo educativo.

Es así que, desde la consideración de lo que la práctica educativa inspira, aparece o emerge la categoría del deber ser, la cual es muy relevante en el ámbito de las enseñanzas, cuando se cotejan los testimonios que entrañan a su vez un gran poder simbólico, porque se están indicando las muy diversas maneras de construir la realidad, los determinantes del sentido y significado al momento de formar licenciados en educación física en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Este deber ser como categoría relevante se abre paso desde los testimonios de los implicados en los procesos educativos, resaltando lo importante de lo social y cultural, al igual que la necesidad de asumir en forma acuciosa y profunda visiones en torno a lo institucional, de cómo se proponen los planes de estudio, las miradas a lo educativo, lo formativo, lo normativo y los principios que circulan las estructuras administrativas, los desarrollos didácticos y la participación de los estudiantes en su proceso de formación profesional. Todo lo expuesto requiere una actitud crítica, pero a la vez propositiva en aras de ofrecer una formación en donde se entrelacen las potencias del cuerpo, en compromiso con la historia de los sujetos, la pertenencia social y cultural, en la que la educación tendrá mucho que preguntarles a sus prácticas corporales.

Reiterando lo expuesto anteriormente, la voz de los docentes aporta elementos muy valiosos en torno a la relación que se puede establecer entre las prácticas corporales formativas y el deber ser. Es así como uno de los docentes expresa:

Mis expectativas docentes en términos de lo formativo, son en primer lugar, la claridad que los estudiantes tengan frente al ser docente, si ellos realmente quieren ser licenciados, si realmente quieren cumplir esa función docente

Teniendo en cuenta que los procesos de formación de licenciados en educación física, recreación y deportes, es un asunto que implica todo el ciclo vital del ser humano, tanto de los docentes como de los estudiantes, se debe proyectar dicho asunto para que haya no solo un sólido desenvolvimiento en el ámbito del saber específico, sino además en el entorno social y cultural en el que la condición de ser humano actuante, crítico, reflexivo y propositivo, connota disposiciones del orden moral, político y de compromiso permanente consigo mismo y con los otros. Por tanto, podría asociarse este tipo de respuestas a un modo genealógico de comprensión de al menos dos problemas fundamentales: el de la formación humana y la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Esto se revela de manera clara en el testimonio dado por el

docente, en el que estima la expectativa en términos de lo formativo y de lo que debe articular la enseñanza en educación superior.

Es necesario recalcar, por tanto, que una prioridad reflexiva está sujeta a esa expectativa de que los estudiantes a cargo, tengan la claridad frente a la implicancia de ser docentes, y si su real deseo de cumplir ese rol, cabe considerar en este sentido a Nolh, (1968, pp. 44-46) citado por Runge Peña (2003, p. 229):

*El efecto pedagógico no parte de un sistema de valores válidos, sino siempre sólo de un yo originario, de un hombre real con una firme voluntad, que está dirigida también a un hombre real[...] Este es el primado de la personalidad y de la comunidad personal en la educación frente a las meras ideas, una formación por el espíritu objetivo y la fuerza de las cosas [...] Mi disposición me conduce a la cosa, pero la relación educativa, forma también la disposición, y la forma no pasa por la cosa, sino por las energías personales[...] El fundamento de la educación, es pues, la relación afectiva de un hombre maduro, con un hombre en desarrollo por el mismo, para que este llegue a su vida y a su forma.*

En la consideración del testimonio dado y cotejándolo con el autor en mención, se advierte que hay un deber ser implicándolo, un compromiso con la profesión, una ética personal que resuena en el ámbito profesional, como un llamamiento a llegar a ser alguien que en principio no se era, es decir, a colocar el pensamiento y la acción en clave de lo que es la formación para la vida y la transformación.

Este tipo de manifestación en palabras de un docente denota compromiso, implicancia personal, sentido de pertenencia por la labor encomendada, proyección a la sensibilidad social. Además, si se tiene en cuenta que ser licenciado en educación física, recreación y deporte, requiere con urgencia, un ser comprometido consigo mismo y con sus entornos, en el imperativo de la vida en proyección al bienestar, en la que el docente, es pieza clave en la formación de sí mismo y de los encomendados en calidad de estudiantes. La práctica discursiva del maestro, de muchas maneras, podrá implicar las apuestas autoformativas. Lo anterior redundará en una ética personal, en tanto ética de la existencia.

En el sentido del deber ser, los administrativos del programa también acercan sus voces a la intencionalidad de comprensión del poder simbólico de las prácticas corporales en perspectiva de lo formativo y su papel en enseñanzas y aprendizajes, argumentando lo siguiente: Es que esos licenciados desarrollen su proceso formativo de una manera armónica, de una manera idónea, que

su estadía en la institución, sea una experiencia favorecedora para su vida, que les ayude a construir su vida y su proyecto de vida, y que esos licenciados luego de su formación, se proyecten en el medio, también de una manera muy idónea; pero sobre todo que traten de transformar en el medio. Siempre se requiere que haya transformación.

Las expectativas que están cifradas en el personal administrativo del programa están claramente instaladas en la condición de lo ético y lo político, en el sentido en que se expresa el interés en que haya una disposición de bienestar durante el periodo de formación, al tiempo que se apunta al fortalecimiento del proyecto de vida. Además, a motivar instancias de formación cifrada en relaciones armoniosas, con sentido humano y proyectando la participación ciudadana, para que se puedan tomar decisiones favorecedoras del cambio, sin descuidar la idoneidad profesional como principio fundamental. Por tanto, aparece aquí una relación con la noción de habitus y configuración, como conceptos que transversalizan los discursos de las relaciones sociales y en los que apuntan primordialmente, según lo refiere Junqueira (2006, p. 37).

*como dimensiones o normas de conducta, las disposiciones adquiridas, son usadas como capital y como instrumento de distinción y lucha, y ambas son caracterizadas como espacio ocupado por la percepción y acción conscientes e inconscientes de los actores sociales.*

Es una especie de encuentro con lo moral en el sentido de una educación deseable, así como una manera de emergencia del poder simbólico que lo otorga en buena medida el capital intelectual acumulado, como los escenarios que se aprovechan para disponer de oportunidades para potenciar lo profesional de la mano de lo humano. Es un deber que sigue siendo un ideal de formación en la educación superior.

En el momento que ellos descubran que esas prácticas les van a abrir unos campos de acción, de actuación, les tiene que transformar la vida, porque lo que ven en el aula es muy rico, es muy importante es muy necesario, pero esas prácticas son otro cuento.

Cuando los docentes, desde la experiencia y perspectiva pedagógica, se expresan en torno a las prácticas corporales, aluden a un poder transformador que es parte de lo que se espera desde el ideal formativo y que se corresponde con las expectativas profesionales y personales, como una especie de complicidad entre los asuntos objetivos y subjetivos que son inherentes a los procesos de formación. Es allí en el aula desde donde lo disciplinar despliega una suerte de acciones tendientes a enriquecer el sentido del



saber, del conocimiento específico, pero al tiempo considera esta amalgama como una capacidad de potenciación del sujeto, reflejada en las formas de representación en los muy diversos campos de acción o de actuación, y que finalmente otorga un reconocimiento y un posicionamiento en el campo.

Ayudar en la formación de ellos, transmitir esas vivencias, esas experiencias, que creo que ser docente en un colegio lo dota a uno de muchos conocimientos y sobre todo que no solo me desempeñé en el área de educación física, sino que roté por otros cargos.

Se evidencia en el testimonio ese poder simbólico de saberse conocedor de una disciplina y otorgarle sentido a lo que se deriva de ese capital acumulado, propiciador de aprendizajes que van más allá de lo meramente teórico y trasciende a formas de participación derivadas de las relaciones entre quienes conforman un campo. Como lo expresa Gutiérrez (1996, p. 76), “los agentes pueden explicitar el punto a partir del cual ellos se ven a sí mismos y ven el mundo, y de este modo, hacer comprensibles sus prácticas y sus percepciones sobre ese mundo”. Como parte de ese reconocimiento de lo que se es, de lo que asume como rol en el proceso formativo, se puede generar una condición de consciencia práctica, es decir, de auto reconocerse y saber dar razón de lo que se hace en el terreno de lo formativo y de los ideales que se persiguen.

### **Aprendizajes: consideraciones desde las experiencias vividas**

El aprendizaje en este contexto escritural es entendido como la condición a través de la cual se hace posible significar lo que sucede a nuestro alrededor; lo que tiene sentido en la construcción de realidad de cada sujeto. Lo anterior, dado que la experiencia atraviesa los cuerpos desde diferentes dimensiones, no solo desde lo puramente instrumental o como desarrollador de acciones técnicas, sino, de seres cuya capacidad reflexiva, los habilita para pasar por la experiencia, narrarla y trascenderla. Aprender implica considerar desde las acciones pedagógicas la condición de pertenencia a un determinado contexto, cuyas características dan sentido de identidad. Es así como, en perspectiva de Le Breton (2000, p. 40),

*El fin no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-estar: un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo, etc., es decir, una apertura al mundo del sentido y de los sentidos en los que el niño es el artesano.*

Aprender, entonces, vincula las acciones permanentes de los estudiantes, tanto como de los docentes, como una oportunidad de traer la experiencia a habitar los procesos educativos, permitiendo a su vez anclar la conciencia a eso que se constituye como referente del aprender, en el que las prácticas corporales son una ruta de la experiencia que se aprende y significa. En este sentido y como se ha reiterado, se expresarán categorías emergentes derivadas de un ejercicio inicial del proceso de recolección de datos.

### **Cuerpo como lugar de la experiencia**

En el campo de la Educación Física, la recreación y el deporte, el cuerpo es un punto de referencia de singular valor, toda vez que a partir de él se hace posible la experiencia. El cuerpo se constituye en el lienzo donde se inscriben las significaciones y, por tanto, los sentidos, la construcción de la realidad de cada uno de los sujetos:

*...Entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación". Por tanto, en el abordaje del campo hermenéutico se inspira la comprensión de lo que pasa y puede pasar con el cuerpo desde las prácticas corporales formativas, lo que se resignifica al estar en relación con los otros, en especial en el ámbito de la educación superior. (Bárcena, (2006, pp. 233-259).*

Es relevante, por tanto, considerar lo expresado por los informantes, cuyas voces tejen sentido en las concepciones de cuerpo como lugar de la experiencia. Lo refleja el valor formativo que tienen las potencias del cuerpo en el escenario de las prácticas corporales formativas, a saber:

Las prácticas corporales desde mi punto de vista, son fundamentales, porque una forma de aprender es haciendo, y yo tengo que aprender por ejemplo a hacer un ejercicio rítmico, vivenciarlo y luego tener la capacidad con esa vivencia, de enseñarlo y mostrar el ejemplo si es necesario.

Situar los procesos educativos en el escenario de la experiencia, y específicamente desde el campo de la educación física, la recreación y el deporte, hace que debemos situar las cualidades humanas o todas sus potencias en la presencia del cuerpo, puesto que todo pasa por ahí; es el centro que recibe todas las sensaciones que nos informan acerca de los entornos y de nuestro propio mundo. Por ende, cuando se aprende involucrando el cuerpo, sus emociones y sensaciones, se fortalece no solo la relación con lo técnico, con el saber científico, sino con la naturaleza misma del campo de la educación cuya intención es formar al ser, permitirle reconocer sus debilidades, tanto

como sus fortalezas, expresado desde el lenguaje del cuerpo, sus posibles resistencias, anhelos, sueños, realizaciones o puesta en marcha de mundos diferentes, en los que la incertidumbre sea más que un camino azaroso, una suerte de oportunidad para comprender lo que percibimos, pensamos y proyectamos desde las acciones. Para ello, el sujeto portador de cuerpo integra cuando enriquece sus experiencias desde las prácticas corporales formativas.

Así mismo, se reconoce la importancia del cuerpo como lugar de la experiencia, cuando un docente expresa:

A mí me parece que lo transforman, lo cuestionan y le muestran sus posibilidades y sus limitantes. Como yo les digo a ellos permanentemente, yo no puedo enseñar lo que no manejo, ni corporalmente, o sea desde la práctica, ni teóricamente desde la conceptualización.

En consecuencia, las prácticas corporales abonan las posibilidades de transformación que yacen latentes para ser exploradas y redimensionadas y, como lo expresa Le Breton (2002, p.169), "...la búsqueda de uno mismo, la reapropiación del "cuerpo", pasa por la fidelidad de los participantes a la palabra de un maestro dispuesto a compartir sus conocimientos". En este sentido, la realidad de mundo está directamente vinculada al proceso mismo, del cómo se conoce y es justamente en la experiencia encarnada, en las formas de cómo se incorporan saberes anteriores, que sumados a los procesos reflexivos, facilitan de manera insospechada el éxito en la aplicación en contexto de dichos aprendizajes, dado que se pueden someter a situaciones de contrastación con la realidad en la que se usan, colocando el conocimiento en acción propiciando de hecho la transformación.

Si, a mí me ha funcionado. Mi cuerpo ha sido fundamental en mi trayectoria... No, en toda mi vida o sea no solamente en lo deportivo, sino, en mi formación o carácter, como persona, digamos que entran personas que realmente pueden aportar de verdad a la vida.

En este sentido y parafraseando a Le Breton (2000), el cuerpo es una superficie de proyección en la que se ordenan unos fragmentos de identidad personal, fraccionados por ritmos sociales. En ellos, es necesario dar un ordenamiento y sentido por intermedio de un cuerpo, al que se disocia y transforma y en el que el sujeto actúa simbólicamente sobre el mundo que lo rodea, y participa activamente desde el sentido que le confiere a las prácticas corporales, para

que estas se conviertan en asuntos vinculares con el autoconocimiento, tanto como con lo referido al aspecto disciplinar. Es además importante destacar cómo el cuerpo es también un escenario que devela la condición sociohistórica en las que se originan las formas de percepción y acción, y que son producto del devenir de las estructuras sociales, que dan lugar a que haya ciertas actitudes corporales en las que opera lo simbólico, a manera de filtro en las relaciones con otros, o en adherencia o no a ciertas prácticas y en las formas de permeabilidad de estas en el desarrollo de la vida del sujeto.

En la lógica de resignificar las prácticas corporales como escenario o lugar de las experiencias, otro de los docentes expresa:

yo diría que el principal papel que cumplen las prácticas corporales es el autoconocimiento, el permitirles a ellos experimentar los diferentes modos de vivir su cuerpo, desde las prácticas corporales les permite a ellos entender sus limitaciones, sus fortalezas, sus posibilidades corporales que se van luego a transportar a su vida misma, cierto. Yo creo que esas prácticas corporales les permite a ellos conocerse como personas en un proceso de formación.

Esos diferentes modos de vivir el cuerpo en el contexto de lo sociocultural, en compañía de otros y mejor aún en el contexto de lo educativo, se vuelve altamente favorecedor de la incorporación de la cultura, puesto que desde ella y lo social se construyen los sujetos desde las formas de uso de los cuerpos y de las experiencias significativas que apuntan al autoconocimiento, al reconocimiento de las pluralidades perceptivas, de pensamiento y acción, asunto que resignifica las prácticas corporales en clave formativa. Es, entonces, en esa constante dinámica de reconocerse a partir de las experiencias y aprendizajes en relación con otros, lo que hace cobrar mayor sentido a la práctica educativa y ese poder simbólico que le subyace, dado a que “es una práctica social compleja, y supone actos de comunicación e interacción recíprocos entre los diferentes agentes” (Bárcena, 1993, p.114). De esta manera, esa complejidad que entraña la educación permite encontrar, desde las experiencias y los saberes interrelacionados armoniosamente, maneras asertivas de asumir los procesos de aprendizaje, donde las prácticas corporales formativas marcan pautas de interesante valor para superar las debilidades y potenciar las capacidades, tanto si se trata acciones corporales conscientes como de las formas teóricas que las sustentan, para que se impregnen en la vida misma de los actores.

## CONCLUSIONES

Esta propuesta expresa el gran interés por comprender lo que pasa en el escenario de la formación de licenciados en educación física, partiendo para ello de la voz de quienes están implicados en el proceso formativo y explicitando el asunto del poder simbólico, las prácticas corporales formativas e incidencias en enseñanzas y aprendizajes. Ante lo anterior, se debe anotar que por ser un estudio que apenas está empezando, solo revela algunos hallazgos parciales derivados de las percepciones que tienen en relación con el fenómeno de la educación superior. Ya sea porque se participa como docente, administrativo o como estudiante, cada quien tienen las prácticas corporales formativas como escenario natural que atraviesa las subjetividades y determina unos itinerarios simbólicos para este primer momento cifrados en la dimensión pedagógica que, sin lugar a dudas, implica también otras dimensiones que formarán parte de los posteriores análisis.

Se revela como muy importante para la reflexión en el contexto de la educación superior lo referido a las prácticas corporales, resaltando que ellas son consideradas como expresiones derivadas de la cultura que, por tanto, implican procesos históricos. Con ellos, se desarrollan nuevas configuraciones de la vida en sociedad, en la que los sujetos se expresan en esa misma condición de cambio constante. De ahí que pensar las prácticas educativas implica una observancia sobre las prácticas corporales, y mucho más, cuando el campo disciplinar es la educación física, la recreación y el deporte, donde por naturaleza se configuran como esenciales en la formación de sujetos cuyo rol actuante, convoca una articulación entre el pensar y actuar en términos de la práctica educativa. Esta involucra un cuerpo situado y por ende sociohistorizado, desde donde se heredan formas de percepción, apreciación y acción, que determinan itinerarios simbólicos de las prácticas corporales por la permanente interacción que implican y las apuestas de transformación individual y colectiva que dicha interrelación genera.

Por tanto, se piensan las prácticas corporales en su dimensión pedagógica, desde una reflexión que involucra las enseñanzas, aprendizajes y necesariamente a los docentes, estudiantes y a quienes direccionan dichos procesos. Los involucrados son todos agentes del campo educativo, considerando el carácter relacional por la complejidad que cada una de sus acciones entrañan. Es así que en este escenario de las prácticas corporales formativas en educación superior, se dan encuentro toda una serie de capitales del orden cultural, intelectual y simbólico que determinan de manera sustancial las formas en las que se disponen los sujetos desde sus cuerpos,

para desarrollar prácticas corporales formativas y los sentidos que configuran para cada sujeto que actúa en proyección a lo social y profesional.

Se encuentra, así, cómo emergen de las voces de quienes conforman este campo educativo, categorías fundamentales para comprender el poder simbólico de las prácticas corporales. Entre ellas, están: el deber ser, la formación para la vida, el cuerpo como lugar de la experiencia, el cuerpo capaz, las motivaciones acerca de lo formativo, expectativas, percepciones, transformaciones de vida. Todos estos asuntos pasan por la dimensión pedagógica, por las enseñanzas y aprendizajes, por las formas de construcción de realidad de cada agente y, por tanto, de los sentidos que se otorgan a las prácticas corporales como vertebradoras de los procesos formativos desde la educación física, la recreación y el deporte.

En este sentido, existe por parte de los docentes y administrativos una gran expectativa en la necesidad de que los estudiantes quieran ser docentes, porque deben confluír actitudes de real compromiso con este hacer. No solamente está el hecho formarse, sino el de comprometerse consigo mismo y que puedan entender el compromiso que otros esperan de él. Los docentes y administrativos manifiestan que para poder ser un buen docente se precisa experimentar con el cuerpo, tener deber ético para poder resignificar las prácticas y que operen transformaciones para sí y para los entornos.

Para poder atribuir más sentido a las prácticas corporales se requiere auto conocerse; para ello, es inminente participar al lado de otros, reconocer las debilidades y las potencialidades, saber que hay una condición de inacabamiento. Es justamente desde las relaciones con el objeto de saber, las didácticas y las acciones de enseñanza y aprendizaje en condición de calidad, las que allanan el camino para fomentar el capital intelectual, social, cultural que en suma otorga el poder de ser reconocido y tener prestigio en el terreno de lo institucional como de lo profesional.

Hay un gran reto con las formas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan, pues la experiencia encarnada se constituye en una prioridad, para dar sentido a lo que se desarrolla. Para generar seguridad, pertinencia en el campo y ser un agente dinamizador de las trascendencias humanas, el cuerpo es visto como mediador de las capacidades y como vínculo irremplazable con las transformaciones disciplinares y personales, lo cual da verdadero sentido a las prácticas corporales en su dimensión pedagógica. Un docente que sabe actuar en contexto desde los discursos propios de

la disciplina, desde lo epistémico y el despliegue corporal, logra posicionamiento y distinción.

## PROPUESTAS

En términos de las formas normativas, se deben desarrollar reflexiones sistemáticas conducentes a la comprensión de las estructurales que rigen los procesos de enseñanzas y aprendizajes en torno a la formación de docentes del área de educación física, recreación y deportes, desde donde considerar las prácticas corporales formativas. Es clave, dado que es desde el cuerpo como se logran establecer formas de encuentro con los otros, con sus formas de pensamiento y articulación a la realidad. De ahí que comprender las normas que en esta materia se han determinado, permite adicionalmente adaptar las múltiples visiones que se tienen sobre el saber disciplinar y las posibles maneras de maniobrar, para que se vean reflejadas las expectativas institucionales, tanto como las de los docentes y los estudiantes, en relación con la formación profesional, en la que las prácticas corporales son de una importancia medular.

Cuando el cuerpo se expresa a través de las prácticas corporales formativas, se denotan muchos aspectos que tienen una profunda carga simbólica. Ella debe ser entendida como esas formas de construir las realidades de mundo, a raíz de las experiencias y las muchas maneras de afectación que estas generan desde los docentes y estudiantes espacios para reflexionar, disentir, converger, y buscar otras formas variadas de expresión. Estos escenarios de participación pueden alojar o instaurar maneras innovadoras y creativas de las prácticas corporales formativas, que rebasen la sola idea del deportivismo o el funcionamiento biomédico de los cuerpos, trascendiendo a lógicas que inviten a la incertidumbre a ser protagónica en el acto educativo. En consecuencia, se deben fortalecer los procesos curriculares, entendiendo este aspecto no solo como el plan de estudios, sino todo tipo de actividad que propenda por contextualizar las acciones y estar a la vanguardia de las actualizaciones epistemológicas referentes al área de la educación física, la recreación y el deporte.

Se propone favorecer la creación de espacios en los que se puedan retroalimentar las posturas paradigmáticas que han permitido la existencia de las prácticas corporales formativas. Pero al mismo tiempo, se pueden desestructurar viejas costumbres o creencias en relación con las visiones

de cuerpo y sus formas expresivas en el ámbito de la educación superior, concretamente en el ámbito de la formación de licenciados en educación física, recreación y deportes. En resumidas cuentas, es asumir las prácticas corporales formativas, como ejes estratégicos que sean leídos de manera coherente con el contexto universitario. Lo anterior debe contener las realidades de los docentes, estudiantes y administrativos, para que de manera propositiva se contribuya a la organización y fundamentación de los escenarios formativos de maestros. En esa trascendencia del saber disciplinar, los cuerpos tienen mucho que expresar y construir para llenar de sentido la práctica educativa.

Desfronterizar los saberes desde las expresiones del cuerpo, las lecturas y sentidos que le da la educación a través de la cultura, implica saber que no estamos solos en el mundo y que se deben extender redes de entendimiento y coexistencia. También implica saber reescribirnos como cuerpos, tener lenguajes universales que se conecten con el saber ser, con el deber ser, con el rol o función docentes y con las maneras de disponernos desde nuestras prácticas educativas. Para que pasen cosas diferentes con los procesos de formación, se debe instar a que se desarrollen renovadas acciones en las enseñanzas y los aprendizajes, que den cuenta de la comprensión de lo que se constituye como poder simbólico, lo cual es una forma de acercamiento, pero más que ello de comprensión de las formas en los que la experiencia nos atraviesa. En esa dinámica, debemos avistar muchas formas de percepción, saber de la presencia de un cosmos de sensaciones y percepciones, en las que el otro nos potencia, en la que se logra amalgamar en las diferencias de expresión, los horizontes de humanización.

## REFERENCIAS

- Bárcena Orbe, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación*, (300), 105-132.
- Bárcena Orbe, F., Chalier, C., Lévinas, E., Lois, J., Mardones, J. y Mayorga, J. (2004). *La autoridad del sufrimiento: silencio de Dios y preguntas del hombre*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J. y Melich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-246.





- Barrera Sánchez, Ó. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), 121-137.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. (Trad. Gutiérrez, A.). En: *Intelectuales, política y poder* (pp. 65-73). Buenos Aires: Eudeba.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas, II*. (Trad. Morones, A.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Crisorio, R. L., Rocha Bidegain, Á. L. y Lescano, A. A. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Gutiérrez, V. J. C. (2012). Pedagogía, prácticas corporales y subjetivación: pasado y presente de la educación física, el deporte y la recreación escolar. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 5-7.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Junqueira, L. (2006). Notas sobre la noción de representación social en la sociología contemporánea. Los conceptos de simulacro y de habitus. *Revista Colombiana de Antropología*, 42, 157-177.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, II(2), 35-42.
- Martínez Miguéles, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Morales García, A. M. (2010). La educación como acontecimiento ético. *Revista de Investigación*, 34(70), 208-209.
- Runge Peña, A. K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 219-232.
- Velasco Yáñez, D. (1995). El sentido práctico-cuadro sintético. Recuperado de <https://davidvelasco.files.wordpress.com/2008/06/el-sentido-practico-cuadro-sintetico.pdf>
- Vera, L., Jaramillo, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y la flexibilidad en las ciencias sociales. *Universitas humanística*, 64, 237-255.



## CAPÍTULO XIV

# CIUDAD ENIGMA: LUGAR DE OLVIDOS. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA DISCAPACIDAD, ENTRE LA DIVERSIDAD Y EL RECONOCIMIENTO<sup>29</sup>

*Mary Sol Narváez Castro<sup>30</sup>*

---

<sup>29</sup>El proyecto de investigación sobre los Olvidos de Humanidad se enmarca en la línea de Educación y Pedagogía del Grupo Educación y Pedagogía: saberes imaginarios e intersubjetividades del Doctorado en Educación en la Diversidad de la Universidad de Manizales.

<sup>30</sup>Mary Sol Narváez Castro. Psicóloga, Universidad Mariana. Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana. Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado Formación en Diversidad, Universidad de Manizales. Asesora y Coordinadora de proyectos sociales, para la atención de diversas formas de vulneración humana. Docente-investigadora y directora de Programa de Psicología en diferentes Instituciones de Educación Superior. Actualmente, docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo electrónico: sol.narvaez74@gmail.com

## Resumen

El presente es un artículo sobre la condición de las personas en situación de discapacidad, propuesto como una reflexión académica para comprender los olvidos de humanidad de las ciudades. Se acudió a una literatura especializada, según las categorías que se han venido elaborando al respecto de la discapacidad. Estas categorías son diversidad, olvidos de humanidad, discapacidad de los discapacitados y discapacidad de los capacitados y reconocimiento. Con estas categorías se pretende continuar con la investigación sobre el tema, aplicado a la ciudad de Medellín, en la tesis doctoral de la autora

**Palabras clave:** memoria cultural; olvido cultural; barreras urbanas; diversidad; reconocimiento.

## Ciudades incapaces

*Quién hace tanta bulla, y ni deja testar las islas  
que van Iquedando. (Vallejo, 1982, p. 119)*

Quienes habitamos este planeta, especialmente en las ciudades, estamos hundiéndonos, en palabras de Virilio (2007) en civilizaciones del olvido, pues vivimos en un live coverage (“en directo”), sin posibilidad de reposo. ¿Qué obtenemos con ‘saber’ de cualquier asunto, si no hay internalización, si no hay conciencia ni sensibilidad para el acontecimiento humano?

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad, de las cuales, alrededor de 200 millones experimentan dificultades drásticas en su funcionamiento, es decir, alrededor del 15% de la población mundial en 2010 (OMS y BM, 2011). En los años venideros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su presencia está aumentando. Esto se debe, en gran medida, al envejecimiento de la población, por lo cual aumenta progresivamente el riesgo de discapacidad.

Además, la discapacidad se deriva del aumento progresivo de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos mentales (OMS y BM, 2011).

Penetrar el mundo de la discapacidad física en la actualidad, profusamente legislada y drásticamente politizada, pero con escaso acceso para los discapacitados, requiere en forma apremiante un análisis que permita rescatarla del olvido, traerla del misterio, hacia lecturas de la diversidad y el reconocimiento. Esta es la posibilidad de encaminarla por rutas que privilegien el sentirse protagonista, el compromiso de las redes de apoyo, la aplicabilidad de las políticas públicas, la implementación efectiva y la conciencia de la sociedad. Si bien, las leyes y las políticas públicas están definidas por los organismos mundiales como la ONU, la OMS, la UNESCO y la UNICEF, la literatura especializada en el tema revela que con frecuencia las personas en situación de discapacidad son entendidas como diferentes –a una comunidad ‘normal’–, como anormales, y son subvaloradas, consideradas como minusválidas, incapaces y suelen ser victimizadas y segregadas. Por ello, los programas de atención y de intervención hacen énfasis en posturas que invitan a dejar a un lado el asistencialismo (lugares de indefensión y dependencia en el olvido de la ciudad), para pasar a un reconocimiento honrado, con propuestas y políticas de participación que integren a la persona y a sus sistemas de interacción con criterios de respeto por la diversidad, reconocimiento de la otredad, confianza, participación y solidaridad.

Miguel González (2016) señala la realidad que habitamos como un mundo de miedo y olvido. El olvido es la característica actual de lo humano, aunque subsiste siempre la posibilidad de la memoria. Héctor Abad Faciolince (2010) encuentra que el olvido pesa sobre una ciudad como Medellín, campeona de la innovación, la ciudad de la eterna primavera, la ciudad de las mujeres bellas, la ciudad de las flores... y también la ciudad de la miseria, de la prostitución, del poder de las mafias, del exterminio de sus habitantes y de la vulneración de los derechos. La copa se ha rebosado y renace el clamor por girar hacia la esperanza.

A continuación, se describen las categorías y se plantean algunas conclusiones que permitan comprender la discapacidad física en una ciudad como Medellín, Colombia, entre el año 2000 y el 2017, que se ha diseñado para la velocidad, para los cuerpos atléticos y para las sensaciones efímeras. Esta sensación se construye socialmente como acto político que movilice hacia mejores condiciones de vida e independencia de las personas. Surge de esta reflexión un llamado a la conciencia histórica como forma de agenciar, resignificar la realidad presente, y comprender-se, en la ciudad que habita, con un criterio de diversidad.

## Método

La discapacidad como un mundo olvidado fue abordada mediante un acercamiento a la literatura especializada. Se clasificó la información de manera que permitiera una ilación de categorías y subcategorías, que parten de la diversidad humana, los olvidos de humanidad, y el reconocimiento del otro, como ejes de comprensión de la discapacidad física. Como resultado, se procedió a plantear conclusiones, pautas para ir desentrañando los olvidos de humanidad según algunos autores que trabajan la diversidad, y en procura de pensarla en Medellín.

La perspectiva metodológica es la conciencia Histórica de Hugo Zemelman, cuya finalidad es la generación de una tensión que alimente el desafío por reconocer la dialéctica interna de las personas para desarrollar su capacidad de transformar-se en personas constructoras de su realidad, mediante el afinamiento de sus sentidos, en sus movimientos internos, en términos de tiempo y espacio. Se enfatiza en el desarrollo posible, en el estar-siendo de la relación con otros (Zemelman, 2011). Esta propuesta rompe con las orientaciones legalistas y predictivas del conocimiento y procura superar la relación sujeto-objeto; reconoce la naturaleza y el estatus de la teoría, la posibilidad de cambiar lo parametrizado y la influencia del lenguaje (Zemelman, 2005).

## Diversidad y urbe

En coherencia con la concepción de las personas diversas, el presente artículo aborda la discapacidad según las categorías diversidad y reconocimiento. En su concepción de diversidad, Manosalva (2008) propone que el sujeto no es diverso, sino universo, único, enfrentado a equilibrar representaciones sociales frente a representaciones individuales. En la misma línea de Manosalva, Miguel González (2016 b) muestra una clasificación de las diversidades que incluye las políticas, las geográficas, las étnicas y las religiosas, de las cuales, el presente trabajo toma el concepto de diversidades culturales o expresiones culturales de la diversidad. La fundamentación de los olvidos de humanidad está orientada por los aportes de Miguel González (2016), Paul Virilio (2007) y otros autores alrededor de la reflexión filosófica de las ciudades y del ser humano en la ciudad. El mundo de la discapacidad se acoge principalmente,

según las prácticas clínicas y sociales que ha desarrollado (Rocha, 2014). Finalmente, el reconocimiento se comprende según los postulados de Honneth (2014), en los que se destacan los cuatro modos de reconocimiento: el amor, el desprecio, el derecho y la solidaridad.

## **La diversidad de los discapacitados en la ciudad**

Para efectos del presente análisis, se transitará por las principales categorías, a saber: diversidad humana, olvidos de humanidad, discapacidad física y reconocimiento; posteriormente se dará paso a las conclusiones.

### **La diversidad**

Manosalva (2008) propone que el sujeto no es diverso, sino universo, único, enfrentado a equilibrar representaciones sociales frente a representaciones individuales, respecto a lo cual plantea siete premisas de la diversidad: primera. Todo ser humano se encuentra en un mundo, su mundo. Segunda. Todo ser humano vive su mundo según su propia estructura sistémica auto-realizada en ese su mundo. Tercera: todo ser humano, en su relación con su mundo, intenta comprenderlo según lo dado, lo compartido en su propio mundo. Cuarta: todo ser humano observa lo otro, su “no-siendo”, la alteridad, en tanto “lo otro del sujeto”. Quinta: todo ser humano se construye humano en la relación con otros seres humanos con los que se identifica socialmente (plural) y se diferencia identitariamente (singular). Sexta: todo ser humano habita su mundo y, a la vez, dialécticamente, su mundo habita en el ser humano, constituyéndolo de significados y sentidos. Séptima. Todo ser humano está incapacitado de conocer al Otro o lo otro –la alteridad– más allá de las fronteras, de los contornos, de los límites de su mundo (por reducido o amplio que sea).

La propuesta de la diversidad, entendida como condición de lo humano, pone el tema de la discapacidad física como problema central, en el contexto social, político, cultural, económico, religioso, étnico y físico. Aunque la representación de la diversidad suele darse respecto a la atención de poblaciones vulnerables, se refiere a las diferencias entre personas y grupos, según sus características propias, que no son generalizables y mucho menos universalizables. El efecto de la diversidad es la experiencia propia, vital, pues no hay dos personas que puedan vivir la misma vida. El abordaje de la discapacidad, según la diversidad exige comprensiones en la relación

persona-sociedad, en el auto-reconocimiento y la colectividad, en la singularidad y la institucionalidad, para potenciarla como condición fundamental de lo humano.

Esta perspectiva de la diversidad, por supuesto, se mueve dentro de un mundo conceptual muy diverso, que surge con la hermenéutica y que es una reacción contra los universalismos de la modernidad. En el siglo XX, especialmente con la etnografía, se empieza a comprender que hay unos seres humanos (en las colonias) que son diferentes a las personas de la cultura occidental (los colonizadores). Son gente de unas culturas tan remotas que exigen un acercamiento mediante unos métodos muy distintos a los que servían para estudiar las culturas llamadas occidentales. Se trataba de un hemisferio que no era el oriental, con el que se había contrastado la cultura europea. Se trataba del hemisferio sur, donde vivían los negros africanos y los negros polinesios y los indígenas latinoamericanos. Era medio mundo distinto a Europa, que se había empecinado en el eurocentrismo, que era un etnocentrismo (Santos, 2011).

En ese contexto, se han elevado muchas voces que buscan el reconocimiento de lo otro, como base de la identidad. Es decir, como piensa Zigmunt Bauman (2007), la identidad solo es posible si se acepta al otro como diferente, y como válido, y solo puede ejercerse en comunidad. Pero, sobre todo, no tiene sentido como artículo de consumo. Las comunidades del consumo, según Zigmunt Bauman (2005), se caracterizan porque:

*[...] son comunidades listas para el consumo, comunidades instantáneas para el consumo instantáneo [...] son comunidades que no requieren una larga historia de construcción lenta y minuciosa, que no requieren un esfuerzo laborioso para garantizar el futuro [...] su característica común es la naturaleza superficial y episódica de los vínculos que surgen entre sus miembros. Los vínculos son fríos y efímeros [...] en realidad son vínculos que no atan, vínculos sin consecuencias (pág. 86).*

Estas comunidades que no requieren tradición tampoco buscan lazos de identidad. No distinguen entre nosotros y los otros, como lo propone Todorov (1991). El “sujeto” cartesiano es una abstracción que elimina las características de las personas vivas que se pueden equivocar, que tienen opinión y están sometidas al error de los sentidos. De este principio que despersonaliza el sujeto, toda la modernidad homogeniza y universaliza... hace trascendente al sujeto. Pero ese sujeto no existe en ninguna parte. Solo con la hermenéutica de Heidegger (2008) y Gadamer (1977), y antes con Nietzsche (2003), vuelve a personalizarse el sujeto, vuelve a vivir el conocimiento. Desde entonces, se ha librado una guerra permanente contra los universalismos que desconocen

las particularidades identitarias de las personas, de las comunidades y de las culturas.

Un antropólogo como Clifford Geertz (1996) puede pensar en la diversidad porque ha estudiado culturas remotas en Borneo, y de ahí deriva formas de “Uso de la diversidad”, porque la diversidad, como la identidad, se usan, se ejercen, como se ejerce el poder. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad (Briones, 1996) es el respeto por la cultura otra, que puede dialogar con las otras culturas porque se reconoce insuficiente en el conocimiento del mundo, como lo piensa Boaventura de Sousa Santos (2011) en su propuesta de una hermenéutica diatópica. Este reconocimiento de la diversidad, de lo otro como un “topos” cultural válido ubica a los discapacitados, a las personas de otras etnias y de otras religiones, de otras formas de vivir el sexo, a todos los distintos en una posibilidad de aportar en un diálogo que requiere tiempo.

### **Olvidos de humanidad y memoria del desastre**

En palabras de Miguel González (2016), “el olvido aparece como una constante en las sociedades humanas y lo hace con mayor ahínco en culturas que, como la colombiana, no han logrado construirse, cimentarse como un proyecto, como auténtica esperanza”. El olvido de humanidad es el síndrome de las grandes ciudades donde predomina una incapacidad para mantener en la memoria los significados de acontecimientos vividos por un grupo social, una comunidad, una colectividad, debido, probablemente, al vértigo de la vida urbana; a la rapidez con que se experimenta el tiempo, a sus ofertas efímeras.

Ahora bien, el olvido es la cara oculta de la memoria. Marc Augé (1998) sostiene que la memoria no podría tener forma si el olvido no la recorta, como en una poda, como el mar en el litoral. El olvido le da forma a la memoria. Esto recuerda a Borges, en Funes el Memorioso que, según el autor, no podía pensar porque lo recordaba todo. Pero aparte de esas consideraciones formales, hay un peso político en el olvido, que es considerado por Tzvetan Todorov (2000) respecto al doble sentido de la memoria que él le postula: una memoria literal reclama un ejercicio de no olvido, porque todo tiene que ser “pagado” bien jurídicamente o bien, históricamente; y en cambio, la memoria ejemplar tiene la virtud de ser liberadora, y se fundamenta, de alguna manera en un olvido feliz. Del mismo modo, Paul Ricoeur (2004) encuentra que el olvido es justamente el principio de reconciliación de la memoria. Se requiere tiempo para adquirir el *Ars oblivion*.



No obstante, en América Latina, los movimientos contra las dictaduras del Cono Sur, a partir de los años 70, han reivindicado la memoria como una forma de no dejar impunes los crímenes del poder, y también como forma de escribir la historia con una voz propia y una letra propia, por encima de la perspectiva de los poderosos (Jelin, 2001). Pero, aun así, ese equilibrio entre una memoria que pide justicia y un olvido que reconcilia no se ha encontrado aún en el país. Los crímenes están aún muy recientes, y los criminales aún están andando por las calles, con armas bajo el brazo. En esa forma, el olvido es solo una forma de soportar el tiempo en que permanecemos vivos.

Pero el olvido originado por el mercado, el olvido de la historia y de la tradición, el olvido de lo que sucedió ayer por virtud de algo que sucede ahora y que también será olvidado, el olvido de lo que no tiene forma porque se pierde en la ráfaga de imágenes de una sociedad que debe remplazar todos los días sus íconos y sus formas... ese olvido no permite formas de identidad ni arraigo alguno, porque todo se desvanece en el aire... Estas metáforas de desvanecerse en el aire, de Marx y Engels (1848 - 1998), retomado por Marshal Berman (2008) y la modernidad líquida, de Bauman (2005) aluden al mismo fenómeno de fuga constante de una realidad que se esfuma, de cómo el mercado busca que todo sea fugaz porque necesita vender otras cosas en una carrera suicida.

Esta dialéctica entre memoria y olvido es planteada por Abad-Faciolince (2010), quien sostiene que el olvido forma parte del vivir, pues, si bien es importante “contar las historias”, también lo es “no quedarse en ellas”. Ese olvido de la dinámica del tiempo, sin embargo, no es el mismo olvido del vértigo del mercado, que hace olvidar a los muertos y a los vivos, a los que padecen y a los que hacen padecer. Todo lo estandariza y todo lo reemplaza tan pronto como es puesto en las góndolas del supermercado del mundo.

En ese vórtice urbano, los discapacitados tienen que andar lentamente sorteando las barreras que le opone el espacio diseñado para transitar rápido, para andar contra el cronómetro. Ellos esperan pacientemente el cambio del semáforo para cruzar una avenida que no alcanzan a atravesar en el tiempo que les concede la luz roja.

## **La discapacidad de los discapacitados**

El día de hoy, 14 de marzo de 2018, murió una persona discapacitada, que vivió los últimos 55 años en una silla de ruedas, pero que tuvo el apoyo suficiente para

expresarse y para pensar. Padebió una esclerosis lateral amiotrófica (ELA), que se fue agravando poco a poco, hasta que quedó paralizado casi por completo. Aún en esta forma pudo seguir hablando durante algún tiempo, hasta que también perdió el habla y solo podía comunicarse por medio de un aparato inventado por él y su esposa, mediante el cual pudo dictar algunos libros que hoy son referencia de la física. Se trata de Stephen Hawking, teórico del tiempo y de los agujeros negros. Hawking tuvo la fortuna de contar con una esposa y un ambiente que le permitió seguir pensando y continuar escribiendo.

El término discapacidad ha sido controversial, pues ha variado de acuerdo con el momento histórico en el cual se ha pensado. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2014), el concepto de discapacidad ha venido evolucionando a lo largo del tiempo y ha sido el resultado de las situaciones entre las personas con algún tipo de discapacidad y los obstáculos que les han impedido su interacción activa en la sociedad (González, 2016 b). La Organización Mundial de la Salud –OMS– (2017) define la discapacidad como:

*Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (p. 1).*

Antiguamente, las personas con discapacidad eran segregadas (Lerma, 2004), y ha sido la sociedad la que se ha encargado de etiquetar a las personas como discapacitadas (Thomas, 1999); entonces, no es su condición física la que se encarga de rotularlas, sino la sociedad.

Por su parte, Rocha (2013) encuentra que los imaginarios que se tienen hoy sobre discapacidad se elaboran de acuerdo con el papel que los actores tengan dentro de la sociedad. Es decir, cada persona con discapacidad crea su propia representación social según el logro laboral o profesional alcanzado. Sin embargo, el contexto social influye en el rol y la participación de personas con discapacidad, puesto que las barreras físicas, culturales, políticas y económicas impiden el desarrollo de estas personas.

Un factor que influye en el fenómeno de la discapacidad es el ambiente. Se trata del ambiente en el que se desenvuelve una persona con discapacidad que permite o limita su participación en la sociedad. Los ambientes que impiden a una persona con discapacidad el acceso al espacio público o a los lugares a los que todas las personas pueden acceder, le impiden su interacción y su desarrollo como persona

(OMS y BM, 2011). Ahora bien, la estructura física ha sido un obstáculo, también las políticas de salud y los sistemas de prestación de servicios (Miller, Parker, & Gillinson, 2004).

En esta forma, toda política pública en este campo debe pasar por un análisis del contexto político, económico, social y de las posibilidades para establecer un modelo social de atención a los discapacitados, caracterizado por la interacción entre la persona con algún tipo de limitación, su estado de salud, su medio físico y su ambiente social. Hay en cada país suficiente legislación para definir políticas y programas que logren la integración plena de las personas en condición de discapacidad llevándolas de una condición marginal a convertirse en una parte importante del desarrollo.

Ahora bien, la situación actual en Colombia respecto a la prevalencia de personas en situación de discapacidad y según el Censo 2005, es del 6,3% (DANE, 2005). Según el informe del DANE, la prevalencia en Antioquia es aproximadamente del 4%, dato necesario para trabajar y apropiarse del tema de discapacidad en este departamento. Según el Censo, y de acuerdo con la caracterización y localización en este departamento, hay 387 313 personas con discapacidad.

En 2015, el departamento de Antioquia realizó una actualización de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social, para el período 2015 – 2025, basada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2014), la Ley 1346 (2009), la Ley estatutaria 1618 (2013), la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social de Colombia 2013–2022, consignada en el CONPES de Discapacidad 166 (2013), y principalmente por la realidad de las personas en condición de discapacidad de Medellín, sus organizaciones y sus opiniones. Esta propuesta está orientada a la plena inclusión de las personas con discapacidad –PcD–, para garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos (Comité Departamental de Discapacidad, 2015), y a la atención en forma ordenada, con una visión de futuro, la integración plena de este grupo de población al desarrollo económico.

Pese a los esfuerzos públicos y privados para el reconocimiento y la inclusión de las personas en situación de discapacidad al mundo laboral, para que disfruten plenamente los servicios de salud, de educación, de transporte y para que puedan vivir la vida cultural de la ciudad, consignados en la política pública de discapacidad, el impacto y los resultados no han tenido el alcance esperado, situación que impide el cumplimiento total de los derechos de esta población.

## La discapacidad de los capacitados, en busca del reconocimiento

No es fácil hablar de reconocimiento en estos tiempos de individualidad, cuando la humanidad ha negado la posibilidad de encontrarse con el otro. Cada quien se ha concentrado en sí mismo, en una especie de narcisismo inconmensurable. Y en este ambiente, las PcD quedan a su propia suerte, porque no son reconocidas como válidas. Honneth (2014) toma los tres modos de reconocimiento de Hegel, que son: amor, derecho y solidaridad para hablar de esta realidad. El autor insiste en que cada esfera es autónoma y contiene un potencial de desarrollo propio. Describe a la vez que hay fenómenos o experiencias de tipo moral que trascienden la sociedad actual dirigida a una forma de convivencia justa, esto incluye un trato digno e igual para todos.

Desde este punto, se puede partir para hablar del trato que se les da a las personas con discapacidad motriz, en cuyo origen es preciso ubicar la esfera del amor. En la mayoría de los casos, el trato que se les da no es digno, no se les trata con amor, y se les discrimina, como si fueran un estorbo; se les juzga por su condición y se les desconoce lo más importante, el valor como personas. Respecto al derecho, se tiene claro que, las personas con discapacidad son titulares de derechos, entre los cuales está obtener condiciones básicas y fundamentales que, les permitan vivir mejor, pese a su limitación, por ejemplo, inclusión al mundo laboral, académico, cultural, de recreación y deporte; no obstante, estas personas no siempre pueden acceder a estos derechos o no los conocen. Esta situación implica una reflexión sobre el incumplimiento de la norma que deriva en un deterioro del Estado democrático. En nuestros días, la solidaridad también está ausente del proceder social. Cada persona lucha por sus propios intereses y la colectividad no se asume con solidaridad, porque no se sienten integrantes de una comunidad. En este caso, la persona con discapacidad motriz queda sola, sin apoyo institucional ni familiar, luchando por recibir los servicios básicos que necesita. Los que suelen ser considerados como capacitados padecen, en estos casos, de la discapacidad de ser solidarios.

Esta es una situación en la que la persona con discapacidad motora lucha por ser reconocida como alguien digno, que lo integre en la comunidad. Esta batalla no debe interpretarse como una lucha entre individuos, sino como una lucha en favor de una sociedad que permita la realización humana de todas las personas. Es decir, se busca el reconocimiento del otro, sin importar su condición, cualquiera que sea. Honneth (2006) encuentra igualmente que la comunidad es el factor clave del reconocimiento.

## Las barreras urbanas

La ciudad, por influjo del mercado que todo lo vuelve percedero, que le pone fecha de vencimiento al mundo y a los otros, llena de obstáculos, de barreras el tránsito de quienes no pueden alcanzar las velocidades de las autopistas. Por eso, como dice Ríos (2013), el reto es la inclusión. Es decir, el reto es la eliminación de barreras que impiden que las personas con discapacidad, los que llevan el tiempo pausado en su silla, los observadores, los que hablan pausadamente, los que caminan ayudados por las prótesis de la movilidad, los que no han enloquecido con el flujo vertiginoso del mercado, puedan moverse y recorrer la ciudad, a su ritmo (Jirón & Mansilla, 2013).

Las barreras siempre están asociadas a la exclusión social. Se suelen abrir zanjas en las ciudades que separan los barrios ricos de los barrios pobres, se levantan muros para que los otros diferentes no entren en nuestro espacio, se excluye del espectáculo de mi vida a los pobres y a los discapacitados (Avellaneda, 2007). Es muy frecuente encontrar que en un sendero peatonal para personas invidentes, que son diseñados por los arquitectos, los constructores ubican en ellos bolardos, o estos senderos terminan contra una caseta de dulces o contra un poste. Los invidentes, entonces, ya no pueden confiar en los baldosines con botones porque los constructores de la ciudad ignoran para qué son esos baldosines; los semáforos sonoros son muy escasos; las ventanillas de los bancos y los puestos de atención al público siguen siendo demasiado altas para personas que van en silla de ruedas; los sordos no encuentran señales de colores y luces que los orienten; las escaleras para quienes transitan en sillas de ruedas escasamente tienen rampas alternas para acceder a otro nivel... las barreras son infranqueables y demasiado numerosas para el tránsito libre de las personas discapacitadas (Ríos, 2013).

En el informe SESPAS (Urbanos, 2010), se invita a incluir la salud en todas las políticas, como una medida de inclusión, que vincule las políticas urbanas con las posibilidades de que los discapacitados puedan recorrer el espacio como personas dignas.

## CONCLUSIONES

Las personas en situación de discapacidad viven en realidades de precariedad respecto al acceso a servicios de salud, educativos y de transporte, además de encontrarse ante barreras de orden arquitectónico, social, cultural, laboral y académico. La institucionalidad no enseña a pensar en la discapacidad, sino que enseña a olvidar

a su población, y elude propiciar formas de atención y de inclusión social de los discapacitados. Como un resultado cíclico y vicioso de esta realidad –olvidada por la sociedad– las personas en situación de discapacidad quedan arrinconadas en las peores condiciones: los estudiantes presentan los peores rendimientos académicos en sus clases, y no precisamente, por falta de habilidades, sino por la incompetencia de los profesionales de la enseñanza y de las demás personas a su alrededor, para incluirlos y brindarles posibilidades de desarrollo; la participación de los adultos en el sistema económico es casi nula; el acceso a espacios de recreación y cultura presenta dificultades enormes; se mueven con extrema dificultad en la ciudad por el bosque de barreras arquitectónicas que les impide una movilidad digna. Las personas discapacitadas viven en condiciones de pobreza más drásticas que las personas sin discapacidad. Por el olvido o por las condiciones propias de la situación, la discapacidad es relegada a un plano irrelevante en los proyectos de construcción de ciudad y de cuidado de la población.

No obstante, hay políticas y normas relacionadas con la atención de las personas en situación de discapacidad, con finalidades de inclusión y de brindarles una mejor forma de vivir en las ciudades. Pero el abordaje de esta población se caracteriza por la segregación, la separación de los “diferentes” y el desdén por sus condiciones, necesidades e intereses, lo que produce resultados nefastos para su bienestar, su desarrollo integral y su inclusión social, puesto que dichas políticas y normas se estrellan con la incompreensión social que continúa con esquemas de subvaloración de los discapacitados, a quienes sigue considerando como minusválidos, incapacitados, lisiados, tullidos, inservibles y estorbosos. Mientras tanto, quienes así piensan, viven en la velocidad vertiginosa del mercado.

La posibilidad de leer el mundo de la ciudad y sus enigmas debe considerar el concepto de diversidad como arquitectura del sujeto en su cotidianidad, en sus procesos de interacción sociocultural, sus olvidos sociales y el reconocimiento del otro, porque la sociedad requiere sujetos con sentido de colectividad, inclusión, reconocimiento de la diversidad, y aceptación del otro. Las llamadas “ciudades del siglo XXI” suelen ser lugares contemplados, admirados, anhelados, soñados, ponderados, ... pero en medio de la algarabía, de la innovación tecnológica y la belleza, escasamente permiten acercamientos a los mundos olvidados, a las formas de violencia estructural y cultural (naturalizada), a las formas de vida colonizadas y encerradas en la ciudad.

Entendida la discapacidad como forma de la diversidad humana, toda política pública e institucionalidad para su atención debe revisarse permanentemente en el contexto sociopolítico, cultural, y económico, y comprenderse en marcos de

reconocimiento como eje de sinergias entre el auto-reconocimiento, la confianza y la visibilidad, la participación democrática y la construcción social. De esta manera, se podrá ofrecer reales formas de acceso e inclusión que promuevan los desarrollos personales y mejores formas de estar y convivir.

## REFERENCIAS

- Abad-Faciolince, H. (2010). *El olvido que seremos*. Bogotá: Seix Barral.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Avellaneda, P. (2007). *Movilidad, Pobreza y Exclusión Social*. Tesis Doctoral en Geografía. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires: Losada S. A.
- Bedoya, N. y González G, M. (2016). Las soledades en una mujer docente: Reflexiones de un relato autobiográfico. *Revista Andaluza*, 15, 154-173.
- Berman, M. (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid: Siglo XXI.
- Briones, C. (1996). Culturas, identidades y Fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo. *Revista de Ciencias Sociales*, 5, 121-133.
- Comité Departamental de Discapacidad. (2015). *Política pública de discapacidad e inclusión social Departamento de Antioquia 2015 – 2025*. Programa Antioquia Capaz. Medellín: Gobernación de Antioquia, Comité Departamental de Discapacidad.
- CONPES 166. (2013). *CONPES de Discapacidad 166*. Bogotá: Departamento de Planeación Nacional.
- DANE. (2005). *Censo General*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Disponible en <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

- Geertz, C. (1996). Los usos de la diversidad. Barcelona: Paidós – Ibérica y I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- González González, M. A. (2016 b). Aprender a vivir juntos: lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- González González, M. A. (2016). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- González G, M. A. (2017). Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), 209-247.
- González González, M. A. (2017). Amores prohibidos en Kalkan. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Heidegger, M. (2008). *Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.
- Honneth, A. (2014). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2014). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. y Fraser, N. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Morata.
- Jelin, E. (2001). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Jirón, P., & Mansilla, P. (. (2013). Atravesando la espesura de la ciudad: vida cotidiana y barreras de accesibilidad de los habitantes de la periferia urbana de Santiago de Chile. *Revista de geografía Norte Grande* (56), DOI: [http://dx.doi.org/10.4067/S\\_53-74](http://dx.doi.org/10.4067/S_53-74).
- Lerma, R. V. (2004). Generating disability data in Mexico. Disponible en <http://tinyurl.com/y1gft9x>
- Ley 1346. (2009). Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Bogotá: Congreso de Colombia, Diario Oficial 47427.
- Ley 1618. (2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con



discapacidad. Bogotá: Congreso de Colombia, Diario Oficial No.48717 del 27 de febrero de 2013.

- Manosalva, S. (2008). Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire* 7(6), 111-124.
- Marx, K. y Engels, F. (1848 - 1998). *Manifiesto del partido comunista*. Barcelona: Crítica.
- Miller, P., Parker, S. & Gillinson, S. (2004). *Disablism: how to tackle the last prejudice*. London: Demos.
- Nietzsche, F. W. (2003). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza editorial.
- OMS. (2017). *Discapacidades*. Disponible en <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- OMS y BM. (2011). *Informe Mundial de la Discapacidad*. Ginebra (Sui.): Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial.
- ONU. (2014). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, J. C. (2013). Condiciones de inclusión de la discapacidad frente a las barreras arquitectónicas, el reto: la inclusión. *Revista UGCiencia* (19), 1-19.
- Rocha, M. (2013). *Discapacidad, Orientación vocacional y proyectos de vida*. Rosario: Labor de Editor.
- Rocha, M. (2014). *Educación para un futuro. Un desafío para la familia y la escuela especial*. *Psicoanálisis para niños*, (11), <http://www.fort-da.org/fort-da11/rocha.htm>.
- Santos, B. d. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Estudio - Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17 - 39.
- Thomas, C. (1999). *Female forms: experiencing and understanding disability*. Buckingham: Open University Press.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.



- Urbanos, R. (2010). La salud en todas las políticas. Tiempo de crisis, ¿tiempo de oportunidades? Informe SESPAS 2010. Gaceta Sanitaria, 24(1), 7-11.
- Vallejo, C.r (1982). En Vallejo, César, Obra poética completa. Madrid: Alianza.
- Virilio, P. (2007). Ciudad Pánico: el afuera comienza aquí. Madrid: Libros del Zorzal.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer... El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropus.
- Zemelman, H. (2011). Subjetividad y sujetos sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



## CAPÍTULO XV

# RECONOCIENDO DIVERSIDADES: DE LA MONOGAMIA AL POLIAMOREN LAS PERSONAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR<sup>31</sup>

*Mireya Ospina Botero*<sup>32</sup>  
*Isabel Cristina Bernal Vélez*<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup>El artículo muestra los resultados de una investigación desarrollada por la Universidad Católica de Pereira y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín desde sus respectivos Centros de Familia desarrollada entre 2015 -2016. Los resultados ampliados de esta investigación se muestran en el libro: Puntualizaciones del amor: nuevas interpretaciones y paradigmas.

<sup>32</sup>Mireya Ospina Botero. Profesional en Desarrollo Familiar. Psicóloga. Especialista Sexualidad. Especialista en psicoterapia sistémica y consultoría. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: mireya-ospina@ucp.edu.co

<sup>33</sup>Isabel Cristina Bernal Vélez. Licenciada en Preescolar. Especialista en Terapia Familiar. Especialista Trabajo Social familiar. Magíster en terapia Familiar. Correo electrónico: isabel.bernal@upb.edu.co

## Resumen

Esta ponencia es el resultado de un proceso investigativo desarrollado entre la Universidad Católica de Pereira, y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, desde sus respectivos Centros de Familia, durante los años 2015 y 2016. La investigación tuvo como objetivo reconocer la experiencia de las relaciones poliamorosas y abiertas, desde el sentido otorgado por sus integrantes y su dinámica relacional. En este artículo se presentan algunos hallazgos alrededor de los siguientes aspectos: características sociodemográficas de las personas participantes, motivaciones para la constitución de la relación, acuerdos - limitaciones y dinámica sexual. La metodología desde la cual se llevó a cabo el proceso investigativo fue de corte cualitativo, gracias a sus posibilidades de comprender el punto de vista de un grupo social, propiciando la profundización sobre las creencias, prácticas y el sentido que se le atribuyen a las mismas.

**Palabras clave:** Poliamor, fenómeno amoroso, relación de pareja, diversidad sexual, afectos.

## Los cambios

Los cambios sociales y culturales van tan acelerados que las familias no tienen tiempo de ajustarse a unos, cuando ya se están afectando por otros. Este cambio vertiginoso permea directamente a las relaciones de pareja debido a que la inmediatez, lo efímero y lo pasajero en ocasiones se vuelve lo más difícil de afrontar.

A partir de un ejercicio de rastreo de antecedentes acerca de las relaciones de pareja, se encontraron aspectos relacionados con la diversidad que tienen en la época actual, cuyas características resaltan la noción de fidelidad, celos y motivación para su conformación. De esta manera, los modos de convivencia se complejizan puesto que la exclusividad sexual y afectiva no son prioridad, y

la relación ya no es de dos, sino que empiezan a adicionarse más integrantes, por lo que las dinámicas cotidianas deben dar un cambio que implica una nueva construcción de conceptos y comportamientos en torno a las relaciones amorosas.

Se han encontrado diferentes tipos de relación de pareja, determinantes al transcurrir de las épocas, que han permitido que las personas que las conforman adquieran un pensamiento crítico ante ellas. Tal es el caso de la gran diversidad que hoy por hoy se presenta: heterosexuales, de segunda unión o reconstituidas, con gran diferencia de edades, en las que los roles de género se invierten, dependientes de su familia de origen, con relaciones paralelas ocultas o manifiestas con o sin hijos, otoñal, síndrome de nido vacío, abuelos que viven con nietos, que viven como hermanos, del mismo sexo, adictivas, maltratadoras, swinger (Rojas, 2014).

Para este caso se profundizó en las modalidades de relación poliamorosa y pareja abierta. Esta última se caracteriza porque su conformación es de dos personas, es decir, existe una pareja primordial y aunque llegan otros miembros con las que se tiene una relación de tipo meramente sexual, es pasajero, dado que no hay una vinculación afectiva con esta nueva persona. Es importante resaltar que en este tipo de relaciones existe un consentimiento por parte de los involucrados de la pareja para tener la relación sexual fuera de ella; así, la infidelidad desaparece, dado que esta regla le permite a los dos miembros tener encuentros sexuales sin temor.

De este modo, la relación abierta se define como “una relación formal y estable entre dos personas, las cuales por consentimiento mutuo, mantienen relaciones sexuales al mismo tiempo, con otras personas” (Villa, Ramírez y Zapata, 2016, p.75). En otras palabras, no existe una infidelidad entendida desde los parámetros establecidos socialmente, supeditados a la exclusividad sexual, ya que tras unas reglas consensuadas, los dos miembros de la pareja acceden a mantener relaciones sexuales con otras personas. Por el contrario en el poliamor desde un principio se establece la existencia de un acuerdo de exclusividad sexual y afectiva, entre las personas que conforman la relación poliamorosa.

El poliamor, por su lado, según Villa, Ramírez y Zapata (2016), es una construcción de “relacionamiento erótico afectivo no monógamo, en donde convergen de manera simultánea, consentida y consensuada los miembros que la practican, independientemente de su orientación sexual y de las

múltiples formas de convivencia o no convivencia que se dan entre sus integrantes.” (p.71). De este modo, pretenden cuestionar la compulsión a poseer al otro y la delimitación a una sola persona, por medio del diálogo y el consenso entre cada una de las partes que conforman la relación.

En contraposición a diversos pensamientos actuales, estas relaciones más allá de lo erótico, según Dos Santos (2013), “tienen componentes importantes de complicidad, amistad y amor. Y una de las grandes ventajas que supone esta forma de amar es la honestidad con uno mismo y con las otras personas [sin embargo supone un proceso progresivo]” (p. 148). Es por esta razón que la fidelidad se vivencia de manera distinta ya que está supeditada a “procesos de intensa negociación debido a que está sobreentendido que las personas son “libres”, es decir, no tienen ningún acuerdo explícito previo de exclusividad”. (Guerra y Ortega, 2015, p. 390)

De esta forma, el poliamor se describe como “un rechazo de la monogamia como principio y necesidad, permitiendo las experiencias de muchos amores simultáneos de forma profunda y duradera (...) la plena conciencia de que podemos amar a más de una persona a la vez” (Cerdeira y Goldenberg, 2012, p. 63). El origen del poliamor parte de la inconformidad frente a las formas de poder por parte de los hombres sobre las mujeres, las clases sociales y la poliginia (acumulación de mujeres como lujo, servicio y fuente de procreación) fueron pilares de la sumisión que quiere ser revocada como iniciativa de igualdad por parte de esta nueva ideología.

Las relaciones poliamorosas y las parejas abiertas son concebidas como una nueva forma de amar, se intentan diferenciar de las demás tipologías relacionales en aspectos como honestidad, libertad y equidad, pues son valores desde los cuales pretenden desligarse del control y la posesión. En consecuencia, se puede decir que todas estas modificaciones fruto de las luchas históricas y sociales han contribuido a la creación de nuevas ideologías dentro del fenómeno amoroso.

Los primeros indicios de investigación sobre poliamor se encuentran en torno a 1953, donde por primera vez se menciona la palabra “poliamorista. Sin embargo, el término “poliamoroso” (polyamorous), según Cardoso (2010), ha surgido asociado con el final de la institución familiar en la obra de ficción del Secuestro Hind, de Joseph McElroy (1969). Otro uso del término ocurrió en 1975 en los resúmenes de la 7º Reunión Anual de la Asociación Antropológica de América, donde Carol Motts se referiría a un futuro de la humanidad del siglo XXIII dominado por homo Pacifis un ser “individualista, librepensador,

poliamoroso, vegetariano." Después de esto, la década de los 90 se encuentra como un punto clave, ya que allí se publica un libro reconocido como uno de los más populares respecto a este tema titulado poliamor: "El nuevo amor sin límites", escrito por Deborah Anapolé en 1997.

Latinoamérica ha sido uno de los continentes que más ha investigado sobre parejas abiertas, en países como Brasil y México. Es amplio el foco de interés de las investigaciones que se han desarrollado al respecto; algunos de ellos han sido en relación con las escuelas de tango y los intercambios sexuales y eróticos; otros, sobre la concepción de fidelidad en la constitución de este tipo de relación; también en las comprensiones erótico-afectivas y las formas de relación amorosa contemporánea, entre otros.

Con respecto al tema de la fidelidad, en Colombia se ha encontrado una investigación titulada "El estilo de vida Swinger desde la libertad sexual Vs. la noción de fidelidad desde la exclusividad sexual"; allí se concluye que:

*En el estilo de vida Swinger se ha realizado una interpretación o reinterpretación de la fidelidad de acuerdo con la cual el tener relaciones sexuales con una pareja diferente a la pareja no implica deslealtad ni la pérdida del amor entre sus miembros. (Gómez, Orejuela, Martínez, Zúñiga, Bueno, Piedrahita y Renza, 2010, p.89)*

Una de las conclusiones más importantes de estas investigaciones es que han puesto en cuestión el concepto de fidelidad, el cual se convierte en una construcción subjetiva de la pareja, la cual determina lo que es valioso o no, y establece igualmente a través del diálogo las reglas y los acuerdos que tiene como objetivo garantizar la armonía de la pareja. Según Serna (2011), la libertad sexual permite determinar la existencia del placer erótico a través del no sometimiento exclusivo de la sexualidad, lo cual se evidencia en este tipo de relación, en donde se adquiere placer por medio del encuentro sexual con personas distintas a la pareja.

En los estudios relacionados con el poliamor, es importante resaltar que las investigaciones sobre este tema, se han desarrollado principalmente en los países de México, Brasil y Colombia. Se encontró que el poliamor es más nombrado ahora que en épocas anteriores, pues ahora las personas que se mueven bajo estas ideologías tienen algo muy claro y es la crítica a la monogamia y la postura frente a los celos y la infidelidad. En este apartado se mencionarán las investigaciones más significativas frente al tema, con toda la variedad de énfasis que allí se despliegan: religión, percepción de los demás acerca de este tipo de relaciones, creación de grupos de poliamor, ideologías

poliamorosas y dilemas planteadas por personas que viven este tipo de relaciones, entre otros.

Cardoso y Vieira (2011) desarrollan en Brasil una investigación con el objetivo de analizar los modos de expresión y la presencia en el espacio público de las relaciones poliamorosas, utilizando una metodología auto-etnográfica. Concluyen que la percepción del riesgo y el miedo en el espacio público de las personas que constituyen las relaciones poliamorosas son elementos fundamentales de los modos de uso, disfrute y experiencia de la ciudad; son los discursos sobre los procesos de inclusión/exclusión y discriminación que muchas veces potencian sensaciones de inseguridad y temor en el espacio público.

Siguiendo por la misma línea, Silva (2015) realizó una investigación titulada “Notas a partir de la observación de redes sociales de poliamor”, en la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil), utilizando el mismo criterio de observación de la investigación anteriormente mencionada, que es la observación del comportamiento de los grupos poliamorosos, pero en este caso por medio de redes sociales. Esta investigación parte de la observación de tres grupos de Facebook que englobaban la palabra clave de búsqueda, poliamor. Estos se seleccionaron por medio de criterios como: cantidad de los mensajes, comentarios y publicaciones, ya que en la búsqueda se encontraron varios grupos que no tenían gran actividad en sus cuentas, optaron por estos criterios de participación. De esta manera, los grupos se elaboraron en función de sus características y dinámicas de participación, abordando las cuestiones recurrentes en los mensajes.

Todas estas posturas que podrían catalogarse en la línea de crítica a los parámetros tradicionales de establecer los vínculos afectivos, no solo provienen de Brasil; también en México, Guerra y Ortega (2015) realizaron un estudio con el objetivo de describir y analizar la práctica poliamorosa desde la narrativa de personas que han vivido relaciones de esta índole. Los investigadores aplicaron entrevistas a profundidad con seis personas asumidas como poliamorosas, pertenecientes al Colectivo Poliamor en México. Es reiterativo por parte de los participantes el cuestionamiento por la monogamia, el distanciamiento de la definición de “amor romántico” y la identificación con el “contra-amor”; teniendo en cuenta que el amor en la ideología poliamorosa se refiere “a los vínculos desarrollados a partir de diversas afinidades compartidas entre los involucrados y no hacen referencia a la descripción de un sentimiento ni las reacciones que de éste se generan” (Guerra y Ortega, 2015, p. 383). Otro de



los resultados de la investigación de estos autores recae en que una de las iniciativas para plantearse la ideología poliamorosa son las vivencias pasadas que replantean “una «nueva» forma de relacionarse con la finalidad de evitar el sufrimiento que en los(as) entrevistados(as) nunca es reconocido.” (p. 384). A manera de conclusión, estos autores exponen que:

*La reivindicación de despojar al ser humano de las vigentes estructuras de poder en las que se encuentra decae en el poliamor debido a la estructura masculinizada que se emplea en su ideología y que impacta en la vida de las personas poliamorosas de manera que no existe ya una diferencia de género entre ellos, no es la mujer la víctima ni el hombre el victimario. (p. 391).*

Por otro lado, Cerdeira y Goldenberg (2012), con el fin de entender el papel que la monogamia ocupa en la construcción del lugar poliamorista, parten del análisis de cuatro redes sociales de poliamoristas en internet, así como la realización de cinco entrevistas a profundidad a los allegados al tema, además de la observación participante de tres “poliencuentros”. Es importante resaltar que esta investigación también fue realizada en Brasil como las otras dos mencionadas anteriormente, lo que confirma que este es uno de los países que más ha estudiado sobre el poliamor y en donde más se han encontrado hallazgos significativos para entender a cabalidad esta nueva forma de relación.

Para los entrevistados, estas modalidades están dispuestas en una escala evolutiva, en donde la monogamia representa la etapa menos desarrollada, puesto que en ella interfieren en un grado mayor “los celos, competencia, el control, la posesión y la mentira. El poliamor representa el pináculo de la evolución del ser, escala articulada a la libertad, la igualdad, la cooperación, la “compersión” y la honestidad” (Cerdeira y Goldenberg, 2012, p. 65) De esta forma, los autores sustentan que la monogamia viene a ser el otro absoluto del poliamor, la relación abierta y los swingers, lo que evidentemente delimita y constituye márgenes para la creación de identidades. Sin embargo, existe un riesgo constante de “contaminación monogámica”, dado que los poliamoristas han sido monógamos en experiencias pasadas. Se podría decir entonces que, según lo expuesto por Cerdeira y Goldenberg (2012), los principios que justifican y diferencian al poliamor de otras modalidades de conyugalidad, según los resultados de esta investigación, son la igualdad, la libertad, el amor y la honestidad.

Uno de los autores de la anterior investigación referenciada, también realizó en el 2015, un estudio titulado “entre la libertad y la igualdad, principios y dilemas de la ideología poliamorista”, con el fin entender y dilucidar las posturas

de las personas poliamoristas a partir del análisis de cuatro redes virtuales "poliamoristas"; además de cinco entrevistas en profundidad realizadas con los partidarios del "poliamor" y la observación participante realizada en "poliencuentros". En primer lugar, se encontró que existe una gran variedad de posibilidades de relaciones poliamoristas, como lo son el "grupo de unión", "la red de relaciones interconectadas" y relaciones "Mono/poli".

Asimismo, se evidenció que el internet ha sido la principal vía de comunicación para estas relaciones lo que favoreció que en diferentes partes del mundo se conocieran sus propuestas, hoy en día más de 20 países, 5 con grupos tienen la intención de intercambiar experiencias entre ellos sobre el poliamor para así llevar a lograr una unión legal entre este tipo de personas. Por otro lado, se menciona que el poliamor es presentado como una crítica a la monogamia; respecto a esto se encuentran dos posturas: para algunos, la monogamia no es necesariamente una obligación ni un mal que hay que combatir, mientras que para otros sí lo es, ya que sería el único modelo de relación aceptado socialmente. (Cerdeira 2015).

Ahora bien, según Cerdeira (2015), las personas participantes referían el poliamor como una manera de relación más libre que la monógama, ya que en el establecimiento de una relación no es una restricción tener más de una pareja, mientras que la monogamia es vista como una "prisión" pues solo se puede tener una pareja legítima. Además, es vista como machista porque el hombre ve a la mujer como objeto de posesión; en cambio, estas relaciones buscan la igualdad tanto para el hombre como para la mujer.

En esta misma línea de interés, otros autores como Assis (2013), han centrado su interés en las actitudes frente a la monogamia por parte de las personas que viven una relación poliamorosa, coincidiendo con las anteriores investigaciones, en su interés por reconocer en qué medida los valores, el amor y los celos explican la actitud de las personas ante el poliamor.

Por otro lado, otras investigaciones se han interesado por los aspectos normativos del movimiento del poliamor y con esto la necesidad de su reconocimiento como familia. De esta manera, Barroso y Teixeira (2014) realizan un análisis basado en los principios rectores de Constitución Democrática de Brasil de 1988, en donde se examinó el poliamor como una entidad Familiar. El artículo utiliza la literatura, basado en las doctrinas, artículos y leyes sobre el tema. De acuerdo con ello, el método de enfoque utilizado es el deductivo. La investigación se desarrolla a través

de análisis de los artículos de internet, de las leyes, de pronunciamientos judiciales y de elevación bibliográfica.

Ahora bien, para ubicar estos intereses investigativos sobre el tema en el contexto Colombiano se encuentra a Villa, Ramírez y Zapata (2016), en la Universidad de Antioquia, quienes tuvieron como objetivo principal analizar la experiencia de un grupo de hombres que se autodenominan como familia y narran e interpretan la construcción de sus relaciones erótico-afectivas y los significados que esto adquiere en su vida cotidiana. Lo anterior, a través de entrevistas a 4 hombres de identidad homosexual y siete personas entre familiares, amigos y allegados a la familia poliamorosa.

Con este trabajo se muestra que:

*La familia poliamorosa aparece como una posibilidad transgresora de conformación y relacionamiento no monógamo, trascendiendo las concepciones de pareja y replanteando desde lo práctico y lo político novedosas vivencias de la afectividad y el erotismo en las sociedades contemporáneas. (Villa, Ramírez y Zapata, 2016, p.14). Además de que la familia poliamorosa desde la perspectiva de los miembros que la conforman la ven como algo fluido y dinámico, esto debido a que no existen unos parámetros, ni un modelo familiar que indiquen como deben comportarse, de esta manera, “dicho entorno familiar se hace y rehace, se construye y deconstruye desde las emergencias de la cotidianidad (Villa, Ramírez y Zapata, 2016, p.44).*

Siguiendo la misma línea, en otra investigación realizada en la Universidad de Antioquia en la ciudad de Medellín, por Trujillo (2015), que tuvo como objetivo demostrar por medio de un relato autoetnográfico cómo las relaciones no-monógamas son micropolíticas y cómo estas actúan para desestabilizar una estructura, generando posibles rupturas en el sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarca. Los hallazgos de esta investigación van encaminados a tres aspectos principales, los celos, los acuerdos y perceptiva de la relación. Uno de los primeros resultados que se evidencian es que no hay una única forma de amar, que las relaciones son llevadas a cabo dependiendo de las personas que estén involucradas en ellas y del momento por el cual estén pasando. Por eso, es necesario plantearse reflexiones con respecto a lo que se está viviendo, no seguir un modelo predeterminado e impuesto sin haber cuestionado un poco de qué se trata, si estoy de acuerdo o no, si me representa, si me siento cómoda, si es respetuoso conmigo y las demás personas que me rodean, si me hace bien y vivo tranquilamente de tal forma. (Trujillo, 2015).

En conclusión, puede decirse que son variados los intereses de las investigaciones que se han focalizado en temas como las diversidades a la hora de construir relaciones afectivas. Ello muestra el reto desde las ciencias sociales frente al reconocimientos de las fracturas y quiebres de los paradigmas dominantes, así como las posibilidades que se salen de lo normativo y pueden configurarse como disidencias que ponen en evidencia cuestionamientos para la necesaria construcción de relaciones más equitativas.

## **Metodología**

La metodología desde la cual se llevó a cabo el proceso investigativo fue de corte cualitativo, por su interés en considerar la importancia primordial que tienen los significados que las personas asignan al mundo que los rodea. De este modo, fue posible encarar el mundo de la interioridad de los sujetos participantes de la investigación, sus relaciones amorosas y los sentidos atribuidos en respuesta al paradigma socio-cultural imperante. Esta forma de investigar se tornó incluyente, permitiendo la diversidad en la variedad de perspectivas y de postulados, sin con esto perder criterios de validez y profundidad.

Para Galeano (2004), la investigación cualitativa permite comprender el punto de vista de un grupo social, propiciando la profundización sobre las creencias, prácticas y el sentido que se le atribuyen a las mismas; de esta forma se entiende su soporte para comprender el contexto sociocultural del cual forma parte, al describir aspectos poco investigados como el caso de las relaciones poliamorosas y la pareja abierta.

**Para su desarrollo investigativo, se consideraron las siguientes fases:**

### **Fase I: Construcción de las técnicas para la recolección de la información**

Para dar cuenta de los propósitos de esta fase se elaboró una matriz con las categorías centrales que están enmarcadas en los objetivos investigativos, a saber: características sociodemográficas, constitución de la relación, motivaciones, sentidos y dinámica relacional; las cuales se desplegaron con sus respectivas preguntas investigativas. Esta matriz, posibilitó identificar la entrevista en profundidad como el mejor medio para dar cuenta de dichas pretensiones.

La entrevista profunda fue de tipo holístico, en la que el foco de investigación estuvo constituido por la vida, las experiencias, las ideas, los valores y la estructura simbólica de las personas participantes. Así, se exploraron aspectos directamente relacionados con el mundo de la vida y se le estimuló para que expresara con absoluta libertad sus sentimientos y opiniones acerca del punto tratado.

## **Fase II: Convocatoria y recolección de la información**

La convocatoria de las personas interesadas en participar de la investigación, se desarrolló utilizando diversas estrategias como: convocatoria pública a través de las redes y bola de nieve; esta última con mayor efectividad en ambas ciudades.

Los requisitos planteados para la inclusión de las personas participantes fueron: 1. Hacer parte de una relación de pareja abierta y/o poliamorosa o haber vivido dicha experiencia. 2. Tener la disposición de participar en las entrevistas a profundidad. 3. Firmar el acuerdo de uso exclusivo de la información con fines académicos y bajo confidencialidad.

Para el desarrollo del trabajo de recolección de la información se realizó un ejercicio previo de validación del instrumento en una prueba piloto, que permitió refinar y depurar el formato para la entrevista en profundidad.

Se contó con un total de 20 casos para ambas modalidades de relación, cifra que no es representativa para hacer generalizaciones globales y totalizantes de este fenómeno, pero sí con una importante representatividad para conocer de manera singular, los sentidos y dinámica de cada caso, lo que se ajusta a las pretensiones investigativas la investigación.

## **Fase III: Procesamiento y análisis de la información**

La información generada en el marco de la realización de las entrevistas en profundidad fue reelaborada, sintetizada e interpretada, en la búsqueda de patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las trayectorias vitales de las experiencias del fenómeno amoroso en las modalidades delimitadas en la investigación.

Para este procesamiento y análisis de la información, se realizó un proceso de codificación, en el que se condensaron las unidades de análisis, según los objetivos investigativos, así se agruparon todos los códigos o etiquetas que comparten un mismo significado; este paso permitió la identificación de categorías y subcategorías emergentes.

Con la anterior información depurada en grupos de significación, se diseñó una matriz categorial que favoreció la identificación de relaciones entre ellos y así se pudo dar un nuevo paso en el proceso de organización de los datos a través de su reducción e interrelación; gracias a ello, fue posible descubrir nuevas relaciones y explicaciones sobre lo que dicen los datos, es decir, facilitó el camino interpretativo.

#### **Fase IV: Socialización de los resultados**

La socialización de los resultados es una fase fundamental en el diseño de una investigación, en tanto comporta la responsabilidad de las investigadoras por la apropiación social del conocimiento. Contempló diversas formas en las que los resultados de la investigación se convirtieron en un referente importante para la toma de decisiones y la formulación de programas de atención y educación familiar, que reconozcan la diversidad. Para dar cuenta de este propósito se contemplaron las siguientes estrategias: Socialización de resultados en eventos académicos, realización de un libro y publicación de 3 artículos en revistas indexadas.

#### **Hallazgos**

La presentación de los hallazgos que se muestra a continuación representa un breve resumen que no pretende agotar en profundidad los resultados de la investigación. Para efectos de este artículo, se muestra de manera muy sintética tres grandes componentes de los resultados de la investigación: características sociodemográficas, motivaciones para la constitución de dicha modalidad y dinámica relacional y sexual. Para ilustrar mejor el sentido del resultado en estas categorías, se hace uso de algunos fragmentos de las narrativas de las personas participantes, que aparecen en cursiva y en párrafos independientes, para diferenciarlas de los aportes y discusiones de los autores y de las investigadoras. Estos fragmentos tienen dos letras iniciales que corresponden a la codificación que se hizo en el proceso investigativo.

## Características sociodemográficas y tipología de la relación

Los participantes de las relaciones poliamorosas y de la pareja abierta de esta investigación en las ciudades de Pereira y Medellín, concuerdan en sus características sociodemográficas, en que se encuentran en un promedio de edad entre 20 y 40 o años. Esta coincidencia indica que se encuentran en un momento crucial, en las que se toman decisiones importantes que marcan el curso del proyecto de vida, uno de ellos las elecciones amorosas; es repetitivo encontrar en los discursos de los participantes un énfasis por querer establecer un cambio en las dinámicas relacionales, ya que han salido de relaciones previas en donde experimentaron pérdida de la libertad.

Se caracterizan, además, por coincidir en niveles educativos superiores, lo que podría implicar una mayor capacidad de reflexión y un pensamiento crítico en cuanto a los parámetros establecidos socialmente. Con respecto a la religión, los participantes refieren no pertenecer a ninguna, pues los postulados de estas instituciones van en contra de sus ideologías de libertad afectiva y sexual. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones que realizó Jenks (2014) y Silva (2014), donde identificaron que las personas que participan de relaciones poliamorosas y pareja abierta se encuentran en un rango de edad de 30 a 40 años, tienen educación superior y no pertenecen a ninguna religión.

Con respecto a las tipologías de las relaciones poliamorosas, se puede decir según Cerdeira (2015b) y Cerdeira y Goldenberg (2012a), que existen varias modalidades, una de ellas denominada “grupo de unión”, caracterizada porque todos los miembros tienen relaciones amorosas entre sí; por otra parte, la “red de relaciones interconectadas” se refiere a que cada uno tiene diferentes relaciones poliamoristas distintas de sus parejas, es decir, los compañeros de una persona no son del otro; finalmente, las relaciones “mono/poli”, donde un compañero es poliamoroso y el otro es monógamo. Para el caso de los resultados de la investigación en la ciudad de Pereira, se encontró que todas las relaciones poliamorosas se encuentran en la modalidad de grupo de unión.

Thalman (2008) propone la jerarquía como otro elemento para comprender las tipologías poliamorosas; así, se puede considerar que existe una relación de pareja central, alrededor de la cual se agregan otras personas; para nuestro caso, se encontró que cuatro de las cinco relaciones poliamorosas viven esta modalidad jerárquica. La otra modalidad se denomina “relación igualitaria”; en ellas no existe jerarquía alguna, todos los miembros de la relación se

encuentran en un mismo nivel y con los mismos derechos. Así, la relación está basada en el único fin de la igualdad para todos sus integrantes; esta modalidad, solo se presentó en uno de los casos.

En lo que respecta a esta tipología poliamorosas, existen variaciones respecto al número de integrantes y las dinámicas manejadas dentro de ellas; para la ciudad de Pereira, todas las relaciones de pareja entrevistadas están conformadas por tres personas; en lo que si se presenta variación es en la significación para sus participantes, pues mientras unos se asumen como un proyecto de vida familiar, mientras que otros, solo como una relación momentánea de experimentación. En las relaciones abiertas, por su mismo carácter, se encuentran relaciones esporádicas, en las cuales sus deseos radican en una experimentación de algo nuevo, no existe un involucramiento afectivo sino meramente sexual.

Al igual que en algunas relaciones poliamorosas, se encontró que para las personas de relación abierta, esta modalidad es asumida como una experiencia no perdurable en el tiempo, que puede ser cerrada en cualquier momento.

### **Motivaciones para conformar la relación poliamorosa- abierta**

Con respecto a la conformación de estas modalidades de relación se encuentra que, las poliamorosas en un primer momento fueron una pareja monogámica, donde después de un tiempo de relación se busca un complemento, un aire novedoso a la relación buscando experimentar cosas nuevas. Así, las motivaciones para conformar este tipo de relación son la experimentación, evidenciando en los participantes un deseo por conocer algo nuevo, además los participantes vivencian este tipo de relaciones a corto plazo y son conformadas por el temor de perder a sus parejas iniciales:

RP yo me decía: tengo que buscar algo para rehacer las cosas bien, pero yo no daba con qué, entonces conocí a D que es extrovertida, amigable, aventurera, de una energía brutal... yo decidí presentarle a L y ellas se conocieron y tuvieron feeling y **yo vi en D esa chispa que nos faltaba.**

Otra de los motivos que aparecen en los resultados como elementos configuradores de la relación poliamorosa es que no logran tolerar los parámetros socioculturales establecidos para las relaciones monogámicas y heterosexuales, en la que sus



participantes refieren que salieron de relaciones en las que primaba el control y la falta de libertad, se asumen a sí mismos como “no adaptados a la monogamia”:

RP En un principio yo estaba probando, no había tenido el coraje de hacerlo todavía, antes tuve una relación con una persona y al salir de ella quería romper con todas las barreras que me estaba poniendo para no salir a conocer el mundo y era algo que siempre había querido hacer y lo hice, Yo dije si me gusta esta chica, y esta otra ¿Por qué no hacerlo?

“**Lo quería hacer y ya**” Por otra parte, se evidenció que otra de las motivaciones principales que llevó a los participantes a conformar este tipo de relaciones es querer experimentar, dado que no existe un mayor conocimiento de las relaciones poliamorosas sino que simplemente aparece una curiosidad por conocer algo nuevo y diferente a lo que se viene construyendo hasta ahora con respecto a los modelos relacionales. Un ejemplo claro de ello es el discurso de una de las participantes de una relación poliamorosa:

RP “Fue una manera de explorar lo desconocido, no es que haya tenido algo que me haya llevado a ello, siempre me causó curiosidad lo desconocido, lo diferente, lo quería hacer y ya... Es una manera de ser.”

Para el caso de las relaciones de pareja abierta, uno de los primeros hallazgos encontrados en los participantes es que estas relaciones son pensadas desde un principio no como relaciones que puedan ser perdurables en el tiempo, sino como una **etapa pasajera**, ya que como se ve evidenciado en el siguiente discurso el participante refiere que lo que realmente quiere es una relación monogámica:

RA yo quiero un matrimonio formal, tranquilo, hijos, bueno... quiero casarme como el todo el mundo, pero quiero todo lo que tiene que tener una vida normal también, pero no es el momento y pa' que quiero vivir lo que no es del momento, la fecha de caducidad es cuando pasen cierto tipo de cosas...

Es importante resaltar que en los hallazgos de la investigación se evidencian que para algunos, la relación poliamorosa se conciben como un estilo de vida; allí los participantes se asumen como una familia, sin importar que no existan unos parámetros bajo los cuales puedan ser concebidos de tal manera, sino que de acuerdo a su transcurrir cotidiano y llegando a unos acuerdos mutuos se va construyendo tal entorno en relación a los lazos afectivos y sexuales.

En otros casos, por el contrario, esta modalidad de relación poliamorosa es concebida como pasajera, cada miembro de la relación convive con su grupo familiar ya sea con sus padres o con sus hermanos, la relación es vista como una experiencia más que como algo que pueda ser perdurable en el tiempo, dado que en un principio solo se busca un deseo de una experiencia novedosa.

### **Dinámica relacional**

La dinámica relacional, puede entenderse como la forma en la que los miembros de las relaciones amorosas delimitan un estilo propio de interacción, es decir, asumen responsabilidades y toman decisiones que implícitamente implican un acuerdo con respecto al otro. (Cárdenas, Coronado, Revelo, Trujillo y Gómez, 2015).

Uno de los hallazgos de esta investigación evidencia el juego fluctuante en la constitución de **los acuerdos**, pues aunque para algunos resulta importante tener franqueza y sinceridad absoluta, para otros resulta necesario tener espacios de plena privacidad dentro de la misma relación. Esta idea se logra corroborar en los discursos de los participantes, acerca de lo que estos perciben en la relación poliamorosa:

RP Pusimos reglas fundamentales: la primera era el respeto y la honestidad, o sea, si a ti por ejemplo te gustaba otra persona lo tenías que decir y con la verdad.

De esta manera, se observa la exigencia de un alto grado de franqueza y sinceridad que pueden llegar a solicitar las personas seguidoras de estas modalidades relacionales, ya que los participantes concuerdan en que es importante tener una comunicación clara, como base para la consolidación de la relación. Sin embargo, todos estos aspectos establecidos permanecen en constante redefinición, puesto que para ellos garantizar un respeto mutuo implica desarrollar una comunicación en donde no haya muestra de presiones, manipulaciones, prejuicios ni resentimientos, sino una comunicación basada en la escucha auténtica en donde las peticiones se hagan de manera explícita. (Thalman, 2008).

Así, resulta importante resaltar que las parejas abiertas no se escapan de las mayores características de las parejas tradicionales, puesto que los celos y la infidelidad son temas abordados constantemente por ellos, transitando estos por un aspecto residual del amor romántico, en el que el otro aún es

propio y de esa forma se tiene aún potestad sobre él, tampoco es tan fácil salir del orden sociocultural. Como lo afirma Chaumier (2006), los celos no son más que construcciones culturales que indican el cómo debe ser una relación amorosa, de manera que es una norma social más que natural; en esta medida, el acuerdo principal atraviesa el acceso total a la información, ya que lo primordial para esta relación no es la negación de los sentimientos por otras personas, sino la sinceridad para decirlo, pues de no hacerlo se iría en contra de los pactos acordados (Arias y Bohórquez, 2013).

Por lo que concierne a la convivencia y vida cotidiana, se concibe que tanto la comunicación como la negociación de las actividades son aspectos que determinan cómo será la relación, muy parecido a lo que se vive en una relación monógama, pero con la diferencia de que aquí el aspecto de los tiempos y espacios compartidos cumple un papel fundamental, dado que la relación ya no se ve permeada por la subjetividad de dos personas, sino por más, lo cual complejiza su dinámica.

### **Tiempos y espacios compartidos juntos.**

La convivencia en una relación tiene un significado diferente para cada uno de los miembros, más aún en las modalidades de relación poliamorosa y pareja abierta, en donde los deberes y exigencias podrían llegar a ser distintos de los que tradicionalmente se conoce.

En los discursos de los participantes se logra evidenciar que la convivencia y el tiempo compartido son elementos importantes dentro de las dos modalidades de relación. Sin embargo, en las relaciones de poliamor se logra entrever que el aspecto “poli” denota una serie de reconfiguraciones como se demuestra con referencia al tiempo, ya que no se dedica a una persona sino a varias.

RP El tiempo: si una relación con una persona consume tiempo y atención, y económicamente se ve reflejado en muchas cosas, en una relación poliamorosa exige mucho más, pero... o sea, eso son cosas que se modifican, pero no es ni siquiera un aspecto negativo o un defecto de fábrica del concepto de relación poliamorosa, es algo que está ahí.

Este hallazgo da cuenta del reacomodo que deben hacer los integrantes de estos tipos de relación para vivir en sana convivencia, observándose además

que toda la dinámica relacional se modifica en torno al cuestionamiento que hacen al orden monogámico dominante de la vida cotidiana en cuanto a relaciones sexuales y afectivas se refiere (Guerra y Ortega, 2015, p. 378), lo que posibilita analizar que ellos están en un constante proceso y ajuste que pretende reforzar más aun la ideología en la que se posicionan.

Por lo que se refiere a la relación abierta, el cruce de horarios y/o actividades pueden afectar de manera mucho más significativa en la convivencia, puesto que estas relaciones al estar basadas en la exclusividad amorosa, mas no sexual, implican como parte vital de la relación la sincronía en los tiempos (Arias y Bohórquez, 2013). A continuación se presenta el hallazgo que da cuenta de este aspecto:

RA ...involucrando aspectos como la comunicación y de realizar una planeación de los espacios en los cuales vamos a compartir y los que vamos a estar con otras personas.

### **Socialización con amigos**

que viven la misma experiencia. Por lo que respecta a este hallazgo, se encuentra en las relaciones de pareja abierta una dinámica particular, que tiene que ver con el compartir con otras personas que también viven la misma experiencia.

RA Salíamos con los mismos amigos, todos sabían que estábamos en una relación abierta, de hecho, todos con los que andábamos tenían su relación abierta.

Esto da cuenta de algo que autores como Guerra y Ortega (2015) consideran, y es la identificación que generan los participantes de estas relaciones con ciertos grupos de personas para desarrollar una justificación a sus prácticas entorno a las actitudes, comportamientos y experiencias que deben vivir, por lo que se forma un estereotipo de lo que consideran para su tipología de relación.

La manera como se van tomando las decisiones dentro de las relaciones se encuentra estrechamente relacionada con la comunicación y la convivencia, pues, esta permite la interacción con otros y asimismo la profundización en el conocimiento propio y de los demás. Se expresa de esta manera la apertura frente a la relación, la generación de retroalimentaciones acerca de la misma,

el apoyo y la aceptación, lo cual se convierte en un mecanismo facilitador para la transmisión de comportamientos orientados a la organización de la relación, como la toma de decisiones y el manejo del conflicto (Sánchez, 2003), permitiendo así la asignación de funciones y papeles dentro de la relación amorosa.

### **Las decisiones las tomábamos juntos**

Dicho lo anterior, se encuentra que en la dinámica relacional tanto de la relación de pareja abierta como la de poliamor, las decisiones se establecen de manera igualitaria, lo que sugiere una especie de salida al orden tradicional en que se dan las relaciones sentimentales, pues cotidianamente se da por hecho que en las relaciones siempre hay un miembro que tiene preponderancia sobre el otro.

En cuanto a las relaciones poliamorosas, esta igualdad de decisión se resalta aún más dentro de sus postulados teóricos, pues su ideología parte de ejes fundamentales como la equidad, la comprensión y el apoyo mutuo (Guerra y Ortega, 2015) para combatir los sistemas de poder que cotidianamente se han vinculado con las relaciones de pareja tradicional. No obstante, para algunos seguidores de la relación poliamorosa no es obligatoria esta lucha, sino que su idea primordial radica en la búsqueda por la igualdad entre todas las formas de vida conyugal (Cerdeira, 2015)

RP Las decisiones las tomamos de manera democrática, incluso las decisiones de tipo personal... nos sentábamos los tres y hablábamos.

Por lo tanto, son relaciones que aparentemente se manejarían de manera horizontal; sin embargo, en esta misma tipología de relación se logra entrever un aspecto paradójico que se sale de los postulados que cimientan esta ideología, ya que en algunos fragmentos de los discursos de los participantes se evidencia la aparición de jerarquías respecto a un miembro de la relación.

### **Independencia – libertad**

Uno de los rasgos más característicos de las relaciones poliamorosas es la defensa por la libertad, la igualdad y la honestidad (Cerdeira y Goldenberg, 2012). Su unión representa la máxima realización del vínculo amoroso, dado que el hecho de llegar a una democracia a nivel sexual y emocional supone para ellos una manifestación

de las promesas del amor moderno. Esta defensa se logra constatar por medio del siguiente relato de uno de los participantes de relación poliamorosa.

RP Cada cual hacía con su vida lo que quisiera, no había horarios, no había días, no había especificaciones, cada uno era independiente y se comprometía con lo que quisiera... si lo quiere hacer hágalo, si no lo quiere hacer, no lo haga... si usted quiere estar hoy conmigo está, si no quiere estar, normal, no hubo límites de tiempo, de espacios, de trabajo, de compromiso.

De lo anterior, se podría suponer que la salida de la monogamia les permite tener relaciones más ricas en libertad y autonomía, teniendo en cuenta el hecho de que no es un impeditivo tener más de un vínculo afectivo, por lo que esto representa ya una muestra de libertad. Este es el valor guía de este tipo de relación amorosa, regida por la expectativa de reciprocidad y paridad.

### **Dinámica sexual**

En la dinámica sexual de las relaciones estudiadas se encuentra que el amor, el afecto y las emociones se integran para formar una posición respecto al cuidado y respeto por el otro. Se sabe que la sexualidad poco a poco ha ido ganando terreno fuera de la comprensión genital, alcanzando así el campo de las emociones y las relaciones interpersonales; lo que sugiere que el cuerpo se empieza a concebir como emblema de libertad, revolución y placer (Guerra y Ortega, 2015), constituyendo lentamente una ideología que procura facilitar las prácticas sociales sobre los usos del cuerpo centrado en el goce y la plenitud del sexo.

**“Sin condón, ni pio”.** Este auge de la sexualidad, de la provocación a discutir sobre ella y de su ejercicio, pareciera adjudicar un poco más de libertad a la persona. Hoy se habla de la sexualidad y se saben sus múltiples formas de practicarla responsablemente, por la salud propia y de los otros. Para el caso de relación de pareja abierta, esto se logra corroborar en la medida en que los participantes afirman:

RP entre los dos teníamos absolutamente claro que ‘sin condón, ni pio’, entonces uno tiene que terminar confiando en esas cosas porque si no, no tiene sentido.

**“¿Cómo, cuándo, dónde y con quién?”.** Dentro de las dinámicas que se ejercen en las relaciones de pareja abierta y poliamorosas se puede constatar que cada una construye un modo de actuar y sentir frente a lo que creen y consideran

aceptable dentro de su relación, pues la realización de acuerdos frente a la vivencia de la sexualidad es cambiante. Un ejemplo de esto se evidencia en los resultados encontrados en la relación de pareja abierta, pues mientras para algunos no era necesario establecer involucramientos sexuales con otras personas, para otros el involucramiento sexual -mas no sentimental- era uno de los requisitos.

RA Ella estaba de acuerdo con que solo hubiera encuentros sexuales pero no sentimentales. No se sentía cómoda con eso; le generaba muchas inseguridades.

Asimismo, en la relación poliamorosa se encuentran dinámicas cambiantes puesto que para algunos era necesario tener relaciones sexuales con todos los miembros de la relación, mientras que para otros resultaba fundamental generar espacios para el desarrollo y práctica sexual con cada uno de los implicados en la relación.

RP El acuerdo a nivel sexual era intentarlo entre las tres, solo las tres o nada, pero eso en realidad es imposible, porque en todas las ocasiones no estábamos las tres juntas, a veces compartes más con una que con otra en el deseo sexual. Es un poco difícil de respetar, pero se intentaba.

Tal como lo demuestra este relato de experiencia poliamorosa, las jerarquías no solo se dan a nivel sentimental sino también a nivel sexual, puesto que el tener una relación amorosa con varios puede llegar a relacionar las preferencias y atracción sexual por una persona más que por otra.

### **Primacía de lo afectivo sobre lo sexual**

Se encuentra con claridad en los hallazgos que para la relación de pareja abierta, la fidelidad no es entendida desde la exclusividad sexual, sino desde la exclusividad amorosa y en el no rompimiento de los acuerdos a los que han llegado en un momento determinado. Con respecto a esto, un participante expresa:

RA Ella estaba de acuerdo con que solo hubiera encuentros sexuales pero no sentimentales. No se sentía cómoda con eso; le generaba muchas inseguridades.

## Menos con conocidos nuestros

Una de las desventajas que encuentran algunos de los participantes de esta investigación sobre la relación de pareja abierta, surge de lo que implica el involucramiento sexual, ya que a pesar de que se tiene el consentimiento del otro para entablar relaciones sexuales con otras personas, resulta fundamental establecer límites en estos involucramientos, tal como se evidenció en los hallazgos en el cual se llega al acuerdo de que ninguno se involucre con conocidos de la pareja:

RA En esta condición de ser pareja abierta, un día mi pareja y yo llegamos a la conclusión de que nos habíamos encontrado en dos momentos distintos con el mismo sujeto; eso fue muy incómodo para los tres.

Por lo que emerge algo del orden de los acuerdos y límites que surgen en esta modalidad de relaciones, lo que da cabida para analizar qué tan libres se consideran estas personas, ya que por un lado admiten que su pareja se relacione sexualmente con otros, pero por otro, limitan aquello que aceptan.

RA Con personas conocidas no podíamos meternos: esa era una regla; ...Que no fuera con amigos, no solo por salud sexual, sino mental.

En este relato de relación de pareja abierta se logra entrever una especie de maniobra frente a los celos propios de la pareja tradicional, puesto que esta regla surge como una herramienta para evitar aquellos aspectos que son considerados por ellos como obsoletos (celos). En este sentido, la relación abierta puede llegar a ser cómoda mientras alguno de los dos no se enamora, pues el enamoramiento puede romper con el equilibrio de “exclusividad amorosa”, más nunca sexual (Arias y Bohórquez, 2013).

“Sin hijos”. Un tema importante que abordan algunos participantes a la hora de expresar su vivencia desde la sexualidad es lo que respecta a la función de la parentalidad; aquí, en las relaciones de pareja abierta se encuentra lo que podría denominarse una serie de variaciones frente a esta decisión, pues ellos asumen la renuncia a los hijos como un mecanismo para mantener la comodidad y favorecer los proyectos individuales de los miembros:

RA Hemos hablado mucho del tema y ninguno de los dos quiere tener hijos, yo de hecho estoy considerando este año hacerme la vasectomía. En el caso de que más adelante queramos vivir la experiencia de la maternidad y la paternidad, adoptamos.



## CONCLUSIONES

Es importante resaltar que, en este tipo de relaciones, tanto en las poliamorosas como en las parejas abiertas, se encuentran variados aspectos que motivan a las personas a su conformación. Se refleja una posición contestataria frente a “los mandatos y prescripciones” que circulan en la cultura en torno a las relaciones amorosas, cuestionando de manera radical la desigualdad de dichas prescripciones para hombres y mujeres. Este papel más activo de los sujetos que cuestionan, critican y reflexionan, es lo que ha posibilitado que surjan nuevos arreglos y, en última instancia, nuevos paradigmas en el sentido y significado otorgado a las relaciones amorosas.

Se puede decir que la dinámica relacional desde la cual los seres humanos se vinculan afectivamente, surge como respuesta de la dinámica social, cultural, política y religiosa en general, que ha puesto en tensión todos los aspectos cuestionados, criticados y devaluados del paradigma del amor romántico. Estos cambios han favorecido el surgimiento de nuevos arreglos que acogen una serie de cuestionamientos; debido a ello, “la deconstrucción de las relaciones amorosas y de sus supuestos ha sido una potente acción individual y colectiva. Hoy más que nunca, se espera de quienes viven relaciones amorosas, la abierta disposición al ejercicio de la negociación.” (Arias y Bohórquez, 2013, p. 39)

Teniendo en cuenta los hallazgos que refieren dificultades en las modalidades de relación de los participantes y la evidente reafirmación de las vivencias monógamas (independientemente a sus modalidades), se han cuestionado no solo las relaciones que hoy día apuntan a transformar ideologías como la del amor romántico, sino que también posibilitan cuestionar al sujeto en sus dimensiones a través de estos nuevos conceptos.

Las ideologías que fundamentan las relaciones tanto abiertas como poliamorosas permiten pensar al ser humano en la posibilidad de relacionarse afectivamente con más de una persona, lo cual moviliza conceptos anteriormente abordados como los celos, los cuales se confrontan ya sea desde la naturalización de su emergencia o la constante resistencia a vivenciarlo. Por otro lado, uno de los hallazgos relevantes por parte de los discursos de ambas tipologías relacionales cuestiona en su defensa el criterio que la sociedad asume sobre la infidelidad: ¿si el asunto está normalizado, pero oculto, por qué no permitirse vivirlo en libertad y consensuado? A raíz de esta pregunta, los participantes problematizan alrededor de aquello que podría posibilitar

no incurrir en dilemas sociales, resignifican el concepto, postulan la lealtad como nueva forma inquebrantable que equipare lo que la palabra fidelidad recoge.

Sin embargo, pese a que la propuesta ideológica de las modalidades de relación en cuestión no son tan rigurosas como sus participantes lo quieren hacer ver, abren la brecha explicativa entre lo que quieren desajustar y los casos en los que aún recurren a una postura monogámica. De esta manera, no se tiene claridad de si existen sujetos poliamorosos en relaciones monógamas, o sujetos monógamos queriendo condicionar una forma más libre de satisfacer sus deseos; pues a través de los discursos y abordajes se puede concluir el hallazgo que pone de manifiesto la existencia de una permanencia que ligue lo afectivo a una sola persona y posibilite el encuentro erótico con otros diferentes a la pareja primordial.

Esta jerarquización ocurre tanto en las relaciones de pareja abierta, con un intercambio de lealtad afectiva por libertad sexual, como en las poliamorosas en términos de polifidelidad, como ideal y la pareja de la cual surge la relación, donde tiende a ser la primordial.

Otro de los aspectos de mayor énfasis en los hallazgos es atravesado por el impulso que los llevó a participar de este tipo de modalidades relacionales. Si bien existieron participantes más ceñidos a los postulados ideológicos que promueven estas tipologías igualmente con residuos monógamos en sus discursos, los que entraron por experiencia parecían disfrutar de la admiración por marcar diferencia con su relación ante sus pares. Sin embargo, dentro de sus planes no se hallaba la intención de continuar manteniendo este tipo de relaciones en el futuro. Es por esto que se comprende que no se ha salido del ideal transgresor de un sistema que alinee diferentes premisas a cumplir, tanto en participantes poliamorosos como en abiertos.


Por último, es de especial interés señalar que dentro de la investigación una participante de manera concreta expone una conclusión monogámica de su propia vivencia, pues afirma haber entendido que las relaciones son de dos y que la conexión con más de una persona es limitada. Esta afirmación sugiere cuestionar la posibilidad de que se entablen dichas modalidades de relación con el ánimo de salvaguardar las características propias del amor romántico que quieren evitar; por ejemplo, el dolor que conlleva entregarse a fondo en una relación monogámica.

## REFERENCIAS

- Arias, K. y Bohórquez, M. (2013). Amores y amares: una exploración en los encuentros eróticos-afectivos de sujetos jóvenes. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Assis, S. E. (2013). Poliamor: uma forma não exclusiva de amar: correlatos valorativos e afetivos. Trabajo de grado, Universidad federal de Paraíba. Brasil.
- Barroso, M. y Teixeira, B. (2014). Poliamor: Nova Entidade Familiar. Anais do Simposio. Curitiba: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
- Cárdenas, M. A., Coronado, D. P., Revelo, M. E., Trujillo, S. M. y Gómez, J. A. (2015). Dinámica relacional de familias que deciden no tener descendencia. *Revista de Psicología*, 7 (1) 143-162
- Cardoso, D. y Vieira P. J. (2011). Experiencias de poliamor no Espaço Público: auto e hetero-Escrita Etnográfica. doi: 10.13140/2.1.3972.3841
- Cardoso, D., Martins, I. R., & Coelho, S. (2013). Debating Polyamory as Research: an Auto-Ethnographic Account of a Round-Table on Polyamory and Lesbianism| Um Debate Sobre Poliamor como Método de Pesquisa: Relato Auto-Etnográfico de uma Mesa Redonda sobre Poliamor e Lesbianismo. *LES Online*, 5(1), 20-34.
- Cerdeira, A. (2015). Entre la libertad y la igualdad: principios y dilemas de la ideología poliamorista. *Cadernos Pagu*, (44), 391-422.
- Cerdeira, A y Goldenberg, M (2012). Poliamor e monogamia: construindo diferenças e hierarquias. *Artemis*, (13), 62-71.
- Chaumier, S. (2006). El nuevo arte de amar. Madrid: Alianza editorial
- Dos Santos, F. (2013). Poliamor: más allá de la infidelidad. Bogota: Villegas Editores S.A.
- Galeano Marín, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.
- Guerra, L. y Ortega, S. (2015). Poliamor en la vida cotidiana. Construcción ideológica y subjetividad. *Instituto Politécnico Nacional*, 1(1), 373-393.
- Gómez, J., Orejuela, C., Zúñiga L, y Piedrahita, J. (2010). Sujeto, amor y goce en el estilo de vida Swinger. Una aproximación psicoanalítica. Cali: Bonaventuriana.
- Jenks, R. (2014) Una encuesta en línea que compara parejas abiertas y poliamorosas. *Electronic Journal of Human Sexuality*. 17. Disponible en <http://www.ejhs.org/>
- Rojas, N. (2003). La pareja. Cómo vivir juntos. Bogotá: Planeta.



- Sánchez, R. (2003). Patrones y estilos de comunicación de la pareja: Diseño de un inventario. *Anales de psicología*, 19(2), 257-277.
- Serna, P. (2011). El estilo de Vida Swinger desde la libertad sexual Vs. la noción de fidelidad desde la exclusividad sexual: una lucha subjetiva. Trabajo de grado, Universidad Católica de Pereira, Pereira.
- Silva, B. J. (2014) Notas a partir da observacao de redes sociais na internet: o “poliamor”. *Anais da Semana de Ciencias Sociais da Universidade Federal do Espirito Santo*, (1), 1-15.
- Thalmann, Y. (2008). Las virtudes del poliamor, la magia de los amores múltiples. Barcelona: Plataforma editorial.
- Trujillo Rendón, V. (2015). Relaciones sexo-afectivas en Medellín. *Revoluciones moleculares a través de la no-monogamia: una aproximación autoetnográfica*. Trabajo de grado, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Villa, K., Ramírez, M. y Zapata, S. (2016). *Relatos de vida de una familia poliamorosa en la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.



CAPÍTULO XVI

PREVENIR EL CONSUMO  
DE TABACO JUVENIL  
MEDIANTE ESTRATEGIAS  
EDUCATIVAS EN EL  
CIBERESPACIO ESCOLAR.  
EL CASO DEL PROYECTO  
PHOTOBOY EN PEREIRA  
COLOMBIA

*Julián Enrique Páez Valdez<sup>34</sup>*

---

<sup>34</sup> Comunicador social – periodista, Magíster en información y comunicación, estudiante de doctorado en ciencias de la información y la comunicación, becario Cofund Inspire - Unión Europea – Université Paris Sorbonne Cité – Profesor de tiempo completo en la Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: julian.paez@ucp.edu.co

## Resumen

El objetivo es evaluar el impacto de las campañas tradicionales de comunicación para la prevención del consumo de tabaco y comparar la efectividad de una propuesta basada en la fotografía participativa, en ambientes digitales escolares de la ciudad de Pereira. El proyecto vinculó 232 estudiantes de tres instituciones educativas de la ciudad de Pereira Colombia, aplicando formatos de pretest y postest, así como, 3 grupos experimentales de fotografía participativa mediante el método de investigación acción participación y construcción colaborativa transmedia. El ciberespacio es un universo relacional de representación e intercambio, que se convierte en escenario para la transmisión, recepción y apropiación de mensajes informativos o comunicativos, los cuales llevan a los jóvenes a compartir momentos físicos, mediáticos y digitales, así como a diseñar nuevas campañas para la prevención basadas en la comunicación transmedia y la cultura colaborativa.

**Palabras clave:** Consumo de tabaco; ciberespacios escolares; fotografía participativa; campañas transmedia en salud; cultura colaborativa.

## Punto de partida

Según Phillips y Shonkoff (2000), el tabaco es una problemática que afecta al mundo entero, se calcula que cada día son más personas empezarán a adquirir este hábito y que la mayor parte de la población será menor de edad: “El problema empieza desde el Marketing que están realizando las industrias tabacaleras, al considerar que deben captar nuevos públicos y buscar diferentes estrategias de difusión debido a las prohibiciones legales con las que se cuentan” (2). Teniendo en cuenta esta problemática, los gobiernos, organizaciones y otras entidades internacionales están diseñando campañas comunicativas para la promoción de hábitos saludables y prevención del consumo. Sin embargo, gran parte de estas estrategias están dirigidas a niños

que no dimensionan los problemas y las consecuencias que esto puede traer para sus vidas: “La exposición al tabaco y su consumo, son las principales causas de muerte o enfermedad” (3).

El tabaco, además de ser una de las principales causas de muerte, es considerado como la primera causa de cáncer de pulmón y otras enfermedades asociadas (4). Aún así y con todas las advertencias que se hacen, las personas siguen consumiendo tabaco, pensando que son cosas que les pasa solo a los demás. Por eso, es fundamental iniciar campañas de prevención de carácter educativo, que tengan un componente interactivo para que generen la integración con el individuo, permitiendo plantearles la necesidad de una pregunta inicial como lo es ¿deseo dejar de fumar? La mayoría de las estrategias comunicativas tradicionales están basadas en el uso del miedo y no contemplan la utilización de estrategias de aprendizaje que se ejecuten en espacios de intercambio juvenil, como las redes sociales digitales y el uso de la imagen como soporte fundamental de la transmedia.

A nivel mundial se han realizado campañas con este propósito; sin embargo, para cambiar la conducta de un individuo (5), se necesita que la persona tenga la iniciativa de abandonar un hábito establecido. Estas afirmaciones demuestran la importancia de las campañas de promoción y prevención, las cuales en la actualidad se están adaptando a procesos y productos tecnológicos, las aplicaciones en diferentes sistemas operativos y otras entidades web, como las redes sociales. Un ejemplo de esta adaptación son las TBIs (Technology based interventions), tratamientos vía computadora, Internet o dispositivos móviles (6).

Para el caso de esta investigación se estudió la ciudad de Pereira, en Colombia, ya que según Tapasco y Velázquez (7) se conoció que entre el 40% y 60% de los estudiantes de la ciudad estuvieron expuestos al humo ambiental de tabaco en lugares públicos, alrededor de 70% estuvieron expuestos a publicidad de tabaco, 45% de escolares de 9° y 10° grado han probado el cigarrillo al menos una vez en la vida, más del 70% comparten espacios con personas que fuman, llevando a que el consumo se transmita por modelos de aprendizaje social entre amigos o familiares. El tabaquismo en adolescentes en Colombia es una problemática de salud pública (8) (9), que ha llevado a las instituciones a diseñar campañas de prevención, pero que no han tenido éxito debido a que no han reconocido que los jóvenes prefieren utilizar otros canales de comunicación, como Facebook, Twitter, Instagram o Snapchat.

Es aquí donde surgió la necesidad de plantear un ejercicio IAP que logró identificar la efectividad de una campaña de comunicación transmedia (10), basada en la cultura colaborativa en redes.

## Materiales y métodos

El método propuesto para esta investigación acción participación y de enfoque mixto buscó estudiar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tabaco, así como la reacción del fumador y no fumador frente a las estrategias de comunicación tradicional y digital. El objetivo fue identificar criterios cualitativos y cuantitativos reflejados en pretest, grupos focales y post-test, como técnicas de investigación.

Los sujetos de esta investigación fueron 232 estudiantes de los últimos grados de secundaria de tres instituciones educativas de Pereira, dos de carácter público (Luis Carlos González y Leningrado) y otra de carácter privado (Liceo Taller San Miguel), en donde se aplicaron tres métodos de investigación:

A. Pretest: se aplicaron 228 pre-test (de 19 preguntas), con el fin de analizar las actitudes y el proceso de aprendizaje social que tienen los adolescentes de básica secundaria sobre el consumo de tabaco.

B. Grupos focales: con el fin de determinar la efectividad de una campaña de comunicación preventiva sobre el consumo de tabaco en redes sociales digitales, implementando tres grupos focales, de la siguiente manera:

- El primer grupo focal se aplicó a los estudiantes del colegio Leningrado y trabajó una estrategia de comunicación tradicional basada en charlas de prevención y entrega de material publicitario educativo de dos campañas de la Fundación Oncólogos de Occidente: “La decisión está en tus manos” y “Conversatorios de cáncer infantil” (Figura 1)



Figura 1: Grupo focal tradicional (Leningrado) /fuente: imagen propia



- El segundo grupo focal, titulado Photoboy, se fundamentó en la enseñanza de la fotografía participativa para redes sociales, con el fin de analizar cómo el concepto de la imagen puede ser útil para prevenir el consumo de tabaco y, al mismo tiempo, ver las dinámicas conversacionales que se presentan en los espacios públicos digitales escolares. Se realizaron capacitaciones y un concurso de fotografía en Facebook, en donde los estudiantes reflejaron a través de la imagen su relación con el tabaco, respondiendo al modelo metodológico Photovoice (11) (Figura 2).



Figura 2: Grupo focal Photoboy (Luis Carlos González) /fuente: imagen propia

- Finalmente, el tercer grupo focal tuvo una intervención mixta, es decir, se utilizaron las estrategias tradicionales: charlas de prevención y publicidad tradicional, más el modelo de intervención fotográfico Photoboy, con el fin de contrastar la efectividad de las estrategias de carácter mixto (Figura 3).

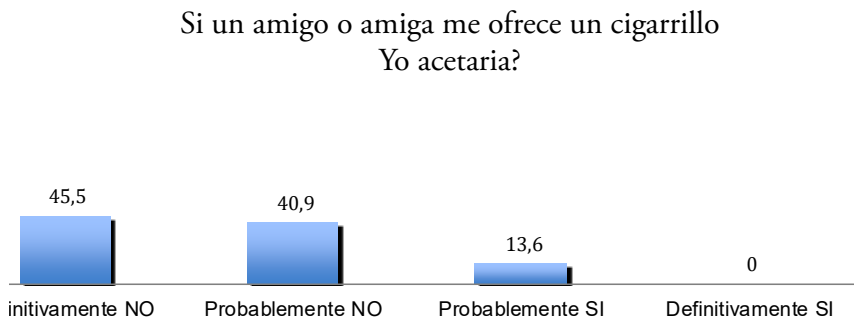


Figura 3: Grupo focal mixto (Liceo Talles San Miguel) /fuente: imagen propia

3. Post-test: después de aplicados los pretest de conocimiento y los grupos focales, se pasó a la aplicación de 228 post-test, con el fin de estudiar la efectividad que tienen las campañas de promoción y prevención tradicional que proponen las instituciones educativas, los medios de comunicación y las organizaciones del estado en la ciudad de Pereira, así como el impacto de las estrategias diseñadas en los grupos focales.

## Resultados

Después de aplicar los pretest a los estudiantes de los tres colegios elegidos, se pudo determinar que el 84% de los estudiantes manifestó que no fuma ni nunca ha fumado. Sin embargo, el 45,4% de ellos tienen miembros de su núcleo familiar que fuman, así como cerca del 40,2% de sus amigos. Estos resultados permitieron evidenciar que el público objetivo no es fumador; sin embargo, tiene muchas probabilidades de convertirse en fumador debido al consumo recurrente en su círculo social cercano y a la experimentación juvenil que se ve mediante la repetición de pares, en este caso, amigos. Para este estudio, un 45,5% de los estudiantes afirmaron que definitivamente no aceptarían un cigarrillo por parte de sus compañeros, pero dejaron abierta la posibilidad de consumo en un 54,5% (Figura 4)



A partir de estos resultados se diseñó una intervención a través de la teoría de la fotografía participativa, más conocida a nivel internacional como “PhotoVoice”, utilizado en múltiples escenarios de gestión social, en donde a través del concepto de imagen y representación, se trabajan temas específicos de salud, educación y desarrollo, caracterizándose “porque busca investigar a través de la mirada ¿cómo las personas sostienen una serie de condiciones sociales y desafíos en la vida? A los participantes se les pide representar su contexto, su comunidad, su entorno..., desde su punto de vista, tomando fotografías, hablando de ellos, desarrollando narrativas, etc.” (12).

Basados en esta metodología, los concursos Photoboy lograron recopilar 34 fotografías realizadas por estudiantes, que permitieron comprender que el diseño de las campañas comunicativas en la actualidad debe estar centrado en la participación de los involucrados en el mensaje. Esto permite la elaboración de piezas más impactantes y, sobre todo, evidencia una relación directa entre el problema y el actor objeto de las campañas. En las fotografías recibidas se

logró evidenciar que los estudiantes son más abiertos a estos temas cuando representan sus sentimientos hacia los mismos a través de las imágenes (Figura 5)



Figura 5. Fotografías Photoboy, expuestas en diferentes lugares de la ciudad

Mediante un análisis semiótico se logró identificar que los estudiantes representan en las fotografías cuatro categorías fundamentales: rostros, niñez, ambiente y sensaciones. Esto nos permite comprender cómo el tabaco está asociado inicialmente a la persona, seguido de la primera infancia, pasando por temáticas medioambientales y terminando con las sensaciones que provoca. Se detectaron elementos discursivos mayores que permiten comprender las poblaciones específicas y los temas de relacionamiento.

Después de la aplicación de los tres grupos focales se procedió a aplicar un nuevo test, para evaluar la efectividad de cada una de estas estrategias en la disminución de las actitudes positivas hacia el tabaco, con el fin de determinar la relevancia que tienen los nuevos medios, pero sobre todo los intercambios en el ciberespacio. Es importante resaltar que el 49,3% de los estudiantes afirmaron estar expuestos en ocasiones a publicidad o información que hablara de los riesgos del tabaco, e de la siguiente manera:

- 76,2% en afiches, carteles y campañas educativas
- 65,6% en la televisión
- 57,5% en páginas de internet
- 23,0% en aplicaciones Web

Estos resultados evidencian que la televisión y las campañas educativas tradicionales siguen teniendo mayor relevancia a la hora de prevenir el consumo. Sin embargo, los nuevos espacios comunicativos digitales tienen una presencia cada día mayor, sobre todo las páginas de internet y las aplicaciones web.

El proyecto de investigación indagó, además, por el conocimiento y la efectividad de seis campañas de comunicación tradicional (“Generación somos más”, “Que no te metan los dedos”, “La decisión está en tus manos”, “Conversatorios de cáncer infantil”, “Quitnow” y Smoking Cessation Nation”) (13), con el fin de saber qué tan relevantes eran para los jóvenes. Se evidenció un desconocimiento cercano al 82,21% de las campañas y solamente un 26,58% de efectividad.

Después de estos resultados, se procedió a evaluar la efectividad de los grupos focales implementados. La utilización de la fotografía participativa como elemento de prevención es muy funcional, ya que los jóvenes consideran que forman parte de la construcción del mensaje, pero sobre todo, porque el lugar de distribución de este material es relevante, existe una posibilidad de interacción con la campaña que ellos mismos crean y se disminuye sustancialmente la percepción que tienen sobre el consumo de esta sustancia, como podemos evidenciar en la Figura 6.

Según los resultados, cuando los estudiantes responden de nuevo a esta pregunta podemos ver que un 73,2% de ellos afirma que definitivamente NO probarían el cigarrillo si un amigo se los ofreciera, lo que evidencia una posible efectividad de las estrategias implementadas, pero sobre todo la disminución de dicha presión social que generan los pares, en este caso, sus propios compañeros.

Sin embargo, el resultado más relevante es ver cómo el 80% de los estudiantes que participaron de la estrategia mixta de prevención afirman que definitivamente no probarían el cigarrillo si un amigo se los ofreciera, lo que nos muestra que una mezcla entre estrategias tradicionales (conversatorios más material publicitario) y una estrategia alternativa (fotografía participativa en Facebook) puede ser más efectiva para prevenir el consumo. (Figura 7)

Los estudiantes que participaron en la estrategia mixta de prevención lograron fotografías más elaboradas y que representan mayor análisis de la problemática, ya que tienen un simbolismo mayor a las entregadas por otros colegios, así como una técnica más elaborada, juego de luces y sombras, mejores encuadres, planimetrías y

que podría circular con facilidad en cualquier campaña de promoción y prevención. Además, porque su difusión en ciberespacios escolares produjo mayor número de reacciones en Facebook.

## Discusión

Los medios de comunicación construyen la realidad de muchos a partir de lo que viven (14). Los medios, al instruir a los actores sociales (afectados a causa del tabaco), se retroalimentan de cualquier medio, sea televisivo, prensa o radio. Es así como las campañas de prevención expuestas son un puente entre los actores sociales y la realidad. Los usos sociales (15) (16) dependen de las necesidades humanas y como cada necesidad humana es diferente, se convierten en selectivos.

Podemos afirmar que las campañas para la promoción y prevención pueden ser efectivas si se alternen con actividades de participación por parte de los afectados, ya que es la única manera de expresar y visibilizar sus opiniones y actitudes con respecto a estas prácticas. La Figura 8 forma parte del material publicitario de la nueva campaña de prevención del consumo de tabaco y fue lograda por uno de los estudiantes involucrados en el proyecto.



**Figura 8.** Publicidad participativa de prevención, lograda por un estudiante

Para el caso de este proyecto, se evidenció que los estudiantes comparten espacios virtuales escolares mediados por las redes sociales y que es allí donde incluyen sus puntos de vista y opiniones, es decir, son uno de los únicos espacios que consideran libres para poner a circular sus pensamientos con respecto a cualquier tema. Es por esta razón que la prevención de cualquier tema de salud debe estar hoy en día integrada a estas plataformas o espacios de intercambio.

De esta manera, la presente investigación determinó que la nueva campaña de comunicación de prevención se tenía que construir bajo la lógica colaborativa transmedia (17), en donde los estudiantes son los responsables de la narrativa de prevención, así como de la construcción de las piezas mediáticas de circulación. La gran apuesta de prevención está en la transmedia, una técnica de representación narrativa mediática que permite la navegación por múltiples soportes y que al mismo tiempo llevan a los usuarios a compartir la figura de prosumidores del contenido que reciben (18).

La investigación evidenció que si los estudiantes son reconocidos y motivados, la estrategia puede ser más efectiva. Es por esta razón que Photoboy entregó premios, diplomas de participación y expuso las fotografías de los estudiantes en cuatro ciudades colombianas, como parte de su misión de difundir el mensaje creado por ellos.

La construcción colectiva del storytelling transmedia (18) de la nueva campaña, permitió determinar que el tabaco es nocivo no solo para la salud, sino también para el medio ambiente, para las relaciones familiares, para la formación de hijos, entre otros. Cabe resaltar que las redes incluyen modelos colaborativos en donde los estudiantes no solo consumen, sino que también producen información, en muchas ocasiones respondiendo a modelos didácticos que se basan en el juego o el entretenimiento.

## **Conclusión y agradecimientos**

A lo largo de la historia la publicidad se han marcado grandes cambios en la sociedad, generando impacto de transformación, consumo o concientización de acuerdo con la intención que se tenga. Es por esta razón que la Organización Mundial de la Salud (19) ha implementado diversas políticas eficaces para contrarrestar las estrategias publicitarias de la industria tabacalera y reducir el consumo de tabaco. No obstante, surge la necesidad de implementar estrategias de comunicación con los adolescentes, que involucren enfoques educativos, interactivos y experienciales que genere una reflexión indirecta al fumador y lo convierta en lead o replicador del mensaje de salud.

Podríamos afirmar que esta idea se puede replicar en otros grupos poblacionales como los adultos mayores y niños, así como se podría replicar este modelo con otros medios de comunicación y a otros problemas de salud pública, como las

enfermedades de transmisión sexual, la obesidad, el sedentarismo, el consumo de sustancias psicoactivas, etc.

## Agradecimientos

Se agradece en especial a los jóvenes investigadores de este proyecto, quienes desde sus intereses de aprendizaje disciplinar aportaron los elementos suficientes para comprender esta problemática y darle solución. Se agradece en especial a los tres residentes en línea del programa de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad Católica de Pereira, a los ocho estudiantes integrantes del semillero de investigación Photoboy, así como a los cuatro estudiantes mexicanos participantes del verano de investigación de la Red Delfín, quienes con sus conocimientos enriquecieron este trabajo.

## REFERENCIAS

- Alonso, M. M. (2011). Televisión, audiencias y estudios culturales: reconceptualización de las audiencias mediáticas. *Libros Básicos en la Historia del campo Iberoamericano en Estudios en Comunicación*, 75, Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico\\_75/04\\_Alonso\\_M75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/04_Alonso_M75.pdf)
- Crespo, Á. V. y Pulido, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Huelva. Comunicación y Hombre*, 10, 143-156.
- Dallery, J., Brantley J., Marsch L. & Xie, H. (2015). Mechanisms of change associated with technology-based interventions for substance use. *Drug and alcohol dependence. Ireland*, 150, 14-23
- Flórez, R. (1996). La dimensión pedagógica. *Formación y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(15), 197-219.
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus*. *Continuum*, 24(6), 943-958.
- Lull, J. (1980). *The social uses of television*. Oxford. *Human communication research*, 6(3), 197-209.
- Mcquail, D., Blumler, J. & Brown, J. (1972). *The television audience: A revised perspective*. Leeds. *Media studies: A reader*, 7, 271-284.
- Ministerio de Educación y Protección Social De Colombia (2015). *Generación más: somos más sin tabaco*. Disponible en: <https://www.>

[minsalud.gov.co/Paginas/Generaci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20somos%20m%C3%A1s%20sin%20tabaco.aspx](http://minsalud.gov.co/Paginas/Generaci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20somos%20m%C3%A1s%20sin%20tabaco.aspx)

- Para la promoción, Carta de Ottawa de la Salud (1986). Conferencia Internacional auspiciada por la OMS y la Asociación Canadiense de Salud Pública. Toronto, Canadá: OMS, Asociación.
- Pardo, C. y Piñeros, M. (2007). Consumo de tabaco en cinco ciudades de Colombia, Encuesta Mundial de Tabaquismo en Jóvenes. Bogotá. *Biomédica*, 30(4), 509-518.
- Pérez, M. y Pinzón-Pérez, H. (2005). Uso del tabaco entre los jóvenes colombianos. Retos para los profesionales en salud pública. Barranquilla. *Salud Uninorte*, 21, 66-75.
- Pérez, N., Murillo, R., Pinzón C. y Hernández, G. (2007). Costos de la atención médica del cáncer de pulmón, la EPOC y el IAM atribuibles al consumo de tabaco en Colombia (proyecto multicéntrico de la OPS). Bogotá. *Rev Colomb Cancerol*, 11(4), 241-249.
- Phillips, D. A. & Shonkoff, J. P. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington D.C.: National Academies Press.
- Pratten, R. (2011). *Getting started with transmedia storytelling*. Robert Pratten. New York: Amazon.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Tapasco, L. M y Velásquez, N. J. (2011). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre ambientes libres de humo, actividad física y dieta saludable en tres colegios de Pereira. Pereira. *Revista Médica de Risaralda*, 17(1), 49-58.
- Torres, J. (1998). *Las razones del curriculum integrado. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.





## CAPÍTULO XVII

# CUERPO Y MENTE EN JÓVENES PRACTICANTES DE ARTES MARCIALES KARATE DO 空手道 EN MANIZALES

*Alejandro Pulgarín Rocha<sup>35</sup>*

---

<sup>35</sup> Alejandro Pulgarín Rocha: Docente e investigador Universidad de Manizales. Candidato a Doctor Formación en Diversidad. Correo Electrónico: apulgarin@umanizales.edu.co

## Resumen

Este texto constituye un avance de investigación doctoral 2016-2019 donde nos interesa conocer los variantes cuerpo y mente en practicantes de karate do, en Manizales. Los avances corresponden al estado del arte, marco teórico sobre esta relación cuerpo y mente en relación con problemas de época en Colombia, como la violencia, y los aportes que esta práctica pueda hacer a los modelos educativos actuales. Algunos de los aportes hasta ahora encontrados tienen que ver con el cuerpo y mente como depositarios de prácticas culturales y sociales, la conciencia histórica como propuesta metodológica, una concepción de cuerpo mutivariable, y una diferenciación entre cerebro y mente.

**Palabras clave:** cuerpo, mente, diversidad, historicidad, subjetividad.

## Cuerpomente

El mundo moderno no ha reconocido la función del cuerpo en la construcción de realidad del sujeto; niega su experiencia y afectaciones, que son las que constituyen sentidos en relación con la realidad. Incluirlo crea posibilidades alternativas para crear diversas realidades, construir conocimiento como conciencia de sí mismo y del otro.

Bajo la impronta racionalista en Europa, Planella (2006) plantea que se uniformó el discurso corporal en el modelo biologicista. Esta concepción afectó el actuar en diferentes instituciones, especialmente las educativas, sometiendo a los cuerpos a los engranajes institucionales. Así, hemos sido depositarios de prácticas de dominación ahistorizadas, fuera del marco de necesidades del sujeto.

Nos referimos a que la escuela ha fracasado en lograr una buena convivencia, la cooperación, reconocer la diversidad y hacer lo correcto para todos. Lo que se requiere es una visión completa de libertad, dignidad, creatividad y otras características humanas en relación con la estructura social, en donde pudiesen realizarse esas propiedades humanas, superando esas miradas racionalistas.

Como consecuencia, nos han dejado hasta ahora una mente y cuerpo donde podemos encontrar las expresiones de colonialidad y unas prácticas sociales, formativas, deportivas, profesionales. De allí podemos resaltar la violencia, la guerra como un problema de época que aun no sabemos cómo resolver.

Así, se desarrolla en este texto los avances de investigación con respecto algunos teóricos que han tratado las concepciones de cuerpo y mente como algunas investigaciones que se han desarrollado sobre estos temas, que nos permitan en un futuro comprender y ahondar sobre problemas de época como la violencia y las lecturas que sobre la práctica del karate do y lo que pueda aportar a los modelos educativos ya existentes.

### **Un Contexto Para El Do 道<sup>36</sup>**

Para Freire (2015), hemos logrado una sociedad deshumanizada, con injusticia, explotación, violencia, donde se reproduce el miedo, lo inseguro, vencidos y doblegados, incluso sin saberlo. Esto se logró a través de la manipulación, entrando en el contexto cultural social, imponiendo una forma particular de ver el mundo, perpetuando formas de violencia, inhibiendo su creatividad.

Para Zemeleman (1998), terminamos en la contemplación de problemas alejados del sujeto, de su existencia; por lo tanto, sin la necesidad de encontrar otras lecturas del mundo, de realidad, lo que ha posibilitado estas configuraciones de realidad; problemas cotidianos entre otros como la violencia. Así, surge una necesidad de buscar discursos diferentes a los ya propuestos, otros textos de mundo, de realidad.

Para esto, hemos encontrado que el paradigma de la conciencia histórica es uno de los caminos posibles para encontrar esas configuraciones de realidad. Zemelman (2010, p. 2) plantea:

---

<sup>36</sup>El Do en el karate significa el camino, la búsqueda del buen vivir o búsqueda de la perfección, para este trabajo el do es el camino a seguir de la investigación, y en este apartado encontraremos el contexto.

*El esfuerzo exige concebir a la historia desde el ser sujeto con capacidad de construcción de sentidos. El hombre tiene que partir resolviendo la naturaleza de su relación con lo que lo rodea, lo que se traduce en una conjugación de elementos propios de su estar-siendo, pero también de otros que le son ajenos. Es lo que implica concebir a la historia desde el papel del sujeto, pues obliga a transformar a la objetividad en una constelación de ámbitos de sentido. Lo que se traduce en tener que organizar la comprensión de los procesos históricos desde la recuperación de las fuerzas gestantes, que están ocultas detrás de todas las formas, pero que se desplazan en diversos tiempos y espacios, fuerzas entre las que cabe destacar la necesidad de ser sujeto que, aunque callada, nos constituye.*

Así, esta experiencia tiene conexión con su cuerpo, como lo ha signado y ha signado la vida de otras personas con la pretensión de comprenderse de muchas maneras, de ser capaz de insertarse en una experiencia dada del pasado con sentido del presente.

El practicante en el karate do debe controlar el cuerpo cuando lo golpean, cuando siente dolor, no puede agredir a su compañero porque le golpeo duro, aprende a defenderse y aceptar las equivocaciones. Aun no lo sabemos, pero hablando con jóvenes y profesores que han integrado la liga Caldense de Karate Do nos preguntamos si han sido violentos en el momento de resolver sus problemas.

Hay una creencia de que, por practicar karate, las personas se vuelven más violentas, sin reconocer que lo que se aprende en estas es a respetar el cuerpo del otro. Igual que esta creencia equivocada existe un deseo de confrontar la realidad del país, donde estamos enseñando a matar, el sistema educativo que hay no ha podido reducir los índices de violencia, porque han sido discursos meramente cognitivos, a veces desconectados de la realidad.

Por último, tenemos una hipótesis y es que las personas que practican karate do son personas que resuelven de manera diferente los conflictos sociales en la tradición formal colombiana. Desde allí, queremos ver a partir de las experiencias vitales de los sujetos practicantes de karate do sus comportamientos familiares, sociales, cómo influye su práctica en esto y cómo esta puede aportar a los modelos educativos actuales.

### **El Ramaje de los Zempai 先輩 <sup>37</sup>**

Investigaciones doctorales en diversos países nos han mostrado algunas miradas sobre el cuerpo y la mente. El concepto de artes marciales a continuación encontramos una descripción de estos hallazgos.

---

<sup>37</sup>Los Zempai son los estudiantes aventajados de cada clase y tienen la responsabilidad de ayudar en la enseñanza del karate do a los grados inferiores.

## Cuerpo

En la revista colombiana de bioética de la Universidad del Bosque, aparece la tesis de pensar desde el cuerpo. En el ensayo sobre la corporeidad humana, elaborado por Zambrano (2007), se plantea la banalización a la que los cuerpos están siendo sometidos y plantea el cuerpo como un ícono cultural. Cada vez más se desarrollan la autonomía y control sobre ellos; también, la importancia de la búsqueda de las miradas sobre el cuerpo donde este es sometido a pesar de la supuesta autonomía y control que sobre ellos se tiene. Es en los cuerpos en donde también hace presencia en la cultura, nuestras necesidades sociales de reconocer su intimidad, identidad, autonomía, lo sublime, lo grotesco, como el texto que puede revelar diferentes realidades, los gestos, las palabras, las posturas y los movimientos, hasta llegar a la concepción del cuerpo como representación.

En su libro *Ser o No Ser el Cuerpo* (2017), de la editorial Seix Barral, se habla del cuerpo que siente, que le da miedo. Esta investigación resalta la dificultad para nombrar aquello que nos asusta y que propicia o lo que facilita la manipulación.

La tesis doctoral de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, *Sobre la Sociología del Cuerpo Físico* (2012,) nos habla del cuerpo político en la transición a la sociedad y conceptualiza diferentes tipos de cuerpos: el universalizado, en relación con la sociedad y sus imaginarios, racional, organicista, en las tradicionales comunidades europeas, medieval, renacentista, tradición hispana, la relación cuerpo-tiempo, cuerpo-rol, el cuerpo colectivo, político, religioso, grotesco, el cuerpo y los sentidos, como individuo y como fenómeno social. Además, el cuerpo visto desde afuera, el cuerpo y las instituciones sociales, cuerpo como poder, el cuerpo semiótico, etc.

De todas estas miradas, podemos resaltar el cuerpo como una máquina o como un microcosmos orgánico cuyo funcionamiento depende de fuerzas mecánicas externas, esto para decir que cada cultura sostiene una concepción del cuerpo en cada momento histórico y que se proyecta también sobre el estado; desde allí se piensa el cuerpo físico y la organización sociopolítica. Un buen ejemplo que se puede relacionar con nuestra sociedad colombiana es ver el cuerpo como mecánico u orgánico; en cualquier caso, transmiten ideologías jerárquicas y normativas, utilitarias. Por esta razón, es fácil que se admita naturalmente.

Además de la concepción del cuerpo mecanicista y organicista según las diferentes publicaciones, hay una concepción racionalista del cuerpo del cual es escindido el sujeto, extrañado de los demás sujetos, la naturaleza y el cosmos, y una comprensión religiosa cristiana, un cuerpo carnal, real y existente, que se constituiría como la cárcel del alma, de un ser puro “el inmortal”.

Otra forma de referirse al cuerpo es relacionándolo con sus diferentes partes, olfato, oído, el gusto el habla, las manos la cabeza, el corazón y con sus temporalidades, en este caso, el Medioevo y la Modernidad. En el primero, reconocían estas partes del cuerpo e incluso su potencial como fuentes fiables de información; los oídos como vía principal de entrada de conocimiento, la escucha como destino, las manos fijación escrita o gráfica, lo que los ojos atestigüen como conocimiento. Si el corazón gobierna los afectos, el querer, la cabeza hace lo propio con otras facultades del entendimiento, la razón, el juicio y toda clase de movimientos voluntarios e involuntarios del cuerpo.

En la modernidad, el cuerpo visto de esta manera atentaba contra el proceso de individualización, objeto económico del racionalismo y que termina por negar la importancia del cuerpo en su relación con el entorno.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la tesis “El Estatus del Cuerpo en Occidente”, elaborada por Teresa Aguilar (2006), expresa que en el mundo occidental se trata de una historia que conduce a la superación de la dicotomía interior/exterior y a la instauración de diversos modelos de comprensión del cuerpo que se iniciaron a través de diferentes analogías anatómicas: la del cuerpo con una fábrica y con una máquina, hasta llegar a la comprensión biológica del cuerpo como organismo viviente, convirtiéndose en objeto de conocimiento. Aporta a este trabajo las concepciones del cuerpo que han prevalecido hasta ahora.

Carlos Zambrano, en la revista colombiana de bioética del año 2007, de la Universidad del Bosque, expresa que hoy por hoy es común los cuerpos que se pueden llamar modificados, piercing, tatuajes, nos hace notar una versión de estos cuerpos en cuyas modificaciones podemos notar manifestaciones culturales y rituales llenas de significación (objeto semiótico).

Para nosotros, ya no es posible asumir una concepción universal del cuerpo, ya que el cuerpo se puede concebir mutivariadamente, lo que hace en nuevas lógicas casi imposible formular una definición universal. Se reconoce que las concepciones corporales son socialmente esculpidas y sustentadas. Planella

(2006) afirma que existen muchos cuerpos que tienen formas diferentes, y que siguen modelos distintos en función de múltiples variables, género, edad, procedencia, lenguaje, etc., es decir, un cuerpo que está siempre en construcción y es la característica más próxima de mi yo social.

## **La mente**

En la tesis “Sociología del Cuerpo Físico y del Cuerpo Político en la Transición a la Modernidad”, de José Carlos Fernández (2012), de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, nos presenta una versión de la mente que va más allá de su función biológica y si en sus operaciones en el lenguaje, que además, son vistas como la actividad de la mente productora de conocimiento, pero que también es condicionada socialmente.

Andy Clark (2011), en el artículo *La Mente Extendida*, nos muestra que no es posible establecer dimensiones cualitativas en los diversos tipos de señales, solo distinguimos unas cosas de otras por la información que recibimos del mundo externo diferenciando el cerebro de la mente y convirtiéndonos en observadores particulares que decidimos qué observamos y cómo lo hacemos. Las experiencias, creencias, deseos, emociones y demás están todos determinados por estados cerebrales.

Dentro de los hallazgos destacamos dos tesis doctorales, donde se describe la mente más allá de su función biológica, desde su construcción social.

## **Las artes marciales**

Hemos encontrados investigaciones que están relacionadas con la concepción de artes marciales y sobre el impacto en el comportamiento de los practicantes:

En la tesis “La Construcción del Arte en las Artes Marciales. Una Aproximación Antropológica al Taekwondo”, de Javier Martínez (2008), en la UNED de España, asume el concepto de artes marciales donde es determinado como construcciones culturales. En esta misma medida, aparecen dos discursos: el de los manuales y la industria cinematográfica que está relacionado con la religión budista y taoísta y el que expresan los practicantes, más vinculado a lo conocido como bellas artes, enfatizando los elementos estéticos de estas prácticas.

Carlos Hckney (2010) nos muestra cómo el entrenamiento del artista marcial puede contribuir a mejorar las relaciones y roles sociales, conectando las artes marciales con

el proceso global de convertirse en un ser humano moralmente excelente a través del desarrollo de las virtudes. Nos aporta un concepto de arte marcial definido como una forma de actividad social en la cual la búsqueda de la excelencia en la práctica tiene como resultado que el practicante, además, se convierte en mejor persona.

Vítor Rosa (2015) muestra su estudio sobre la concepción de practicantes de karate, encontrando que las conciben como un extensión del budo, que se reproduce en forme dominante por los entrenadores, a través de imágenes, símbolos y valores. También en esto radica la importancia de lo que plantea este autor, los karatekas dan especial importancia a los códigos y normas de conducta asociados a los principios éticos del budo, así como al mantenimiento de los ritos y símbolos del país de origen. El budo contempla el conjunto del conocimiento técnico y el conjunto de normas éticas para la aplicación que exige lealtad y honor originalmente hasta la muerte.

Los aportes de estas investigaciones a este proyecto residen en los conceptos de artes marciales y sus implicaciones. También nos dan pistas de cómo las artes marciales aportan a la formación de códigos y normas de conducta que favorecen comportamientos éticos de los practicantes de artes marciales.

### **Rastros y rostros de los Sensei <sup>38</sup>**

En esta investigación nos vamos a sustentar en los Sensei: Humberto Maturana, John Searle y Katya Mandoki, y las interpretaciones que hemos hecho sobre las apreciaciones que sobre la mente y el cuerpo ellos plantean.

### **Relación entre mente y cuerpo**

Primero, es necesario plantear como lo hacen Maturana (2005) y Fernández (1991), que existen dos miradas sobre la relación mente-cuerpo: la racionalista, cuyas críticas consisten en que no logran explicar adecuadamente los fenómenos de la mente y el cuerpo; y la subjetiva u “objetiva entre paréntesis”, que logra poner en escena explicaciones fenomenológicas del cuerpo y la mente que son de nuestro interés. La diferencia principal radica en que la mente no es vista como un fenómeno biológico. Esta mirada subjetiva nos sirve porque no es una versión reduccionista de los fenómenos que tienen que ver con el cuerpo y la mente y no es trascendental,

---

<sup>38</sup>Sensei: en Karate, representa el nacido antes, el lugar de la experiencia, el reconocimiento de la sabiduría.



debido a que en esta mirada existen diversas versiones de la realidad; por lo tanto, no se busca una única respuesta.

Según Maturana (2005) y Rabosi (1995), el cuerpo y la mente están intersectados en su realización como sistema viviente; aunque se separa la naturaleza de los fenómenos mentales o el dominio del comportamiento y la naturaleza, los fenómenos físicos o dominio de nuestra realización en nuestras corporalidades, tan importante es la experiencia biológica como lo que sucede dentro de la mente en la construcción social de la realidad. Es por esto que los cambios en la fisiología del cuerpo pueden producir cambios de comportamiento, sumados a la capacidad de la mente de reformular explicaciones a partir de la experiencia.

## **Mente**

Maturana (2005) afirma que lo mental, diferente del cerebro que es biológico, es un rasgo de la actividad cerebral, es decir, a partir de la biología se producen estados mentales pensamientos, sensaciones, experiencias consientes, dolores, creencias y deseos. Fernández (1991, citando a Searle), plantea que para estos estados mentales encontramos cuatro rasgos específicos: la conciencia, la intencionalidad (intenciones, sentimientos, creencias, amor), la subjetividad y la causación mental.

Para Maturana (2005), hay tres aspectos con respecto a la mente que debemos resaltar:

1. Las operaciones de distinción de un objeto son únicas, debido a que traen su propia configuración de distinción.
2. La posibilidad en el lenguaje de reformular explicaciones a partir de las experiencias.
3. Todos los dominios de realidad son diferentes (realidades particulares) en términos de las coherencias operacionales que los constituyen; por lo tanto, no son iguales en la experiencia del observado. Ellos resultan igualmente legítimos como dominios de existencia, ya que todos ellos emergen de la misma manera : todos son traídos la mano a través de una operación de distinción por parte del observador en la praxis del vivir (todas la realidades posibles particulares tienen la misma importancia y validez) individual y otro (Maturana, 2005, pp. 59-60)

Lo anterior propone el entendimiento de que cada ser humano es un observador particular de la realidad, capaz de producir versiones de lo que

observa, ya que se basa en sus experiencias. Estas diferentes versiones pueden coexistir, lo que implica que podemos observar el mismo objeto y construir versiones diferentes de él.

## Cuerpo

Searle y Maturana parecen concordar sobre el cuerpo que estamos hablando: la versión desde la subjetividad, donde él y sus capacidades cognitivas son un fenómeno biológico y solo desde allí se pueden explicar las capacidades cognitivas del sujeto.

Mandoky (2006) sigue por la misma línea que parece quedar cada vez más clara y es esa relación desde lo biológico del cuerpo, cerebro y la mente, como el producto de la actividad cerebral.

Entonces, tenemos un cuerpo como órganos modulados cultural y biológicamente. La condición de ser humano es una condición: biológico social, espacio temporal, corporal, vital y cultural.

El cuerpo, en estas circunstancias, es sometido a estímulos que afectan la acción de los sujetos; por lo tanto, su construcción de la realidad. Estos estímulos o condiciones de la vida en sociedad son tres: la estética, la técnica y lenguaje.

Mandoky (2006) plantea que las prácticas estéticas se realizan como intercambio o comunicación (acción), a través de las relaciones sociales concretas entre los sujetos y su contexto. Otra manera de explicar los estímulos que recibe el cuerpo son las cargas vitales: sensaciones, sentimientos, conceptos, actividades, energías.

La técnica es lo biológico, el cuerpo, los sentidos: la vista, el olfato, el gusto, el oído, el tacto más una línea de ancestralidad animal que permanece en el ser humano que condiciona su experiencia y su interacción con el medio ambiente. Aquí podríamos resaltar la experiencia de la armonía como solución del conflicto: sentido-orden, equilibrio ritmo, la forma, la intensidad, etc.

---

<sup>39</sup>Por energía se refiere Mandoky a vitalidad y supervivencia: conflicto y solución: lucha y equilibrio: impulso y movimiento.

El lenguaje es un proceso socio histórico y social; Mandoky (2006) lo divide en dos: El lenguaje como orden simbólico que es un proceso de producción, transformación, acumulación y dirección de energías<sup>39</sup> y el lenguaje de orden semiótico, dispositivos formales para la producción de significados, es aquí donde se construyen los discursos teniendo en cuenta que el signo es visto como un convención que diferencia y los símbolos, como ya decíamos, socialmente construidos y contienen una carga de tiempo materia y energía con que está afectado un objeto, le da valor y sentido a los objetos.

Hasta ahora tenemos algunos aspectos teóricos sobre la relación cuerpo y mente que aportan para comprender la práctica del karate do y lo que allí sucede con los practicantes.

## El DO 道<sup>40</sup>

Este camino nos dirige a trabajar hasta ahora la mente y el cuerpo en un sentido cultural simbólico, una mente socializada, que se despliega y va a movilizarse en un entorno humano y un cuerpo constitutivo de sujetos sociales que nos posibilita la creación de realidades alternativas y la conciencia de experiencia vitales. Comprender la relación cuerpo y mente en jóvenes practicantes de Karate do en Manizales.

¿Es el karate do promotor de violencia? ¿Generan las artes marciales marcas violentas y es posible que generen más violencia?, ¿qué sucede si algunas comunidades excluidas, se les enseña cómo se controla el cuerpo?, ¿se puede que algunas de las prácticas educativas en las artes marciales sea usadas en el aula de clase? ¿Cómo quedan registradas en la mentes los estímulos sobre el cuerpo?

Así, nuestra pregunta de investigación es: ¿De qué manera se moviliza el cuerpo y mente de profesores y practicantes de –karate do en Manizales?

## CONCLUSIONES

En clave de diversidad, podemos resaltar el rescate de la experiencia y su interpretación para comprender cómo nuestro cuerpo y mente son depositarios de

---

<sup>40</sup>El Do se refiere a la forma de conducirse el aprendiz de artes marciales; para alcanzar la perfección. Para este texto es entonces la problematización.

prácticas culturales y sociales, y cómo se ha contemplado la realidad alejados de los problemas del sujeto, de su existencia, al reconocer las concepciones biologicistas que sobre el cuerpo y mente se han tenido y que han terminado por distanciarnos de otros sujetos, de encontrar otras lecturas de mundo.

La conciencia histórica, como propuesta metodológica que, precisamente, permite la construcción de realidades pertinentes partiendo de los sentidos de vida de los sujetos, de su biografía, nos permite comprender las movilizaciones cuerpo y mente de practicantes de artes marciales en los rituales formativos karate do en Manizales. Así, es importante que el cuerpo y la mente sean leídos no solo racionalmente, sino también subjetivamente.

No es posible asumir una concepción universal del cuerpo excluyendo la mente, ya que el cuerpo se puede concebir multivariadamente, lo que hace en nuevas lógicas casi imposible formular una definición universal.

El cerebro se concibe desde su función biológica y la mente desde su construcción social. Se reconoce que las concepciones corporales y mentales son socialmente esculpidas y sustentadas.

Sobre las artes marciales y sus practicantes, encontramos concepciones sobre las artes marciales de concepciones universalistas, racionalistas del cuerpo, la importancia de las normas de conducta para hacer un ser humano moralmente excelente. Esto nos muestra que existe la posibilidad de que la práctica de karate do pueda aportar, entre otras cosas, a las prácticas educativas de la escuela y a resolver un problema de época, como la violencia.

Por último, en la práctica de karate do pueden existir algunos estímulos que pueden afectar la acción de sujeto (matrices de Mandoky): la estética, la técnica y el lenguaje, que pueden rodear la práctica de este arte marcial.

## REFERENCIAS

- Aguilar García, M. T. (2006). El status del cuerpo en occidente. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia .
- Alba Rico, S. (2017). Clasificación y Fuga. En: Ser o no ser (un cuerpo) (pp. 25-73). Barcelona: Seix Barral.
- Bua, J. (s.f.). ADN deportivo. Disponible en <http://adndeportivo.com/el-arte-de-las-artes-marciales-mixtas/>

- Cataño, C. I. (2011). JÖrn rüsen y la conciencia historica. *Historia y sociedad* (21), 221-243.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño De Proyectos De Investigacion Cualittiva*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Clarck, A. y Chalmers, D. J. (2011). *La mente extendida*. Cuadernos de información y comunicación, 16, 15-28.
- De Barberis de Mercado, M. E., Azcárate, T., Groisman, M., Garrido, M. G. y Trosman, N. (2008). *Pensando con el cuerpo: Intensidades y presencias*. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. La Plata: Universidad de la Plata.
- DHK88. (s.f.). *Devian Art*. Disponible en <https://www.pinterest.fr/pin/427912402077755969/>
- Diz, C. (2015). *Políticas y tácticas del cuerpo: Retablos de la ciudad activista*. La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Dulgarian, A. (s.f.). *Espejos nómadas*. Disponible en <http://adndeportivo.com/el-arte-de-las-artes-marciales-mixtas/>
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Fernández Ramos, J. C. (2012). *Sociología del cuerpo físico y el cuerpo político en la transición a la Modernidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández, A. y Madrigal, L. E. (1991). *La relación mente cuerpo a partir de un filósofo contemporáneo John Searle*. *Franciscanum*; 4, 189-208.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro: filosofía de la mente para el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones de pasado y presente.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Hackney, C. H. (2010). *The Aristotelian Philosophy of the Martial Arts*. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 19 (4), 8-17.
- Instituto Colombiano De Karatedo Tradicional. (2017). *Karate Do Shotokan Información Basica Para El Practicante*. Medellín, Colombia: I.C.K.T.
- Kaplan, C. (2016). *Reflexiones sobre el cuerpo desde la teoría de los procesos civilizadores de Norbert Elias*. En: C. Kaplan, *Educación y procesos civilizatorios* (pp. 183-207). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Le Breton, D. (2002). *La Sociología Del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Le Breton, D. (marzo de 2013). Por Una Antropología De Las Emociones. Revista Latinoamericana De Estudios Sobre Cuerpos, Emociones Y Sociedad, 10, 69-79.
- Lindon, A. (2002). Trabajo, espacios de vida y cotidianidad. la periferia oriental de la ciudad de mexico. Scripta nova, revista electronica de geografia y ciencias sociales, universidad de barcelona, 119, 1138-1188.
- Mandoky, K. (2001). Análisis Paralelo En La Poetica Y La Prosaica; Un Modelo De Estetica Aplicada. Aisthesis(34), 15-32.
- Mandoki, K. (2006). Estética Cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica 1. México: Siglo XXI.
- Martínez, J. E. (2010). La construcción del arte en las artes marciales. Una aproximación antropológica al Taekwondo. Gazeta Antropológica, 1-13.
- Maturana, H. (2005). La busqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. Madrid: Gedisa.
- Maturana, H. (2007). La objetividad un argumento para obligar. Santiago de Chile: Quebecor World .
- Musil , R. (2007). El hombre sin atributos. Barcelona: Seix Barral.
- Nakayama, M. (1997). El Mejor Karate. México: Diana.
- Nietzsche, F. (2010). La genealogía de la moral. Madrid: Tecnos.
- Pacheco, L. C. (2004). El horizonte epistémico del cuerpo. Región y Sociedad, 16 (30) 185-194.
- Planella, J. (2006). Cuerpo, cultura y educación. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pulgarín, A. (2013). Construcción de subjetividad y discurso en docentes investigadores en administración en la ciudad de Manizales, Caldas. Trabajo de grado. Manizales: Universidad de Manizales.
- Rabosi , E. (1995). La tesis de la identidad mente cuerpo. En: E. Rabosi, Enciclopedia Iberoamericana de filosofía. Tomo 8: La mente humana. Madrid: Editorial Trotta.
- Rosa, V. (2015). Perspectivas y concepciones de practicantes portugueses de Karate sobre el budo. Revista de Artes Marciales Asiáticas, 124-134.
- Silenzi, M. I. (Noviembre de 2013). Antropología del cuerpo y ciencias cognitivas: El Enfoque Incrustado-Situacional. Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y sociedad, 5 (12), 93-102.
- Torres Carrillo, A. y Torres Azocar, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de hugo zelman. Madrid: Siglo XXI.
- Zambrano, C. (2007). Reseña de "Pensar desde el cuerpo. Ensayo sobre la corporeidad humana". Revista Colombiana de Bioética, 2 (1) 173-177.



- Zemeleman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Madrid: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2009). Sujeto: reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método. México: Cerezo Editores.
- Zemelman, H. (2012). Los Horizontes de la Razón: dialéctica y apropiación del presente. Madrid: Anthropos.



## CAPÍTULO XVIII

# INCIDENCIA DEL MODELO NEOLIBERAL EN LOS DOCENTES COLOMBIANOS

*Eliana Yulieth Quiroz González* <sup>41</sup>

*Juan Diego Vallejo Ocampo* <sup>42</sup>

*Wilman Antonio Rodríguez-Castellanos* <sup>43</sup>

---

<sup>41</sup>Eliana Yulieth Quiroz-González. Psicóloga. Especialista en Gerencia del Talento Humano. Magíster en Gerencia del Talento Humano. Docente. Universidad Católica de Pereira. Grupo de investigación: Comunicación, educación y cultura. Pereira, Colombia. eliana-quiroz@ucp-edu-co

<sup>42</sup>Juan Diego Vallejo-Ocampo. Licenciado en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Psicólogo. Especialista en Gerencia del Talento Humano. Magíster en Gerencia del Talento Humano, docente. Universidad de Manizales. Grupo de investigación: Desarrollo Humano y Organizacional en el Mundo del Trabajo. Manizales, Colombia. javellejo@umanizales-edu-co

<sup>43</sup>Wilman Antonio Rodríguez-Castellanos. Filósofo. Psicólogo. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente. Universidad de Manizales. Grupo de investigación: Desarrollo Humano y Organizacional en el Mundo del Trabajo. Manizales, Colombia. wrodriguez@umanizales-edu-co



## Resumen

La incorporación del modelo neoliberal en Colombia ha llevado a que todos los sectores productivos se vean afectados de una u otra forma. El sector educativo, específicamente, ha sufrido importantes repercusiones y de manera consecuente, los docentes han vivido una serie de cambios en sus entornos laborales, sus funciones y sus formas de contratación, entre otros. Las lógicas que trae consigo este modelo han mercantilizado la educación, precarizado la profesión docente y burocratizado el diario quehacer pedagógico.

**Palabras clave:** neoliberalismo, mercantilización de la educación, precarización laboral, docencia, calidad de vida laboral.

## Un panorama general<sup>44</sup>

Las dinámicas producidas a partir de la implementación del modelo neoliberal, la globalización, las nuevas tecnologías, los trabajos nacientes y los constantes cambios sociales, políticos, económicos y culturales, impactan en las lógicas relacionales, la intersubjetividad y las percepciones de las personas frente al mundo del trabajo.

Estas transformaciones han creado desafíos personales y colectivos, en los que las organizaciones han tenido un rol activo, al verse obligadas a implementar estrategias que les permitan mantenerse en el mercado y ser competitivas. Al respecto, Pineda (2017) refiere que “las sociedades capitalistas se han transformado profundamente durante los últimos treinta años y, con ello, las relaciones sociales contemporáneas han tomado nuevos rumbos” (p.16).

---

<sup>44</sup>Este capítulo de reflexión se deriva del “Estudio internacional sobre calidad de vida laboral en organizaciones de servicios humanos” y de la investigación denominada “Resultados del trabajo y estrategias de afrontamiento en docentes desde la Nueva Gestión Pública colombiana”.

Estos cambios en la sociedad han tenido repercusiones inminentes en los escenarios laborales, debido a que las estructuras organizacionales, la flexibilidad, la privatización, la precarización del empleo, la mercantilización de los servicios humanos y los riesgos psicosociales emergentes han permeado las subjetividades que se representan en el mundo del trabajo. En palabras de Pineda (2017):

*Se ha producido una metamorfosis en el mundo del trabajo, dicha metamorfosis se caracteriza por trastocar la manera en que se organiza el proceso de producción (formas flexibles, polivalentes, precarias e informales) y por definir una nueva subjetividad de los trabajadores, bajo la cual la cultura colectiva de clase se ha vuelto mucho más difusa al ser sustituida por una serie de proyectos y metas individualistas. La naturaleza de esta metamorfosis se encuentra en la posibilidad de que a los trabajadores no solo se les conciba como propietarios de un capital- destreza, sino que se les considere personalmente responsables de las condiciones bajo las cuales se insertan en el mundo del trabajo, pues estos poseen las capacidades que les permiten hacer frente a las nuevas condiciones de riesgo, tanto productivo, como financiero. (p.23)*

Este cúmulo de cambios inciden en la salud y el bienestar de los trabajadores, sobre quienes recae una serie de responsabilidades y la exigencia de cumplimiento de competencias que permitan resolver las demandas del cargo (muchas veces excesivas). Al trasladar estas responsabilidades a los trabajadores se propician condiciones de desgaste profesional, pues, en muchas ocasiones, no se otorga una verdadera autonomía y se realizan múltiples exigencias con pocos recursos laborales para enfrentarlas, esto con el agravante de la incertidumbre que generan las nuevas relaciones contractuales.

En este orden de ideas, Andrade (2014) refiere que el escenario actual y complejo del mundo del trabajo va “implicando exigencias contradictorias, mensajes con múltiples interpretaciones, y un panorama cada vez más incierto, que señala hacia las personas que trabajan la responsabilidad por mantenerse vigentes cuenten o no con los repertorios para hacerlo” (p.348-349). Esto genera tensiones y malestar en la clase trabajadora.

Estos cambios ocurridos a nivel mundial, comienzan a tomar formas específicas en Colombia desde la década de los noventa, a partir de las políticas implementadas por el gobierno de César Gaviria. Desde allí, se han visto afectados los diferentes sectores productivos del país, los cuales se han enmarcado a la luz del modelo económico, que para este caso se nomina “Apertura Económica”. En este sentido, Martínez (2011) afirma que:

*También fue en vigencia de la Constitución de 1991, cuando se expidió la Ley 100 de 1993, la cual tiene sumida en la peor crisis de la historia nacional a miles de trabajadores; también en ella se inscribió el modelo neoliberal, y luego de su promulgación se vino la llamada Modernización del Estado, a la cual le sobrevino el despido de miles de trabajadores y el cierre de empresas, lo que provocó el aumento de la cifra de desempleados y fomentó la explotación de los trabajadores. (p.4)*

Como consecuencias de estas nuevas condiciones globales, la clase obrera enfrenta, de manera constante, la realidad del desempleo, las diversas formas de explotación laboral y la precarización del empleo.

Ahora bien, a esta realidad no han escapado las instituciones educativas en todos los niveles de escolaridad, desde los jardines infantiles hasta las universidades. En este sentido, Blanch y Cantera (2011) afirman que la “reestructuración neoliberal de los servicios públicos, realizada a escala global, ha construido un hipermercado planetario en el que se comercia con bienes tradicionales de consumo y también con servicios como los relativos a la educación (...)” (p.2).

Las instituciones han tenido que sobrellevar un panorama impuesto por el modelo económico, llevándolas a la búsqueda de estrategias mercantiles para ser financieramente rentables y no desaparecer frente a la competencia. Al respecto, García (2011) plantea que para el Gobierno la educación “significa un gasto y no una inversión; se le da el trato de un servicio y un bien transable en el mercado y no el de un derecho de los colombianos” (p.10).

En la actualidad, pareciera que lo más importante en las instituciones educativas no fuese la esencia para la que fueron creadas, es decir, su diario quehacer pedagógico, y en cambio, se han convertido en esclavas del mercado, obligadas a cumplir con indicadores y a ser financieramente rentables,

*(...) Tampoco nos equivocamos al asegurar que los modelos educativos insertos en los Planes de Desarrollo corresponden a los intereses establecidos en el modelo económico de cada momento de la historia de nuestro País. Además, que dichos modelos educativos, desde mediados del siglo XX se han ajustado a las pretensiones de la Metrópoli Norteamericana y a las de los Organismos Internacionales de Crédito, modelos éstos que, en lugar de haber servido como palanca del desarrollo nacional, se han constituido en su principal factor de atraso. (García, 2011, p.9).*

Desde esta perspectiva, se puede decir que el capitalismo académico es el resultado del modelo neoliberal que está en la base de la nueva gestión de los servicios educativos, y en este sentido y de manera casi inevitable, han sido los educadores quienes han vivido las repercusiones que esto trae en su calidad de vida laboral, pues dados estos cambios, el estrés laboral se perpetúa como

una de las principales causas del malestar en los docentes (Martínez, 2015), desembocando en muchos casos en el síndrome de Burnout, el cual aparece cuando un trabajador experimenta estrés laboral de manera crónica, es decir, cuando el estrés laboral se torna parte de su diario vivir.

Cabe señalar que, de acuerdo con Peiró y Rodríguez (2008), el estrés laboral es una experiencia subjetiva, “producida por la percepción de que existen demandas excesivas o amenazantes difíciles de controlar y que pueden tener consecuencias negativas” (p.69). Es además una respuesta tanto física como emocional de naturaleza nociva, que aparece cuando los requisitos de un trabajo no coinciden con las capacidades, los recursos o las necesidades del empleado (Nakao, 2010). El síndrome de Burnout hace referencia a

*... un síndrome de agotamiento emocional y cinismo que ocurre frecuentemente entre individuos que hacen algún tipo de trabajo... mientras sus recursos emocionales son agotados, los trabajadores sienten que ya no son capaces de dar de sí mismos a un nivel psicológico (Maslach y Jackson, 1981, p. 99).*

Diversas investigaciones han señalado que el estrés laboral y la baja satisfacción laboral son importantes predictores del agotamiento emocional en los docentes (Esteras, Chorot & Sandín, 2014). En esta población, el estrés aumenta al presentar incompatibilidades y dificultades en las relaciones interpersonales con el equipo de trabajo, compañeros, superiores y estudiantes; de otro lado, el estrés disminuye cuando los docentes construyen una fuerte relación emocional hacia la organización en la que trabajan (Mercado-Salgado & Gil-Monte, 2010). Finalmente, se ha encontrado que cuando este personal padece el síndrome de Burnout, las intenciones de abandono aumentan de forma significativa (Colino & Pérez, 2015). De manera que, tanto el estrés laboral, como el síndrome de Burnout, afectan la salud de los docentes, pero al tiempo, esto repercute en los intereses organizacionales.

En este orden de ideas, es necesario preguntarse por las condiciones de trabajo de los docentes colombianos, su carga, remuneración y satisfacción laboral, pues estos profesionales cumplen con un rol social determinante para el desarrollo y el progreso de las naciones, y en la actualidad deben sobrellevar múltiples exigencias tanto administrativas como académicas, las cuales, en muchos casos, desbordan sus recursos personales, no porque no cuenten con las habilidades y conocimientos para resolver algunas situaciones, sino porque no cuentan con el recurso “tiempo” para llevar a cabo todas aquellas funciones que les son asignadas.

Cabe mencionar que los docentes tienen responsabilidades y cargas laborales particulares, mayores compromisos o funciones, lo que habla de la inconsistencia

del rol y del deterioro de las condiciones laborales. Además, desde un panorama general, la sociedad actual se enfrenta a un exceso de trabajo, algunas veces por la hiperpresencialidad y otras por la multiocupación (Weisz, 2016), la cual, en el caso de los docentes colombianos, puede ser explicada por los bajos salarios que se reciben, lo que lleva a que un docente que trabaja bajo la modalidad de “catedrático”, perciba la necesidad de vincularse a varias universidades de manera simultánea.

Para Albanesi (2015), son rasgos característicos de la historia reciente de los trabajadores: las condiciones flexibles del trabajo, el debilitamiento de la creencia en soluciones colectivas, la resignación social y la organización de estrategias individuales e individualistas. A continuación se exponen de manera específica dos condiciones que, a juicio de los autores de este trabajo, han afectado la calidad de vida de los docentes colombianos, a saber: la flexibilización laboral y la mercantilización de la educación; ambas condiciones han modificado las lógicas de la productividad, eficiencia, eficacia e idoneidad, creando nuevos significados en el quehacer y el ser docente.

### **Flexibilización laboral**

La globalización económica pone de manifiesto un capitalismo de maquilas, de zonas francas y de tratados de libre comercio, en el que el signo pesos prima y encabeza las prioridades del sistema. Cabe anotar que cuando se habla de una empresa que fabrica determinados productos, es sencillo comprender el desarrollo de la producción en masa por la naturaleza propia de este negocio, pero cuando se habla de las empresas de servicios, las implicaciones son otras, puesto que se oferta un servicio vital a otro ser humano, como lo es la educación y en este caso específico, la producción en masa deja muchos interrogantes que van desde lo funcional hasta lo ético.

El contexto educativo está permeado en Colombia por las reformas laborales, por las demandas propias de los estudiantes, de los acudientes y de los dirigentes. Ahora, no es extraño que los docentes deban dedicar parte importante de su quehacer a diligenciar formatos, a cumplir metas de publicación y a asistir a diferentes actos administrativos, restando de esta manera el tiempo de dedicación al estudiante y al proceso enseñanza-aprendizaje como tal.

Es en este contexto en el que las organizaciones brindan diferentes modalidades de contratación a los docentes. Para Antunes (2000, citado por Pineda, 2017), el surgimiento de ciertas tendencias en la contratación, como lo son las formas

flexibles, parciales, precarias y que marginalizan a ciertos sectores de la población; pueden considerarse como los elementos a partir de los cuales se ha originado una mutación de las relaciones laborales.

En el mundo académico, bajo el llamado de la flexibilización laboral, se ha evidenciado una reducción del personal docente de planta de las universidades, que está siendo reemplazado por profesores ocasionales y catedráticos (Vega, 2011). En este sentido,

*Los modos de contratación varían ampliamente, desde el modelo asalariado hasta contratos por producto. El modelo de organización de las empresas se asemeja al modelo toyotista, donde el trabajo flexible, el aumento de la productividad a través de la gestión y organización, la lógica de just in time, la eficiencia y la eficacia, junto al trabajo en equipo y los círculos de calidad, conducen a la imagen de un trabajador que se compromete y asume como propia la empresa que lo emplea. (Weisz, 2016, p.20)*

Harvey (1998) identificó una estructura del mercado laboral fragmentada, donde existe un grupo compuesto por empleados de tiempo completo con condiciones de permanencia, que tienen beneficios como la estabilidad e ingresos económicos superiores; de estos trabajadores se espera como contrapartida que sean flexibles y que se adapten fácilmente a los cambios. De otro lado, existe un grupo de trabajadores que cada vez aumenta en cantidad; en el caso de los docentes, serían los catedráticos, quienes, en muchos casos, tienen contratos precarios e inestabilidad en su relación laboral (Albanesi, 2015).

Es de suponer que este cambio, de pasar de tener un amplio número de docentes contratados de forma permanente a contratar docentes ocasionales, obedece a una visión capitalista, que busca en la flexibilidad un apoyo para hacer las organizaciones económicamente más rentables.

Para Noam Chomsky (2014), la estabilidad laboral de los profesores pende de un hilo, puesto que aquellas universidades que avanzan por la vía empresarial imponen la precariedad académica como único destino posible de la educación. Este autor afirma que la calidad en los profesores se afecta cuando no existe estabilidad laboral (...) se convierten en trabajadores temporales, sobrecargados de tareas, con salarios baratos, sometidos a las burocracias administrativas y a los eternos concursos para conseguir una plaza permanente (Chomsky, 2014, citado por Mendoza, 2014).

Es evidente que los profesores de cátedra y los ocasionales presentan diferencias notorias en los beneficios que obtienen con la institución educativa que los contrata, lo que impacta la calidad de vida laboral. Además, como lo menciona Vega (2011),

esta situación lleva a que los docentes, unos pocos de planta y la mayoría ocasionales, vivan una contradicción que divide al gremio, lo cual hace aún más difícil la lucha conjunta.

Cabe destacar que esta flexibilización laboral viene acompañada de incertidumbre por lo que pueda ocurrir a nivel de continuidad laboral. Esto tiene implicaciones sobre el proyecto de vida de los docentes y genera estrés, pues al ser docente de cátedra no se tiene claridad sobre lo que va a ocurrir al siguiente semestre y pensar en un “largo plazo” es difícil bajo estas condiciones.

Precisamente, para Weisz (2016) la incertidumbre es una característica del trabajo en la actualidad, y desde allí se aproxima a los trabajadores a una lógica estrictamente mercantilizada.

### **Mercantilización de la educación**

Desde el capitalismo, “el trabajador fue reducido a simple fuerza de trabajo sujeta a la economía de mercado” (Albanesi, 2015, p.390). El trabajador, como una pieza más de un gran engranaje, debe acoplarse a las necesidades del entorno empresarial y cumplir a cabalidad las mismas.

Esta concepción capitalista llevada al espacio académico obliga a que cada institución asuma que en este medio sobrevive el más competitivo, pues cada vez aparecen mas instituciones educativas con una amplia gama de programas académicos que se convierten en la “competencia”. Pero a la vez, lleva a que los docentes deban prepararse con más habilidades, destrezas y conocimientos, para así vincularse y mantenerse vigente en una institución.

La constante presión por el cumplimiento de indicadores conduce a que muchos docentes perciban que su labor inicial se diluyó y que simplemente son “peones” de un sistema que comercia mercancías cognitivas. Para Chomsky (2014, citado por Mendoza, 2014), el que existan salones grandes, profesores temporales y educación escasamente personalizada, se compara con lo que ocurre en una fábrica, en la que los trabajadores poco o nada tienen que ver en la organización de la producción o en la determinación del funcionamiento de la planta de trabajo, pues eso es cosa de ejecutivos, limitándose a una acción operativa y restando valor al aporte que los docentes pueden hacer a las líneas estratégicas de sus instituciones.

Lo anterior favorece una concepción mercantilista tanto de la educación como del conocimiento, pues es necesario pagar para acceder a él, si no se tiene dinero es difícil acceder a la universidad, pero también es difícil actualizarse en términos académicos y profesionales. Como refiere Bauman (2013), el conocimiento hoy es una mercancía; por este motivo, es posible patentar pequeñas partes del conocimiento para así prohibir las posibilidades de réplicas.

Sumado a lo anterior, el mundo capitalista exige hablar de la calidad educativa, la cual es medida por indicadores de gestión, en los que se evalúan la eficiencia, rendimiento, productividad y satisfacción de los clientes. Todo lo anterior permea la manera en que la sociedad asume al estudiante, en el sentido en que ve en él un potencial de consumo,

*De hecho, los jóvenes no son enteramente desechables ni lo son de forma inequívoca. Lo que los salva de ser francamente desechables — aunque sólo lo justo — y les asegura una cierta cantidad de atención procedente de los adultos es su potencial de contribución a la demanda consumista: la que tienen en este momento y la que tienen en potencia (...). Se piensa en los jóvenes y se les presta atención porque son «otro mercado» para ser adocenado y explotado. (Bauman, 2013, p.64)*

Los estudiantes están necesitando con urgencia una educación digna, en la que primen sus derechos, talentos, expectativas y su potencial transformador, frente a una sociedad que requiere pensamiento crítico, nuevas ideas que desmonten el poder hegemónico que por años ha imperado; una sociedad que pide nuevas voces que promuevan el perdón y la reconciliación.

Lo anterior propone los siguientes interrogantes en esta discusión: ¿Deben los docentes formar profesionales a la medida del mercado?, o ¿deben los docentes fomentar siempre un espíritu crítico que permita a los estudiantes cuestionar las lógicas mercantiles que priman en la actualidad? En este sentido, González (2004) manifiesta:

*En estos tiempos de mentira e infamia como diría el gran poeta Antonio Machado, la lucha por la autonomía de la universidad no sólo exige luchar contra la lógica mercantil como visión del mundo y de la vida, sino contra los argumentos a favor de una universidad que sólo atienda a la educación de los jóvenes en función de las demandas del mercado, propuesta no sólo irracional sino despiadada. (Párrafo 3).*

## Consideraciones finales

En los últimos treinta años la economía y con esto, el mundo del trabajo, ha pasado por importantes transformaciones. No obstante, Albanesi (2015) refiere que la informalidad y la precariedad, no son condiciones nuevas, propias del capitalismo



como podría pensarse, sino que son condiciones clásicas del trabajo, siempre que se encuentre ligado a mercados autorregulados. Sin embargo,

*Las diferencias quedan claramente identificadas cuando se toma como referencia el período correspondiente al Estado de Bienestar, aún en países y sociedades donde éste no se desarrolló plenamente, pero se establecieron políticas de seguridad social y laboral que modificaron las condiciones tradicionales de la mayor parte de los trabajadores. Desde esta perspectiva temporal, la desigualdad de los ingresos entre diferentes ramas y al interior de un mismo grupo no constituye una novedad, pero sí lo es la degradación de las condiciones de trabajo y la desprotección social de un vasto sector de trabajadores. (Albanesi, 2015, p.402)*

Pese a lo mencionado en este texto, el sector educativo en Colombia no ha cambiado lo suficiente, de manera que pueda dar respuesta efectiva a un mundo globalizado y con necesidades sociales específicas. Cabe decir que algunos sistemas educativos están desfasados, se crearon en una época distinta para responder a retos diferentes y, por tanto, cada vez son más limitados. Ahora, es necesario dismantelar una educación pensada para las redes industriales y en cambio, pensar realmente en una estructura sólida que permita la transformación social.

La educación tiene en líneas generales tres dimensiones: personal, cultural y económica. En el ámbito personal, es de esperarse que la educación contribuya a que las personas sean mejores como sujetos activos en una sociedad, que fortalezcan sus talentos y habilidades; en el ámbito cultural, la educación debe contribuir a la comprensión que hacen los individuos del mundo, de la posición subjetiva que asumen al respecto y a desarrollar un sentimiento de identidad cultural; y en el ámbito económico, se espera que la educación proporcione unos cimientos para que una vez culminado los estudios, se obtengan unas ingresos que permitan vivir dignamente.

Cabe decir que estas tres dimensiones se ven afectadas en Colombia, que existen grandes brechas en cada dimensión y que se presentan muchos retos para el sector educativo y para la profesión docente. Dichos desafíos invitan a propiciar espacios propositivos y de lucha conjunta; no de resignación, ni de luchas individualizadas.

Para lograr esto, será necesario la creación y consolidación de políticas públicas que, por un lado, garanticen la educación como un derecho en el que se cuente con la financiación del estado y en el que se elimine la lógica mercantil. Para ello, se debe escuchar a los estudiantes, los docentes, los sindicatos, las comunidades indígenas y los diversos actores sociales que puedan pensar y estructurar un proyecto educativo

sólido que responda a las necesidades académicas y culturales propias de nuestras regiones.

Por otro lado, estas políticas deben apuntar al mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes, las cuales abarcan temas tan sensibles como el clima laboral, la cultura organizacional, la sobrecarga de trabajo, los horarios, los riesgos psicosociales, el salario, incentivos, entre otros.

Se necesita un panorama con menos incertidumbre laboral, con contratos estables y salarios equitativos (Albanesi, 2015), que les permita a los docentes tanto de planta como catedráticos mejorar su calidad de vida laboral.

Sánchez, March y Ballester (2015) proponen intervenir sobre la dimensión socioeducativa de la problemática del malestar docente, y específicamente del síndrome de Burnout. Esto implica actuaciones de parte de las organizaciones que fomenten el bienestar laboral, la formación y la supervisión psicosocial, de forma que las instituciones educativas se constituyan en entornos laborales saludables.

Es menester generar políticas educativas que les permita a los docentes hacer carrera, lograr un desarrollo profesional para el análisis y configuración de los colectivos de trabajo. Una carrera docente que permita la dignificación, valoración y fortalecimiento de la profesión, que suponga una carrera atractiva para las nuevas generaciones y que favorezca una enseñanza y un aprendizaje significativos.

Se deben establecer procesos de formación continua que oriente el desarrollo profesional articulado con el mejoramiento de las instituciones educativas. La formación continua debe ser relevante y pertinente, centrada en la formación integral, que considere estándares para el desempeño profesional de los docentes y que facilite la identificación de necesidades prioritarias en sus contextos educativos específicos.

Finalmente, estos cambios serán posibles siempre y cuando exista un propósito común y no desarrollos egoístas, para esto los docentes deben tener un papel activo en la sociedad, donde no se espere que alguien más tome la iniciativa y decida, donde no se opte por la resignación. Por el contrario, se espera que todos los docentes se empoderen para una construcción de realidad más digna, donde se actúe

con coherencia, desde los actos más pequeños en el aula de clase, hasta espacios gubernamentales de conformación de políticas públicas.

## REFERENCIAS

- Albanesi, R. (2015). Historia reciente del trabajo y los trabajadores. Apuntes sobre lo tradicional y lo nuevo, lo que cambia y permanece en el mundo del trabajo. *Trabajo y Sociedad*, 25, 387-403.
- Andrade, V. (2014). Cambios en las relaciones de trabajo: paradojas y consecuencias en el actual mundo del trabajo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 337-351.
- Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo de hoy. *Papeles de Población*, 25, 83-94.
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. *Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Blanch, J. y Cantera, M. (2011). La nueva gestión pública de universidades y hospitales. Aplicaciones e implicaciones. En: E. Agulló; J. L. Alvaro; A. Garrido; R. Medina & I. Schweiger (Eds.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad*. Oviedo: Ediuno.
- Colino, N. y Pérez de León, P. (2015). El síndrome de Burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas* 9(1): 27 - 41
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014) Predicción del Burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-99.
- García, W. (2011). La educación colombiana en el plan nacional de desarrollo de Juan Manuel Santos. *Revista El educador caldense. Órgano informativo de Educadores Unidos de Caldas EDUCAL*, Sin Volumen ni número. pp. 9 – 12.
- González, P. (2004). La autonomía universitaria, hoy. *La Jornada*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2004/10/12/018a1pol.php>
- Martínez, J. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 1-9
- Maslach, C. & Jackson, S.E., (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

- Mendoza, L. (2014). El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades. Noam Chomsky. *El Espectador*. Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-neoliberalismo-tomo-asalto-universidades-noam-chomsk-articulo-480438>
- Mercado-Salgado, P. y Gil-Monte, P. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20(38), 161-174.
- Nakao, M. (2010). Work-related stress and psychosomatic medicine. *BioPsychoSocial Medicine*, 4(1). Disponible en <https://doi.org/10.1186/1751-0759-4-4>
- Peiró, J. y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles Del Psicólogo*, 29(1), 68–82. Disponible en <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1097/AJP.0b013e3181bff8f3>
- Pineda, S. (2017). La metamorfosis en el mundo del trabajo. *Revista académica ECO*, 16, 15-24.
- Sánchez, D., March, M. y Ballester, L.(2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional Burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245-257.
- Vega, C. (2011). *Contrarreforma educativa en Colombia. Bienvenidos a la universidad de la ignorancia*. Tunja: Universidad Pedagógica Nacional.
- Weisz, I. (2016). Diversificación y fragmentación del mundo del trabajo en la hipermodernidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 7-28. Disponible en <http://revista.psico.edu.uy/>



## CAPÍTULO IXX

# NARRATIVIDAD Y VIOLENCIA PURA EN COLOMBIA

*Juana Ramírez Castro<sup>45</sup>*

---

<sup>45</sup>Juana Ramírez Castro: Comunicadora Social y Periodista; especialista Socióloga política; Magíster en Filosofía y Doctora en Comunicación por la Universidad de Valencia; Ha sido profesora en la Universidad de Manizales; Universidad de Caldas; Escuela Superior de Administración Pública; Universidad Católica de Risaralda; Fue miembro del Grupo de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad de Manizales y creó el Observatorio de Medios y de Opinión Pública; Correo electrónico: alfilenvuelo@gmail.co

## Resumen

Los autores de masacres en Colombia, sin distinción alguna (paramilitares, guerrilleros o miembros del Estado), pueden ser observados como seres afónicos que, a pesar de “decir” cosas y enunciar prejuicios, son incapaces de hablar y reflexionar sobre la realidad, de reconstruir, confrontar o juzgar la experiencia del sufrimiento humano. En la reflexión sobre los testimonios de autores y promotores de masacres en Colombia se considerará el hecho de que la “violencia” es muda, en la medida en que su aparición solo es posible en la ausencia de la actividad narrativa, si por ella se entiende el evento en donde el ser humano mantiene abiertas las puertas al mundo de la pluralidad e intenta hallar sentido a su propia experiencia.

**Palabras clave:** masacres, violencia, prejuicios, testimonio, culturas.

### **Masacres y violencia pura en Colombia. Contexto.**

La historia contemporánea de la violencia en Colombia puede sintetizarse en la experiencia sistemática de masacres, no solo por representar una práctica social acogida por distintos sectores sociales, sino por la crueldad y el recrudescimiento que la caracteriza.

Como “práctica”, la matanza de personas en este país habría comenzado y arraigado en las en los tres primeros cuartos del siglo XX, o más en concreto, desde la conocida “Masacre de las Bananeras 1928” (Uribe 1994), hasta el final del Frente Nacional. En este periodo de asentamiento, las masacres poseían una fuerte “orientación ideológica” motivada por las clases dirigentes y los partidos políticos, y por ello los perpetradores, “que en su mayoría eran miembros de estamentos populares salidos fundamentalmente del campesinado” (Comisión de Estudios sobre la Violencia,

1988, pp. 17-18) seleccionaban con rigor a las víctimas a partir de la diferenciación con la militancia política (Fernando Suárez, 2008, pp. 64-66).

Pero si bien en este periodo, bajo el uso de diversas técnicas de asesinato se “mataba-remataba y contrarremataba”, en el periodo posterior que va desde 1975 hasta la actualidad la tendencia se podría describir como un ejercicio de Uribe (1994) “matar y enterrar”.

En los últimos 45 años aproximadamente se contempla un recrudescimiento en los escenarios de las masacres, no solo por su incremento en la frecuencia, sino por la mayor crueldad ejercida sobre víctimas sin perfil ideológico. Desde 1980 hasta el inicio del Proceso de Paz con las FARC (2012), en Colombia se contabilizaron 1982 masacres. En el año 2000, por ejemplo, la población colombiana tenía noticia de cinco nuevas masacres cada semana y según datos del Centro Nacional de Memoria Histórica, el 100% de los perfiles de las víctimas de estas masacres habían sido campesinos, obreros, comerciantes o miembros de la llamada sociedad civil, (Pecaut 1988).

A pesar de que desde el inicio de los Diálogos de Paz y hasta la fecha, la aparición de masacres ha disminuido de forma ostensible, estas han continuado dejando al descubierto la realidad de los asesinatos selectivos en Colombia. Aunque después de 2012 no existen datos consolidados sobre masacres, durante los último seis años no solo se han podido registrar más de 30 masacres (Informe Colombia 2013), con más de 160 víctimas, sino que fuera del contexto del llamado conflicto armado con las FARC, en los últimos dos años han sido asesinados más de 282 líderes sociales y defensores de Derechos Humanos

La aparición de masacres en Colombia ha sido una constante histórica que escenifica una práctica social “genocida”, aceptada en acción u omisión por los miembros de esta sociedad. Por ello, reflexionar sobre este tema tiene que ir más allá de causalidades instaladas en disputas territoriales, económicas o en fenómenos de pobreza y exclusión, pues se trata de una práctica que opta por el aniquilamiento o el destierro de aquel con quien el perpetrador comparte este mundo. Estamos ante eventos en donde se combinan en el mismo espacio-tiempo, actos como violar, torturar, mutilar, desaparecer, secuestrar, degollar, cremar, entre otros y que por ello, ponen al límite cualquier esfuerzo por entender lo que, usando palabras de Levi, “un hombre puede hacer con otro hombre”.

Las masacres no consisten solo en liquidar físicamente de forma simultánea o cuasisimultánea a más de cuatro personas que se encuentran en estado de indefensión (González y Bolívar, 2003, p. 72) ni tampoco la “matanza de personas, por lo general indefensas”, las masacres son escenarios en donde las víctimas y los perpetradores en un estado de proximidad (Belay, Bracamonte, Degregori y Vacher, 2014, p. 53) comparten la experiencia de “la aniquilación total” sin de ningún tipo (Sofsky, 2006, pp. 176-177). En las masacres, la violencia pura aflora. Los espacios y el tiempo pueden cambiar de evento en evento pero en ellos, tanto víctima y victimario son testigos de actos cuyo principio y fin es la eliminación de uno de ellos.

Es en el carácter de tales actos en donde emerge la sevicia y el horror, convirtiendo las “masacres” en “paraísos de la crueldad” (Sofsky, 2003); en escenarios cercados, incluso geográficamente, en donde los perpetradores intentan frenar el tiempo para prolongar la agonía y diversificar la violencia. Las masacres no solo son lugares donde se asesina, pues hacerlo solo pondría fin a la propia masacre; son escenarios creativos en donde se reinventa de manera prolongada la forma de asesinar. “Es el exceso regocijándose”. Ya no hay prisa; se hacen pausas pues se reposa “entre una y otra muerte”, bebiendo, comiendo. En las masacres “danza la crueldad” en una suerte de actos violentos permanentes e incesantes (Blair Trujillo, 2004a, pp. 63-64; Sofsky, 2006, pp. 180-181).

El sin-sentido que envuelve la condición humana en estas experiencias concretas, como dice Jacques Semelin, “suscita horror y repulsión”, genera compasión hacia las víctimas, condena a los verdugo y en últimas, “desafía al entendimiento” ya que esta combinación de actos de horror en un mismo lugar y tiempo “parecen no tener «sentido», no «servir» para nada” (Belay et al., 2014, pp. 51-67).

Frente a tal desafío, se plantean explicaciones causales que tienden en la mayoría de los casos, a vincular aquel carácter particular de extrema crueldad con un aspecto étnico o religioso. Blair (2004a) En estas explicaciones se tiende a observar los sucesos de las masacres o bien como instrumentos irracionales de odio, o bien como de una problemática social o política. Frente a esta última tendencia se barajan argumentos distintos que presentan la sevicia propia de las masacres como un síntoma de la “precariedad del Estado”, por el que se permiten las represalias entre bandas distintas (Belay et al., 2014, p. 62), como representación “de un antagonismo social que no ha encontrado canales de expresión dentro del pacto simbólico” (Uribe, 2004, p. 61), o como una forma



de dejan “mensajes de terror” para poder dominar a la población imponiendo algo así como un “discurso de terror” (Scott, 1992; Medina Gallego y Tellez Ardila, 1994, p. 63)

No obstante, de cara a experiencias concretas como la de que un joven de 17 años beba la sangre de quienes acaban de matar, o de que existan “técnicas” y manuales orales de descuartizamiento, o de que se rife el derecho a vivir en esos paraísos de crueldad, se cree que explicaciones causales como estas son insuficientes. Con ello, no se niega que haya pobreza, deficiencias educativas o hasta problemas geográficos. Más allá de lo innegable, creemos que estas realidades no dan luz sobre el sin-sentido de la experiencia de una masacre, ni sobre el camino para resistirse a su inserción como práctica social. Sin estas causas y de cara a las experiencias concretas de horror, las preguntas confrontan a los hombres que realizan estos actos de sevicia. Y con ellos, nos preguntamos ¿cómo comprender que la saña, la atrocidad y el horror sean el espíritu de unos actos «humanos»? ¿Dónde está lo “inhumanos” de aquellos actos? ¿Dónde ubicar su origen?

### **El testimonio de los autores y promotores de la violencia pura**

Para avanzar sobre estas cuestiones, hemos partido de admitir que los actos violentos tienen rostro y con ellos, responsables éticos que traen el sufrimiento al mundo. En otros términos, el General Rito Alejo de Río, el General Plazas Vega, Carlos Castaño, Tymochenco, Ricardo Téllez (Rodrigo Granda), Ely Mejía Mendoza (Martín Sombra), Fredy Rendón (El Alemán), José Éver Veloza (H.H.), Armando Alberto Pérez (Camilo) y un centenar más de comandantes de la guerrilla, de los grupos paramilitares, del mismo Ejército de Colombia, así como también de congresistas, abogados, etc., antes que ser “víctimas” de condiciones sociales, económicas o políticas, son personas con capacidad de pensar sobre la maldad o bondad de sus acciones.

En la medida en que ellos no solo son autores de estos actos de crueldad sino testigos de los mismos, nos acercamos a sus testimonios para indagar por el sentido que le otorgan a sus propias acciones. Inmersos en sus relatos, intentamos identificar los mitos, prejuicios, máximas o “compromisos idealistas” con los cuales estos autores y promotores de masacres les intentan dar verosimilitud. No se trató, por tanto, de ningún ejercicio de análisis de discurso dirigido a reconocer estructuras cognitivas de producción de textos,

sino como un ejercicio de reconocimiento de las premisas de una lógica asesina con la que aplacan su conciencia.

A los testimonios escuchados se accedió por distintas vías que van desde libros (autoconfesiones), entrevistas radiales y televisadas, discursos y en algunos casos, expedientes judiciales. Los perpetradores, 30 en total, fueron identificados como promotores o autores de masacres por el hecho de confesarlo en los anteriores espacios, por tener abiertos expedientes de investigación, por tener sentencia condenatoria por actuaciones relacionadas con actos en masacres, o por haber sido vinculados a estos episodios en procesos judiciales abiertos. En el acercamiento no se tuvo en cuenta su condición (políticos, miembros o ex miembros de la Fuerza Pública, de la guerrilla o de los grupos paramilitares). El criterio que primó para incluir su testimonio estuvo en que los acontecimientos referidos en ellos aludían, de una u otra manera, a masacres.

Tras realizar las escuchas e identificar los mitos que dan coherencia a los relatos, lo primero que se ha encontrado es que, con independencia de su carácter (guerrilleros, políticos, militares o paramilitares) y los ciertos matices, todos los autores y promotores de masacres construyen su relato y dan testimonio de aquellos actos de crueldad sobre las máximas similares. La existencia del Estado, la defensa de la democracia y de la ley, la responsabilidad del trabajo, la incomodidad del cadáver, la existencia de una guerra, entre otros prejuicios, se convierten en recurso continuo para dar cuenta de hechos concretos como descuartizar, degollar, violar, etc.

El Estado se presenta en sus testimonios sobre las masacres como una especie de criatura que, dentro o fuera de la legalidad, debe ser defendida a toda costa y al mismo tiempo, como una entidad que tiene un deber para con los seres humanos. De esta forma, el Estado se admite como una deidad que motiva o respalda la iniciativa de los actos violentos sean estos por su defensa o por el incumplimiento de su deber y la necesidad de restituirlo. Se sigue, en este sentido, el carácter de las violencias conservadora o fundacional planteadas por Walter Benjamin (1991) tras de las cuales se presume la preexistencia de un orden natural o social que se ha de mantener o restituir.

En términos similares se reconoce a la ley o la legalidad, solo que esta funge en sus relatos como la condición que, además de dotar de estabilidad y seguridad al hombre, lo define o identifica. Las cosas van “como deben ir” si se hacen de acuerdo con la ley, pero a pesar de reconocerse como infractores

de ella y de autodefinirse como “ilegales”, asumen y reclaman que si la ley cambia es posible obtener nuevas condiciones de existencia y en esa medida ella puede borrar el pasado.

Ahora bien, el referente de la ley siempre se presentó con el de la democracia, solo que esta última referencia se subsumía siempre a la primera, de tal manera que se consideraba casi como una condición de existencia que debía ser mantenida o debía “hacerse” de cualquier forma, incluso matando.

Otro mito presente en los testimonios de estos autores/promotores es el de la autodefensa, que como se ha visto se relaciona una y otra vez con el Estado y la idea del cumplimiento o no de su misión. No obstante, en ese vínculo la “auto” defensa se utiliza para configurar un relato épico vinculado al espíritu “heroico” que ellos observan de su participación en las masacres. De alguna manera, lo que subyace a esta referencia constante es el enaltecimiento al coraje que individualmente han tenido para luchar por el Estado o ante su abandono. Dicho lo cual, sus acciones son estimadas como legítima defensa, pero sobre todo, como un eximente de responsabilidad.

A esta máxima la vinculan generalmente el honor, utilizado en sus relatos como una “cualidad moral” relacionada con la actitud de servicio, de entrega, de sometimiento, de subordinación y de reconocimiento. El honor se establece siempre como parte del cumplimiento digno de una labor “auto encomendada”.

Los actos llevados a cabo en las masacres son vistos como parte de un trabajo, un oficio e incluso, un negocio. Así, dar un tiro en la cabeza a un niño, rodear a una población en el centro de una plaza y abrir fuego son actos vistos como la ocupación de cualquier sector económico por el cual se tiene derecho a retribución, dádiva o algún tipo de comisión. Es en el recurso de estos dos últimos presupuestos en donde cobran vida constantemente ideas como la responsabilidad o el cumplimiento de órdenes que siempre se endilga, o bien a un superior, o bien al propio enemigo.

En los testimonios se recae una y otra vez en el prejuicio del enemigo, quien antes que un opuesto es visto como aquel objeto sobre el que se tiene la responsabilidad de efectuar una transformación debido a que o “está dañado”, es necesario “reparar” o, incluso, “purificar”. En ese sentido, los enemigos son identificados porque no son “como debería ser”, porque no siguen normas, porque no obedecen la ley, o porque no están con el “pueblo”.

A pesar de lo anterior, aquella idea sobre el enemigo varía cuando se habla de su cuerpo debido a que en los testimonios se presenta como el resto que molesta o estorba en la acción violenta, pero no como mala conciencia o remordimiento de su obrar, sino como una carga pública. Dicho de otro modo, el cuerpo del enemigo incomoda porque da cuenta a otros de los autores parecen advertir: la incoherencia entre lo que argumentan y lo que hacen. Este prejuicio es quizás el único en donde se observa algún atisbo de inquietud por parte de los verdugos, solo que esta se vincula al efecto de sus acciones sobre la vida política.

El último mito al que se recurre de forma constante para dar testimonio de los actos violentos se encuentran en la “guerra”, el “conflicto”, o el “enfrentamiento armado”. Las referencias que constituyen su sentido se vinculan a la idea de las cruzadas que, a manera de campañas militares, es necesario realizar para restablecer el control de “la población” y para obtener su sumisión ante una determinada forma de existencia. Dado que se parte de la convicción de unos modelos perfectos de sociedad, la guerra no se plantea contra alguien, sino para algo y se acoge como la excusa más simple y generalizada de cualquier acto de sangre.

### **De las grandes ausencias en los testimonios**

Hecho este recorrido por los testimonios de los asesinos y promotores de las masacres en Colombia, interpretamos la existencia de lo que Hannah Arendt llamaría una “lógica asesina”, en la cual son admitidos los actos violentos propios de una masacre. El honor, la legalidad, la autodefensa, el enemigo y el trabajo, entre otros, son valores reiterados sobre los que los asesinos y promotores de masacres —sin distinción de su carácter: político, militar, paramilitar o guerrillero— dan cuenta de actos como violar, torturar, degollar, asesinar, etc. Ante estos valores, es como si la víctima, siguiendo el sentido originario de la palabra, fuese para el asesino un sacrificio necesario. Pero en nuestro esfuerzo por comprender la violencia en Colombia, estos valores o prejuicios no se han de comprender como superestructuras propias del análisis de un discurso, ni como imaginarios contruidos socialmente.

Con la atención puesta en las palabras de los asesinos y en el esfuerzo de hallar en estas sentido a lo que un hombre puede hacer con otro en Colombia, no solo llama la atención en estos testimonios las expresiones, sino precisamente su imposibilidad de decir con ellas algo propio sobre el mundo o la experiencia de los actos de violencia. Los autores en sus testimonios sencillamente

recurren a máximas y las nombran, sin aparentemente estar comprometidos personalmente con ellas, ni con lo que intentan significar.

Expresiones como “la lucha por la patria”, “la defensa del pueblo”, “la guerra por la libertad”, “el imperio de la ley”, entre muchas otras, no revelan ninguna opinión particular sobre su propia experiencia. Se enuncian estas oraciones sin insertar ninguna lectura o interpretación particular. Es como si quien ofrece el testimonio no fuera partícipe de su composición, y como si las experiencias propias no fueran objeto de su interés.

Tras escuchar y leer los testimonios, se podría decir que los relatos de asesinos y promotores de masacres parecen no haber sido articulados por humanos. Parecen estar resecos de humanidad, en muy pocos se pudo ver algún rastro de inconformidad en sus caras. De otra parte, fue interesante observar el contraste entre testimonios realizados por el mismo autor de la masacre, antes y durante la petición de perdón a las víctimas; como si no hubiera seres relatores que dieran de sí para construir las historias. En esta percepción general, se podría decir que su acto de testimoniar se caracteriza por tres ausencias: las de experiencias concretas, las de alteridad y las de sentido.

En la composición narrativa, la mayoría de los asesinos o promotores de las masacres eluden referirse en concreto a los actos propios de las masacres. Siempre admiten estos actos como parte de los valores superiores arriba señalados o como medios validados por dichos valores. En ellos, no se comprometen a evaluar o a enfrentar la experiencia misma. Si mencionan alguna masacre en concreto y describen el acontecimiento, lo delegan en “otro compañero” que, en la mayoría de los casos, es un superior. Incluso, llegan a asumir la responsabilidad pero no sobre el dolor que causan, sino porque no controlaron la situación que llevó al horror.

Los asesinos nunca se ubican en la escena de ningún acto de violencia, dentro o fuera de la masacre. Dicho lo cual, en los testimonios, los autores o promotores no se detienen sobre sus actos (i.e. “No hay que desaparecer el cuerpo, sino que hay que guardar el secreto”). Parece como si estas acciones en sí mismas no fueran importantes y paradójicamente; solo lo son cuando los afectados son ellos. Pero incluso esas acciones se utilizan como referencia para reafirmar la validez de aquellas máximas. En esos términos, aquellos actos concretos siempre son el punto de llegada, la justificación; nunca el punto de partida para ninguna reflexión (i.e. en 1997 se desarrolló una operación “y que resultó una persona muerta y sin orden del comandante le dio un machetazo

y le cercenó la cabeza, eso es cierto, pero que se hallaban jugado un partido de fútbol, eso no es cierto”).

No se presenta ningún esfuerzo de confrontación entre acontecimientos o acciones propias y ajenas. Las experiencias de horror son solo instantes o eventos aislados, sin conexión temporal alguna. Su relato se forja acudiendo a aquellos “valores supremos” que, o bien funcionan como premisas o bien como argumentos. En este modo de composición, dichos valores, además de erigirse en un “relato” desde sentencias, no admiten ninguna referencia de precedencia temporal (presente, pasada o futura). Esto se observa con claridad en el hecho de que en tales testimonios no se plantean preguntas de ningún tipo. La única forma en que se escucha algún interrogante es para validar con el interlocutor sus propias sentencias (i.e. “la guerra es así, ¿cierto?”, “terminan así las cosas, ¿o no?”).

En medio de la ausencia o del menosprecio por la experiencia concreta en los testimonios, tampoco están presentes las víctimas o los sobrevivientes y menos aún ningún indicio de pensar en las afecciones del otro. El personaje principal de sus relatos siempre es el yo, solo que este no se presenta como agonista debido a que no posee ninguna fuerza o tendencia intrínseca de movimiento. Pero, además, quien pudiese ser el antagonista tampoco se plantea como “oponente” a las acciones del testigo, sino como una figura abstracta que representa lo opuesto a él. Por ello, cuando aluden a las víctimas lo hacen sobre sentencias en las que se intenta justificar las acciones (i.e. “Se lo merecían”, “así es la guerra”), sobre nominaciones (i.e. “eran guerrilleros”, “colaboradores de la guerrilla”, “garrulos que robaban”) o sobre formas abstractas (i.e. “el Estado”, “las instituciones”, “el enemigo”). Esta realidad contrasta claramente en los pocos testimonios donde sí se presenta un antagonista, pero estos nunca son “guerrilleros”, ni es “el Estado”, sino que generalmente son excompañeros (i.e. “el general Mario Montoya”, “el patrón”).

Las víctimas o los otros se reconocen en torno a calificativos generales. No se percibe nada parecido a una “relación entre libertades [...] que, a través del pensamiento, desborde el pensamiento y llegue a ser relación personal” (Levinas, 2006, p. 225).

Aunque parezca que en sus testimonios no hubiese personas, los relatos son autorreferenciales, en la medida en que los autores y promotores de masacres aluden a sí mismos, aunque generalmente lo hagan de forma tácita o en tercera persona del plural. En tales referencias, el rostro del otro

no está inserto en su mundo. Las escasísimas referencias a “otros” se hacen o bien porque sus biografías se enzarzan en la biografía de quienes ofrecen testimonio (padre, madre, hermanos, compañeros, etc.) o porque recuerdan sus propias sensaciones; en otras palabras, porque giran alrededor suyo. De hecho, atendiendo a la construcción sintáctica de estos testimonios, en pocas ocasiones se recurre a complementos indirectos en donde se tenga en cuenta personas distintas al narrador.

Esta ausencia que, como ya se mencionó, termina en la autorreferencialidad, se entiende como negación a la alteridad en el sentido de Lévinas, esto es, del reconocimiento de la existencia del otro (distinto) con el que el yo habita o existe en el mundo. Se trata de una incapacidad casi total de considerar cualquier cosa desde el punto de vista de otros. Se evidenciaría lo que Arendt ha llamado ausencia de comunicabilidad, que de forma muy sucinta se refiere a la capacidad de colocarse en la posición de todos los demás.

La tercera y última característica que se observa en los testimonios de autores y promotores de masacres en Colombia es la ausencia de variables en el uso de las palabras con los que se intenta y se compromete la construcción de sentido de las acciones.

Esto se encuentra con claridad en el bajo registro lingüístico presente en los relatos y que quizá sea posible comprender en el contexto de las anteriores ausencias (experiencia y alteridad). En primer lugar, porque en el acto de testimoniar solo se recurre a patrones o máximas para exponer unos acontecimientos, y dado que en ellos no hay lugar a confrontar ni a contrastar hechos de la memoria, la imaginación no tiene la “necesidad” o la oportunidad de subsumir esos actos concretos a mayores contextos. No se necesita recurrir a más palabras para ampliar el espectro de sentido sobre el mundo. Las palabras “instrucción” y “rol de instructores” puede ir en la misma frase que “hacer los huecos”, “desmembrar”, “ocultar” y “tapar” y entre ellas no se establece ninguna conexión, ni ninguna confrontación (i.e “Fue por un error de tratamiento. No estaba dentro del interrogatorio, el fin de aniquilarlos”; “Entonces el operativo se montó para aniquilar desde el principio. Había órdenes de barrer, fumigar como se dice en palabras castrenses”).

La segunda razón por la cual es posible pensar el bajo registro lingüístico vinculado a la ausencia de alteridad es porque, dado que no se considera el punto de vista de otros en los relatos, el uso de las palabras es endogámico. Siempre se utilizan, por decirlo así, palabras propias de cada autor, aún en

aquellos momentos en que se “citan” palabras de otros. En estos casos, solo se describe una situación (i.e. “El general me dijo que necesitaba resultados”, “mi cabo me dijo había que legalizar” un asesinato), pero ni siquiera se recurre a esas palabras para traducirlas o sustituirlas por otras, o para confrontarlas con las propias (i.e. “yo no estoy de acuerdo, pero se hizo así. Esa es la disciplina militar”). En este uso endógeno y repetitivo de un repertorio que ni siquiera es nutrido con las palabras de otros, se aprecia de nuevo la inexistencia de lo que Arendt admite como el criterio de comunicabilidad con el que la actividad de pensar cobra vida.

Pero dicha ausencia de variabilidad en el uso de las palabras no solo alude al exiguo vocabulario con que se construyen los testimonios, sino a la dificultad de utilizar las palabras para construir sentidos. Estas se emplean en sus formas y jerga convencional. Nunca hay particularidades semánticas con las que se intente ampliar el sentido o la descripción de algo. De hecho, en ninguno de los testimonios observados se hizo uso de recursos semánticos de sustitución lexical (i.e. metonimia) o de relación de correspondencia (metáfora).

Por ello, las palabras que se presentan en los relatos parecen no tener vida. No hay variabilidad en el uso de palabras ni tampoco espontaneidad y, por tanto, la posibilidad de significar o de otorgar sentido a algunas expresiones es uniforme. Se mencionan con ellas recuerdos y justificaciones en valores supremos, pero éstas no dicen nada ni de la vida interior, ni de aquel conflicto propio de la voluntad que podría ser resuelto en el acto de testimoniar.

### **Narratividad, mutismo y violencia pura**

En medio de valores supremos y en la ausencia de experiencias, de la alteridad y de la posibilidad utilizar las palabras, creemos que la actividad narrativa de los autores y promotores de masacres se caracteriza por su banalidad. En su inexistente contacto con el mundo, en la inexistente imaginación, en la imposibilidad de jugar con las palabras, los autores construyen relatos, pero no narran. En otros términos, a pesar de que pronuncien palabras, con ellas no se dota al recuerdo de la espontaneidad del hombre, ni al relato de posibilidad de comprensión.

Los autores de masacres parecen encontrarse en una impostura mental en la que se mantiene aplacada la actividad de su espíritu, por la que, además de ser sordo y ciego, el hombre parece mudo. No existen experiencias concretas



para ellos, ni puntos de vista distintos. Se trata, por tanto, de una impostura vinculada a la ausencia de un registro lingüístico amplio y a la presencia, si se quiere, de un código lingüístico estrecho plagado de frases hechas. Para construir sus relatos, la gran mayoría de los victimarios recurren a una jerga o construcción lingüística sin ningún tipo de variabilidad. No se recurre a la palabra para hablar y dar sentido con ella a la experiencia o a su percepción del mundo. Con las palabras solo se dicen cosas sobre acciones que parecen ser ajenas a ellos. Es como si repitieran historias sin admitir que son parte de ellas, como si estos hombres pudieran decir cosas, pero no hablar (Ramírez, 1999); pudieran usar el lenguaje, pero no significar.

Es cierto que tales ausencias, y si se quiere tal impostura, podrían interpretarse como problemas cognitivos o de “competencias comunicativas”. Al igual que Hannah Arendt lo pensaba frente al entonces llamado “mal radical” de los totalitarismos, podría admitirse como origen de estas ausencias la presencia de una “lógica” asesina en donde se niega la pluralidad y la espontaneidad del hombre concreto; una lógica forjada en valores supremos tenidos por incontestables, que “paralizan el pensamiento”. Explicaciones como estas no se invalidan; solo se consideran insuficientes si se trata de comprender y hallar sentido al horror de las masacres.

En este marco, se imponen cuestiones relativas a la posibilidad humana de “iniciar algo” en el mundo habitado por otros: ¿Cómo es posible que se deje de enfrentar la experiencia? ¿De qué forma se repudia o menosprecia la presencia del otro en la experiencia propia? ¿Cómo se renuncia al sentido de las acciones que constituyen la propia biografía? Y ellas nos llevan a una última pregunta: ¿Cómo se vincula esta narrativa llena de ausencias con la práctica social genocida presente en Colombia?

Es posible pensar que todas las ausencias indicadas arriba en torno a la actividad narrativa rehúyen —de nuevo— la experiencia y se acogen —de nuevo— a aquella “servidumbre voluntaria” propia de los totalitarismos (Abensour, 2007a, pp. 189-203) que proveen las premisas y argumentarios. En la mayoría de los testimonios escuchados y leídos, los asesinos y promotores de masacres parecen llegar equipados con una forma particular de narrar sin experiencias, sin la presencia de otros y con un juego de palabras preconcebido al que solo recurren para describir.

También podría decirse que estos asesinos, como el prisionero que regresa a la caverna de Platón después de visitar el mundo de las ideas, no solo

parecen desorientados —como lo advertiría explícitamente Arendt—, sino que permanecen absortos en ideas ajenas a la realidad. No abren los ojos a la oscuridad que implica el mundo imprevisible e irreversible de los hombres, ni tampoco pueden sentir la presencia de otros. Insertos en la endogamia de una lógica clausurada ajena a su propia singularidad, a su propia vida del espíritu, ofrecen un relato sobre violaciones, degüellos, mutilaciones, etc., sin ningún tipo de valoración o compromiso con esos actos. Los victimarios parecen relatar cosas que les son ajenas y lo hacen de la forma lacónica y hueca en tanto que en dichos relatos no se revela nada sobre la percepción de lo vivido y menos aún sobre alguna valoración o juicio al respecto.

Por ello, con independencia del carácter de los asesinos (militares, políticos, guerrilleros, paramilitares), sus palabras parecen mudas, inexpresivas, carentes de afecciones y reflexiones, carentes de un hombre en particular. En este sentido, “el mal más terrible que pueda concebirse” y que ha sido insertado en los actos de violencia de las masacres en Colombia podría haber sido, y estaría siendo, cometidos y promovido por «nadies»:

*por individuos que, al protegerse de los efectos disolventes y aporéticos del pensar, se volvieron incapaces de actualizar la diferencia en su unicidad y de constituirse en esas singularidades divididas, con ello, incapaces de volver sobre sí y sobre el hecho, incapaces de recordar, de moverse en la dimensión del pasado, de echar raíces, de encontrar algún obstáculo que pudiera detenerlos*  
(Quintana, 2012, pp. 60-61)

En el acto de testimoniar, los autores y promotores de masacres parecen cáscaras de hombre o, acogiendo el análisis de Arendt sobre el hombre de los campos de concentración, parecen “simples cosas” que ni siquiera se asemejan a un animal. Pero esta afirmación no puede ser entendida como valoración peyorativa sobre dichos asesinos, sino que se debe entender como un hecho del hombre moderno que vive en un mundo sin política, por estar aislado del mundo.

Los asesinos y quienes los apoyan parecen residir en unos campos de concentración, si por ellos se entiende una entelequia fabricada por un artesano, quien en el laboratorio de las ideas intenta mantener una estabilidad total de vida entre los hombres, suprimiendo todos los sobresaltos o la contingencia que les son propios. En esos campos de concentración, los hombres se encuentran aislados “del mundo de todos los demás, del mundo de los vivos en general, e incluso del mundo exterior” (Arendt, 2006a, p. 590) y, aunque viven en un mismo espacio-tiempo, no lo comparten.

En el aislamiento no hay nada que compartir porque no hay qué comunicar. Los asesinos pueden contar con una lengua sin palabra para expresar “la destrucción de un hombre” —la suya propia y la de otros—. Parece como si tanto el hombre que degüella y descuartiza como el que niega esa realidad hubiese llegado al límite de ser considerado «humano». “Una condición humana más miserable no existe, y no puede imaginarse”. El hombre habla pero no se le escucha, y si se le escucha, el hombre que lo hace no es capaz de entender.

La ausencia de imaginación y de comunicabilidad presentes en la actividad narrativa de los autores de masacres se puede comprender como el centro mismo del testimonio que Agamben —para los sobrevivientes— clasificó como intestimoniabile. La inhumanidad de los relatos que se han leído en esta investigación quizás no se refiera a los acontecimientos que nos dejan perplejos. Creemos que tienen que ver con el hecho de que quienes los relatan parecen no ser seres que existan entre «humanos». La irrealidad de los testimonios sobre eventos repugnantes, que aparecen como ajenos al mundo «humano», dan cuenta, por utilizar las palabras de Arendt, de la dificultad de que éstos sean comprendidos, tanto por quienes los escuchan, como por quienes los relatan (2006a, pp. 590-591).

Resulta incomprensible el testimonio de asesinos como Mancuso, quien, para hablar de la experiencia de niños que han visto degollar a sus compañeros de escuela o de la violación de mujeres, o de la elección al azar de ancianos para ser asesinados públicamente, menciona a “víctimas necesarias de la guerra”, o de “la lucha por la libertad del pueblo”. En sus testimonios, ya no impresiona aquella “lógica asesina”, sino su incapacidad de dar sentido a recuerdos y su imposibilidad de hablar sobre sus experiencias o sobre sus sentimientos. Impresiona una narrativa insípida, distante de aquellas impresiones que deja la sensibilidad directa; así como también la inexistente presencia del conflicto personal que lo conmina a buscar el sentido, a comprender su experiencia. Aquella laguna (Agamben, 1999, pp. 17-19) o incapacidad de testimoniarse propia de los relatos de violencia, ahora es posible ubicarla en medio de la imposibilidad de dotar de sentido a sus palabras. En su relatos de niega un mundo de vivos ocupado por y por el sentido común (Arendt, 2006a, p. 593).

Más allá de estar insertos en una lógica asesina, de la “paralización del pensamiento”, de la espontaneidad, los asesinos y promotores de las masacres habrían dejado de exteriorizarse y de expresarse, aunque manifiesten unos recuerdos.

Como se ha tratado de sostener, lo que se interpreta de los testimonios es que la actividad narrativa propia de los victimarios se caracteriza por ser superflua, en la medida en que, acogiendo la reflexión de Arendt, nos encontramos en el abandono de la conciencia moral que ahorca la vida política, vacía el entre de los hombres y permite la inserción de la violencia pura. El alcance de esta afirmación, además de sugerir precisamente tal abandono de la vida pública en Colombia, nos obliga a reflexionar sobre la existencia de vínculo directo entre la ausencia de actividad narrativa, la inexistente posibilidad de concertación (poder) y el uso sistemático de la violencia. Este vínculo sería el cimiento del mutismo en el que la violencia se instala y del que Arendt habría advertido antes de iniciar su estudio sobre los orígenes del totalitarismo.

Siguiendo la reflexión de Arendt sobre la violencia pura de los tiempos modernos, en la presencia de esta “lógica de pensamiento ideológico” es en donde se encuentra la “cuestión política central de nuestro tiempo”, debido a que es donde “todos los males del siglo muestran una tendencia a cristalizar a la larga, el mal supremo y radical que llamamos gobierno totalitario” (2005b, p. 328).

Como se ha dicho, esta lógica “paraliza el pensamiento”, suprime la espontaneidad del hombre y la pluralidad humana y vacía el entre en el que cobra vida la política. Se trata de la presencia de una “lógica” que, como Arendt vio en el juicio a Eichmann (2008a), y como se pudo observar en los testimonios de autores y promotores de masacres, se comprende en el hecho de la laxitud con que los hombres han aprendido a convivir con el mal sin resistirse a éste. Creemos que este hecho vinculado a la conciencia moral se asocia a la ausencia de actividad narrativa, si se tiene en cuenta que en dicha actividad el espíritu aterriza la ética en la vida política.

Dicho lo anterior, admitimos la posibilidad de que el carácter y sentido de la presencia continua de masacres en Colombia encuentra su origen en la ausencia de actividad narrativa por la que se disuelve la conciencia moral. Con esta ausencia, que no sólo la comparten los autores y promotores de masacres, sino la sociedad colombiana, se puede intuir que el mutismo es el carácter o sentido de la violencia pura con la que se ha escrito la historia en el país y, lo más importante, las biografías de gran parte de las personas que viven y han vivido en él.

## Reflexión final

El hecho político de la pluralidad humana está en la posibilidad de expansión del sentido. Pero ello solo se entiende si se admite que el sentido que aparece con las palabras, nada tiene que ver con «la verdad», con máximas o con prejuicios. La uniformidad y determinación con que se carga la propia palabra “verdad”, van en contra de aquel influjo y de la expansión de sentido en que se hace efectiva la pluralidad propia del espacio público.

La oposición tan arraigada en nuestra filosofía moderna entre sentido y verdad tiene consecuencias políticas y éticas debido a que con ella se admite la imposibilidad de demostrar juicios morales, lo que lleva sencillamente a invalidarlos. Sin embargo, en la misma línea reivindicativa de Marx sobre el valor del discurso en la praxis, Arendt recuerda que la “praxis no tiene nada que ver con la verdad, pues [esta] se encuentra lejos de la palabra” (2006b, p. 341).

Esta crisis en torno al sentido de sobreestimar la verdad se habría hecho presente al interior de las propias ciencias naturales. Las «verdades» del moderno mundo científico, si bien pueden demostrarse en fórmulas matemáticas y comprobarse tecnológicamente, ya no se prestan a la normal expresión del discurso y del pensamiento. Por lo que, señala Arendt, en cuanto estas verdades se expresen conceptual y coherentemente, las exposiciones resultantes no llegarán al sin sentido que puede decirse de “círculo triangular”, pero sí lo harán en la entelequia de un “león alado”.

En la vida política, la verdad solo se puede entender en términos de hechos o acontecimientos que no habrían podido ser cambiados por el hombre a menos que en ella estuvieran presentes las mentiras o una pérdida de realidad. La verdad política se adscribe a la temporalidad de la acción, y por ello no puede ser entendida en los hechos “objetivamente verificables”, sino en términos de lo que “habría podido ser de otra manera” (2006b, p. 687), de lo que fue y pudo ser; la verdad política siempre se presenta en una reflexión a la que subyace la temporalidad. Por ello, no procede del juicio determinante, sino de uno reflexivo.

De hecho, cuando la verdad entra al “mercado del espacio público”, se convierte en opinión (2006b, p. 612) y, cuando por la persuasión se logra excluir las demás opiniones, se obtiene el consentimiento, el poder, dice Arendt (2006b) que “Se acusa siempre a los poetas de que mienten. Y esa acusación es totalmente legítima, sólo de ellos esperamos la verdad (no de los filósofos, de

los que esperamos cosas pasadas). Ante una pretensión tan tremenda que no puede cumplirse, ¿cómo se puede dejar de mentir?. La muerte de la opinión acontece cuando las palabras se convierten en razón “y la ley del límite entre hombres pasa a ser la ley interior” (2006b, pág. 414). Esto es lo que ocurre en la adopción de una “lógica de pensamiento ideológico”.

Pensar nada tiene que ver con la lógica. Esta, siguiendo a Arendt, restringe la libertad y es tiránica si se aplica a la vida política. La lógica impide la reflexión, la confrontación y con ella el sentido se clausura en “la lógica de la idea” (2006b, p. 264). Las afirmaciones apodícticas suprimen los cuestionamientos y las dudas y, por ello, cualquier esfuerzo de comprensión, de búsqueda de sentido o de reconciliación con la experiencia que hacemos y sufrimos (2005b, p. 373) deja de ser posible. Esta es la realidad de los estados totalitarios y de sus cristalizaciones. En ella, el hombre se encuentra condenado a vivir “verbalmente” en un mundo absolutamente carente de sentido. En el aislamiento de un mundo propio o privado, carente de significado, sólo se le exige “coherencia terminológica” (2009, p. 111).

Con la instalación de la lógica en la vida política, el sentido común entra en una especie de estado de desnutrición, alimentado de burbujas, clichés, frases hechas, argumentario y superstición, agotándose la posibilidad de complicación y la concertación. Con las afirmaciones apodícticas que sustituyen al sentido común desaparece la diferencia y la alteridad. Asistimos entonces a la pérdida del sentido común.

*El derrumbamiento del mundo común arroja a los hombres abarcados por él a la situación de una teoría de conocimiento extremadamente subjetivista. Ahora en realidad cada uno tiene sólo su imagen de la percepción y no puede estar seguro en absoluto de que a la mesa vista le corresponda una mesa real, pues esta realidad se establece precisamente de manera fiable en la comunidad. Con ello desaparece la mesa como el entre que une y separa, y queda una masa, de individuos sin enlace. (Arendt, 2006b, p. 486).*

Ante la ausencia de sentido común, los clichés se infiltran en nuestro lenguaje cotidiano y en ello se puede observar con claridad no solo hasta dónde se ha abandonado la capacidad de hablar con otros sobre, sino también la disposición que se tiene de “usar medios de violencia más efectivos que los malos libros [...] para resolver nuestras disputas” (Arendt, 2005b, pp 372-373). Con las afirmaciones apodícticas es imposible resistirse a la violencia. Por eso, el pensamiento lógico conduce siempre a la fuerza, pues ella no se habla con nadie ni se habla sobre nada. “Más bien, prepara la fuerza” (Arendt, 2006b, p. 335).

Como se observó en el testimonio de autores y promotores de masacres en Colombia, se pronuncian palabras, se repiten las afirmaciones, se llegan incluso a describir experiencias con ellas, pero nos enfrentamos a una actividad narrativa en la que se ha abandonado las referencias a los otros, donde son inexistentes las declinaciones del dativo “en el que se confirma el entre y se mueve en el entre” (Arendt, 2006b, p. 671) y donde no se considera la experiencia en este mundo. Los autores y promotores de masacres parecen afónicos. No habla con otros sobre; solo “dicen”. Aunque recurren a palabras, sus palabras son mudas.

La violencia en Colombia es muda, porque en la vida política hay ausencia de narratividad y, sin ella, no es posible la reflexión sobre el mundo: “Dado que actuar es primariamente hablar, donde acaba la palabra, comienza la violencia” (Arendt, 2006b, p. 341). El sentido de esta violencia es su mutismo. Las palabras que corren en el espacio público sólo son un “mero hablar” en el que solo se justifica la violencia, o incluso, la paz

Aquello inhumano que contemplamos en la violencia es precisamente su mudez, que niega la propia condición política del hombre forjada en la actividad narrativa. Allí es donde observamos la “bestialidad” del hombre. Sin la actividad narrativa, utilizando las palabras de Kristeva,

*nos arriesgamos a adormecernos, a quedar drogados por la banalidad del mal. Empezamos a perder nuestra libertad y acabamos sin alma robotizados. Nombrar el mal, por el contrario, seguirle la pista nos ubica en el goce de los hombres y mujeres, permite hacer historias del mal para no sucumbir al mal (1997, p. 35).*

## REFERENCIAS

- Abensour, M. (2007a). Para una filosofía política crítica. Ensayos. Barcelona: Anthropos.
- Agamben, G. (1999). Lo que queda después de Auschwitz. El Archivo y el testigo. Valencia: Pre-texto.
- Álvaro Rodríguez, M. (2008). La Parapolítica: La infiltración paramilitar en la clase política colombiana. *Ánfora*, 15(24), 187-305.
- Arendt, H. (2005b). Ensayos de comprensión 1930-1954. Madrid: Caparrós.
- Arendt, H. (2005b). Ensayos de comprensión 1930-1954. Madrid: Caparrós.
- Arendt, H. (2006a). Los Orígenes del Totalitarismo. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (2006b). Diario filosófico 1950-1973. Barcelona: Herder.

- Arendt, H. (2008a). Eichmann en Jerusalem. La banalidad del mal. (C. Ribalta, Trad.) Barcelona: Delbolsillo.
- Arendt, H. (2008b). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós.
- Ballesteros, A. R. (2007). The Work of Amnesty International and Human Rights Watch. Evidence from Colombia. Documentos de CERAC, 1-47.
- Belay, R., Bracamonte, J., Degregori, C. I. y Vacher, J. J. (2014). Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea. Lima: Embajada de Francia en el Perú Colección : Travaux de l'IFÉA.
- Blair Trujillo, E. (2004a). Mucha sangre y poco sentido: la masacre. Por un análisis antropológico de la violencia. Boletín de Antropología, 18(35), 165-184.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia (1988). Colombia: Violencia y Democracia. Bogotá: Colciencias. Ministerio de Gobierno., Universidad Nacional Colombia.
- Delgado Madroñero, J. (2010). El bandolerismo en el Valle del Cauca 1946 - 1966. Cali: Gobernación del Valle del Cauca.
- Fernando Suárez, A. (2008). La sevicia en las masacres de la guerra colombiana. Análisis Político, 21(63), 59-77.
- Gonzáles, F. y Bolívar, I. (2003). Violencia Política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción de Estado. Bogotá: CINEP.
- Gutierrez, T. (2009). El hechizo de la comprensión: vida y obra de Hannah Arendt. Madrid: Encuentro.
- Informe Colombia. (1013). Conferencia continental de comisiones Nacionales de Derecho Internacional Humanitarios de las Américas. Bogotá: Derechos Humanos
- Jiménez Becerra, A. (2013). El periodo de la violencia en Colombia y el uso de las imágenes del terror, 1948 -1965. Revista de Antropología Experimental(13), 151-165.
- Kristeva, J. (1997). Prólogo. En: B. Sichére, Historias del mal. Barcelona: Gedisa.
- Levinas, E. (2006). Totalidad e infinito. Salamanca: Sígueme.
- Medina Gallego, C. y Tellez Ardila, M. (1994 ). La violencia parainstitucional paramilitar y parapolicial en Colombia. Bogotá: Rodriguez Quito Editores.
- Molano Camargo, M. (2010). La memoria de las masacres como alternativa para construir cultura política en Colombia. Tend. Retos (15), 193-209.





- Pecaute, D. (1988). Crónicas de dos décadas de política colombiana 1968-1988. Bogotá: Siglo XXI.
- Quintana, L. (2012). Pensamiento y Violencia. En: L. Quintana y J. Vargas, Hannah Arendt. Política, violencia, memoria (pp. 49-66). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ramírez, J. L. (1999). Arte de hablar y arte de decir. Una excursión botánica en la pradera de la retórica. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, 61-79.
- Ricoeur, P. (2003). La Memoria, la Historia, el Olvido. Madrid: Trotta.
- Scott, J. (1992). Domination, acting, and fantasy. In C. N. Martin, The paths to domination resistance and terror (pp. 55-84). Los Angeles: University of California .
- Sofsky, W. (2003). Violence. Terrorism, Genocide, War. London: Granta Books.
- Sofsky, W. (2006). Tratado sobre la violencia. Madrid: Arada.
- Uribe, M. V. (2004). Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el Terror en Colombia. Bogotá: Norma.
- Uribe, M. V. y Vázquez, T. (1994). Enterrar y Callar (Vol. 2). Bogotá: Presencia, Fundación Terre de Hommes.



## CAPÍTULO XX

# POLÍTICAS DE BLANQUEAMIENTO EN LOS INFORMATIVOS RCN-COLOMBIA. CONSTRUCCIÓN RACIAL Y BIOPOLÍTICA PERFORMATIVA

*José Manuel Romero Tenorio*<sup>46</sup>  
*Jhon Mario Zuluaga Morales*<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup>José Manuel Romero Tenorio. Docente e investigador de la Universidad del Atlántico (Colombia). Correo Electrónico: joserotenorio@yahoo.es

<sup>47</sup>Jhon Mario Zuluaga Morales. Docente e investigador Universidad Católica de Pereira. Correo Electrónico: jhonzuluaga@ucp.edu.co

## Resumen

Presentamos algunas de las conclusiones de una investigación sobre la representación social de la etnicidad en los informativos de RCN (Colombia). Trabajamos fundamentalmente dos categorías teóricas para profundizar el análisis: la performatividad del cuerpo, de Antonin Artaud, y las blanquidad, de Richard Dyer. Hallamos los engranajes que llevan a construir una corporalidad encorsetada a una serie de dispositivos que reproduce ciertas biopolíticas de poder. Concluimos que el blanqueamiento es multidireccional: no simplemente consiste en endulzar los rasgos étnicos de los afros e indígenas. Existe un régimen de blanquitud más pernicioso, donde se blanquea primeramente a los grupos subalternos con una serie de imaginarios sociales para, acto seguido, sobrevisibilizarlos ennegreciéndolos.

**Palabras clave:** Performativo, visibilidad, biopolítica, ortopedia, blanquitud.

## Introducción

Surcamos la delgada frontera entre la autopercepción, la construcción cultural y la auto-imposición de una piel social. Esta problemática es particularmente interesante en el contexto colombiano, donde las identidades raciales son fluctuantes, por el penetrante mestizaje. Baja la bandera de una auténtica carrera por copar la identidad legítimamente visible: la blanca. Surgen sutiles estrategias de blanqueamiento que se manifiestan por rituales corporales y ortopedias simbólicas aplicadas a una compleja corporalidad social, que se mira en el espejo de un modernismo europeo, desfasado.

Estas tres variables categóricas (autopercepción, construcción social y auto-imposición de una piel social) funcionan en diferentes niveles y, no obstante, conectados con la pericia de un perverso aparejador. Ya que dudamos de que las estrategias de blanqueamiento sean impuestas, únicamente, por un

orden legítimo de lo visible; vislumbramos una cierta anarquía identitaria, un cubo de Rubik de piezas ensambladas que, al girarlas, se modifica ese mismo orden.

Valga como ejemplo la evolución del censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en lo que concierne a la diversidad étnica de Colombia:

Año	Total	Indígenas	%	Negros o afrocolombianos	%	Rom (Gitanos)	%	Criterio de identificación
1905	4.355.477							Ninguno
1912	5.072.604	344.198	6,79	322.499	6,36			Raza
1918	5.855.077	158.428	2,71	351.305 *	6,00			Rasgos físicos por percepción del empadronador
1928	7.851.110							Ninguno
1938	8.701.816	100.422	1,15					Preguntas y asociaciones del entrevistador, por el tipo de lengua y la ubicación rural
1951	11.548.172	157.791	1,37					
1964	17.484.508	119.180	0,68					
1973	20.666.920	383.629	1,86					Indígena es la persona perteneciente a un grupo caracterizado por rasgos culturales de origen prehispánico y con una economía de autoconsumo, en áreas previamente establecidas.
1985	30.062.200	237.759	0,79					Criterio de autorreconocimiento y de pertenencia a la gente indígena y a la consideración de vivir en un territorio específico de la comunidad o grupo.
1993	33.109.840	532.233	1,61	502.343	1,52			Autorreconocimiento como rasgo de identidad. Pertenencia a un pueblo indígena, etnia o comunidad negra
2005	41.468.384	1.392.623	3,40	4.311.757	10,60	4.858	0,01	Autorreconocimiento cultural (costumbres y tradiciones) o por los rasgos físicos. Pertenencia a indígenas, rom, raizales del Archipiélago de San Andrés, palenqueros de San Basilio, y afrocolombianos, negros, mulatos o afrodescendientes

Figura 1. Censos de Población en Colombia, y criterios de identificación de los grupos étnicos, siglos XX y XXI (DANE, 2005).

Nos encontramos con la sorpresa de que de 1993 a 2005, en apenas doce años, la población indígena se ha casi triplicado, pasando de 532 233 a 1 392 623, y que los afrocolombianos han visto incrementada diez veces su población, de 502 343 a nada menos que 4 311 757. Evidentemente (o no), no ha habido un babyboom; más bien se modificaron los criterios de identificación. Dejando atrás la evolución histórica de dichos criterios, que merece una investigación aparte, es digno recalcar que, si en 1918 recae en la percepción del empadronador, en 2005 se inclina por dejar al libre albedrío

del autorreconocimiento cultural o por los rasgos físicos, criterio que esconde de una mezcla entre lo políticamente correcto y la dificultad de establecer límites, como vemos en este cuestionario en el que se basa el censo:

Año	Módulos de identificación étnica	
1993	¿Pertenece a alguna etnia, grupo indígena o comunidad negra ?	Para todas las personas
	SI ___ ¿A cuál? _____ NO	
	¿Haba su lengua indígena? SI NO	Solo para las personas censadas con F 2 en áreas predominantemente indígenas
	¿Haba otra lengua indígena?	
SI ___ ¿Cuántas? _____ NO		
2005	¿ De acuerdo con su CULTURA, PUEBLO O RASGOS FÍSICOS ... se reconoce como: 1. Indígena? Nombre del pueblo: _____ 2. Rom? 3. Raizal del archipiélago de San Andrés y Providencia? 4. Palenquero de San Basilio 5. Negro(a), mulato(a), Afrocolombiano(a) o afrodescendiente? 6. Ninguno de los anteriores?	Para todas las personas
	¿Haba la lengua de su pueblo? 1 SI 2 NO	Para indígenas, rom, raizales del archipiélago de San Andrés y Providencia y palenqueros de San Basilio

Figura 2. Módulos de identificación étnica en los censos de Colombia de 1993 y 2005 (DANE, 2005).

Problema zanjado: el DANE abre un acápite, una especie de cajón de sastre al que todos los ciudadanos que sientan indecisión racial puedan apaciblemente reposar en una identidad apacible (Figura 3):

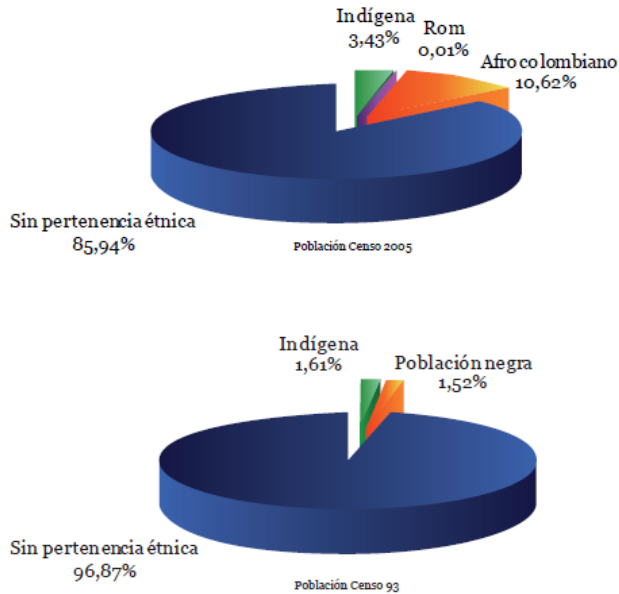


Figura 3. Distribución de la población colombiana censada por pertenencia étnica, 2005 y 1993 (DANE, 2005)

### ¿Qué significa sin pertenencia étnica? ¿Blanco? ¿Qué no sabe? ¿Qué es lo políticamente correcto?

Elegimos como escenario donde cabalgar estas contradicciones los informativos de RCN, canal de televisión colombiano. Elegimos RCN y no Caracol u outro medio ya que había que circunscribir la investigación; no pretendemos generalizar, pues es una investigación cualitativa, pero esperamos que esta investigación se retome en otros medios con el fin de cotejar, comparar y enriquecer los resultados de este estudio.

Desentrañamos las estrategias discursivas de las que se desprenden unas políticas de visibilidad que ordenan a las diferentes etnias. Indagaremos qué imagen construye de país y las implicaciones éticas, narrativas y discursivas que derivan de este proceso de construcción.

En definitiva, la pregunta que guiará nuestra investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias de representación que ponen en marcha los informativos RCN a la hora de visibilizar las diferentes etnias? Esta problemática toma relevancia en el contexto cultural colombiano, donde

la pluralidad de etnias carece de correlato en los medios de comunicación. Observamos que desfilan por las pantallas profesionales de otras etnias, pero sometidos a una especie de ortopedia simbólica que blanquea su piel. Por ellos nos preguntamos: ¿cómo un país tan extraordinariamente diverso culturalmente como Colombia puede visibilizar a través de sus medios de comunicación esta pluralidad? Y visibilizar supone ocupar el espacio público. Escrutaremos con una investigación en profundidad los factores que llevan a este blanqueamiento, como por ejemplo la necesidad cultural de ofrecer una imagen moderna de país.

### **Diseño metodológico**

Evidentemente, se han realizado en muchos países investigaciones sobre representaciones mediáticas de etnias. La mayoría de ellas parten de dos premisas que encorsetan el proceso investigativo y lo hace deslizarse hacia unas conclusiones demasiado categóricas como para captar ciertos matices que conducirían a elaborar un complejo proyecto de cambio social: que las representaciones son estereotipadas y discriminatorias.

Es el caso de Maraón y Muñiz, que consideran que "la forma de vestir y hablar (de los indígenas mexicanos) es el acompañamiento de un estereotipo cómico (...) siendo una especie de payasos y por lo tanto no se toma en serio la etnicidad que representan" (Maraón y Muñiz, 2012, p. 5). Esto lleva a una discriminación basada en un proceso de cultivo que promueve la televisión "de los estereotipos, ideas y actitudes en los receptores, formando la imagen de una realidad que a veces es completamente distinta a lo que las personas viven y a la que caracteriza el mundo real" (Maraón y Muñiz 2012, p.20); lo cual alienta "estas ideologías y valores ya existentes en los públicos masivos" de tal manera que la televisión "es una agencia del orden establecido" y, por tanto, su función central "no es generar un cambio, sino una resistencia al cambio" (Maraón y Muñiz 2012:6)

Las conclusiones de este estudio afirman que se relacionan a los indígenas "con temas como humor y música y en trabajos no identificables o como empleados domésticos y cantantes y vestidos siempre de forma tradicional (...) la televisión discrimina al indígena" (Maraón y Muñiz 2012, p. 20). Moviéndose entre esas dos categorías de análisis previas, la investigación no analiza sino que constata algo evidente: las conclusiones ya están en las premisas; eso es lo que precisamente queremos evitar en esta investigación.

Otra investigación reciente, de Patricia Izquierdo (2014), esta vez sobre la representación publicitaria de la mujer africana en España, desde esas categorías llega a las mismas conclusiones: "se representa una mujer bella, seductora, exótica, deportista de élite, que canta y baila bien (...) en lugares lejanos o con decorados fantasiosos pero no en escenas de hogar (...) Simplemente encarna otras realidades" (Izquierdo, 2014:206).

En el ámbito intelectual francés, con una visión más constructivista, Eric Macé habla de "una etnoracialización de los individuos en los programas de televisión" (Macé, 2009, p. 235). Su estudio sobre la televisión francesa muestra que existe una disparidad estereotipada de tratamiento en los programas, según si los individuos son vistos como blancos o no blancos. Aun si el resultado nos lleva al mismo punto, a vislumbrar "las lógicas de discriminación y estereotipación propias de la industria cultural de la televisión y su relación con un gran público imaginado" (Macé 2009, p. 252), es muy interesante su perspectiva social en el momento en que hace retroceder su análisis hasta el punto de la construcción dinámica de la identidad, antes de que el estereotipo acartone esta construcción en una categoría.

Nuestra propuesta pasa por un estudio social de la comunicación de los informativos de RCN. El análisis discursivo se extendió durante el mes de octubre de 2014, periodo en el cual visionamos los informativos de RCN, transcribiéndolos.

Sistematizamos la información por medio de un libro de códigos. Estos códigos nos sirvieron para cruzar lo cualitativo (las categorías) con lo cuantitativo (los códigos). Los ítems utilizados para sesgar lo recabado fueron:

1. Información del tipo de noticia y el perfil del personaje étnico: Si la noticia es política (1), social (2), cultural (3), sucesos (4), deportes (5); rol narrativo dentro de la noticia: fuente directa (1), entrevistado (2), figurante (3), si está (1) o no (2) caracterizado como un personaje de otra etnia.

- Características físicas del personaje: valoramos si el personaje es de una etnia, si su identidad gira en torno a ella (1), es decir, si porta sus trajes tradicionales, corte de pelo, acento o si bien trata de disimularla a través de una estrategia de blanqueamiento (0), como maquillaje, alisamiento del cabello, diseño de sonrisa, etc.



- Prácticas del personaje: evaluamos si el personaje ostenta una serie de prácticas culturales vinculadas a su etnia (1) o si es aséptico en cuanto a este ítem (0)
- Características actitudinales del personaje: si el personaje es presentado por el lado de la razón (1) o de los instintos (0), o si se presenta de manera individual como personaje (1) o colectivamente en masa (0).

Analizamos la información mediante el Análisis crítico del discurso, lo que nos permitió entender los discursos y formaciones hegemónicas que actúan tras los informativos de RCN.

### Referentes teóricos

En primera instancia, nos parece que en Colombia se da una problemática muy interesante que puede ilustrar o impulsar ciertas categorías de análisis que se han quedado en simples carcasas teóricas en ámbitos de la investigación internacional, como en los Estudios culturales británicos. Encontramos una extraordinaria aplicabilidad, en el fenómeno que pretendemos estudiar, del concepto de blanquidad ,de Richard Dyer, que hoy toma mucho auge especialmente en Francia con la implementación en muchas facultades de los Estudios culturales. En Colombia no se ha aplicado esta categoría de análisis, especialmente pertinente en su entorno cultural.

La blanquidad designa un modo particular de problematización de relaciones de raza: el estudio de las modalidades dinámicas por las cuales los individuos o grupos pueden adherirse o tener asignada una identidad blanca socialmente gratificante. En Colombia existen muchos individuos mestizos, es decir, surgidos de la mezcla de raza pero que son completamente blancos, sin apenas rasgos raciales de otras etnias. Para ellos es muy cómodo enmarcarse en la categoría racial de blanquidad para vivir apaciblemente su condición racial. Este deconstructivismo a la inversa (no cuestionarse el estatus de etnia de las clases minoritarias sino de la propia raza blanca), nos permite abrir nuestra visión de etnia hacia un horizonte antropológico.

Podríamos hablar en este caso de lo que Spivak denomina "esencialismo estratégico", por observar un "uso estratégico del esencialismo positivista en aras de un interés político escrupulosamente visible" (Spivak, 1987, p. 205). Estos mestizos blanqueados

ejercen una performatividad de las identidades como modo de resistencia política para evitar la marginalización o para ser visiblemente correctos.

Con lo que respecta a los presentadores de televisión con rasgos étnicos, sobre todo los afrodescendientes, se les aplica una "ortopedia simbólica" (Romero tenorio 2014, p. 141) con el fin de domesticar los rasgos distintivos de estas minorías para que exista uniformidad en la imagen que se reenvía a los telespectadores. Por consecuencia, "la afirmación étnica tiende a traducirse a través de la construcción ideológica de la existencia de una diferencia cultural y por lo tanto a través de la construcción de una cultura propia" (Gutiérrez y Balslev, 2008, p. 27).

Entre los elementos que operan esta ortopedia blanqueadora se encuentran: el peinado del cabello, el diseño de sonrisa, el vestuario, los complementos, el maquillaje y demás modificadores corporales. Se evita, por tanto, todo elemento diferenciador. De este modo, analizamos el mestizaje como "un esfuerzo de recomposición de un universo astillado y un reordenamiento local de nuevos marcos impuestos por las clases dominantes" (Gruzinski, 1999:104). Por tanto, la configuración racial es un proceso dinámico a través del cual "se multiplican los efectos de convergencia, de equilibrio e inercias que producen a su vez nuevas formas de expresión identitarias" (Gruzinski, 1999, p. 102).

Unos de los rasgos distintivos de esta investigación es que extiende su campo de acción a la antropología. No concebimos la performatividad de las identidades únicamente en términos sociales, es decir, por la construcción de una identidad socialmente gratificante para desfilarse en la pasarela del espacio público con visos de éxito representativo; nuestra inquietud pasa también por trabajar el concepto mismo de piel social y sus implicaciones antropológicas. El construccionismo identitario no es simplemente una cuestión de cinismo y de manejo de las impresiones (Goffman 1959), estableciendo simplemente un horizonte simbólico exterior; se trata también de que el proceso social tenga un cierto arraigo cultural estableciendo puentes, como hace Clifford Geertz (2003) con su concepto de *embodiment*, entre el cuerpo biológico y el cuerpo cultural; tan entremezclados que es imposible establecer límites, de saber dónde empieza lo biológico y donde termina lo cultural.

Lo que de alguna manera demuestra, de manera práctica, que la piel es ante todo social, es decir, que lo étnico es un límite que nosotros establecemos sobre nuestra piel, igual que la desnudez en nuestra cultura se mide por la ausencia de ropa mientras

que en ciertos grupos étnicos los propios tatuajes revisten el cuerpo desnudo y lo protegen, como armaduras simbólicas, contra los enemigos.

Más allá, resulta novedoso vincular las estrategias discursivas de los medios de comunicación con las estrategias de construcción de la identidad en el ámbito de la investigación de un fenómeno en el terreno. Claro está, existen investigaciones colindantes, como las realizadas por el sociólogo francés Maxime Cervulle (2013), pero donde proliferan las abstracciones por no iniciar un proceso investigativo con una muestra y un propósito que aten las consideraciones teóricas a la realidad del campo de estudio, como es el caso de esta investigación.

## **Análisis y discusión de resultados**

- **Masa amorfa**

Comprobamos empíricamente en el análisis discursivo de la representación de los indígenas y grupos subalternos que cuando son abordados se representan como una masa amorfa irracional. El cámara de televisión los encuadra, llena la pantalla con unos cuerpos amontonados de los que apenas se pueden distinguir alguna individualidad. Irracional, porque siempre se representan en actitud subversiva: manifestándose o quejándose por alguna injusticia.

Los grupos subalternos, aquellos que se ven desplazados del régimen de visibilidad, se muestran desindividualizados. Especialmente significativo nos pareció el desarrollo de la siguiente noticia, cuyo titular es: “En Bogotá funciona un grupo de oración de homosexuales católicos, que no sólo cumple la mayoría de los sacramentos, también adelanta obras sociales” (emisión del 26 de octubre de 2014).

La periodista, a petición de este grupo, explicita que el rostro no se le enfoque. Pero la cámara apunta de cintura para abajo. No se hace entrevistas individuales, se les encuadra en grupo. Por tanto, se construye como un conjunto pulsional totalmente amalgamado, un bloque instintivo: la cintura para abajo es el dominio de los instintos, para arriba de la razón, que es representada por una orientadora heterosexual que explica las acciones positivas de este grupo: caridad y oración. El ensamblaje simbólico es potente: una masa pulsional controlada por la oración y por la penitencia por medio de la caridad. Con la representación de homosexualidad se da paso más allá, presentándolos como una masa pulsional que cumple penitencia.

Queda por ver si la representación de la etnicidad se reconduce a este patrón. En todo caso, el espacio blanqueado es evidente.

Lo blanco de la piel social no se circunscribe al contorno de los individuos desracializados. El espacio alrededor, lo que en fotografía se denomina “aire” para que el retratado pueda definirse en relación con el fondo, es un elemento de blanqueamiento de la pantalla. Cuando se blanquean a los individuos, aparecen aislados, con aire alrededor; la superpoblación de figuras ensucia la pantalla. La homosexualidad también está blanqueada, imponiendo un orden de lo visual y de lo visible.

Nos situamos en el cubrimiento de los acuerdos de La Habana entre el gobierno colombiano y las FARC. En una nota, un grupo de indígenas irrumpen profiriendo insultos al ministro Cristo (emisión del 27 de octubre de 2014).

En este suceso, se muestra en el recinto comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizos entre otros. La información solo aborda el incidente que se produjo entre los asistentes al foro de víctimas de la Farc y el ministro. No se profundiza la noticia con las fuentes provenientes de estas minorías ni se indaga por las razones de su disgusto con el ministro Cristo. Ni muchísimo menos se atisba ningún conato por acercarse a sus opiniones acerca del proceso de paz y de las temáticas plateadas en el foro.

En el proceso de presentación de la noticia no hay ningún anclaje notarial, es decir, no interviene el periodista en la labor de testimonio: se deja discurrir el hecho ante el objetivo. Se presenta a la masa étnica muy agitada contra un ministro acechado. Interviene una fuente pidiendo calma a la muchedumbre, alegando que este espacio no es para protestar.

Como en el caso de la noticia sobre los homosexuales católicos, vemos que se muestra a una masa que actúa en grupo bajo la agitación instintiva. Media también un personaje que intenta reconducir la situación para restablecer el valor de la autoridad. Se habla del conflicto sin conflicto, de manera aséptica: sin víctimas ni victimarios.

El noticiero produce una resignificación del discurso, centrándose en los factores polémicos, pero sin llegar al fondo de la polémica social. Pasa por encima a través de un discurso con alta carga emocional, creando las llamadas cortinas de humo. Trata de distraer con el acto del silbado al ministro y no cubrir las razones por las

que los asistentes silbaron al ministro y averiguar las perspectivas de esas víctimas pluriétnicas de Colombia.

De este modo, el periodista en la construcción del relato, alude a temáticas polémicas, llevando a cabo un discurso noticioso superficial, en el cual no se logra el verdadero objetivo que tiene un programa de este género, que es informar pero desde una mirada crítica.

- **Biopolítica performativa**

A lo largo de la obra genealógica de Michel Foucault, el cuerpo tiene imbricado una serie de dispositivos que lo orienta políticamente en la dirección que las diferentes hegemonías han marcado: desde la sexualidad hasta la punición, desde el cuerpo medicalizado hasta el cuerpo castigado. Sin embargo, para nuestro análisis preferimos alimentar la perspectiva foucaultiana con unos de los autores franceses más interesantes, el intelectual Antonin Artaud, que se adelantó a Foucault a la reflexión sobre la politización del cuerpo. Decía el dramaturgo francés que “los individuos no están adoctrinados por ideas, sino por actos anatómicos y fisiológicos lentos” (1994, pp. 31-32). Y la manera de liberarlos es a través del teatro de la crueldad, cuyo alcance epistemológico no da lugar a incluir en estas páginas.

Para Artaud, el teatro no es modo de representación sino un acto político de subversión, de depuración de todas esas “ortopedias simbólicas” (Romero Tenorio, 2014) con las que las instituciones sociales han aherrojado nuestros cuerpos, instituyéndolos en una disciplina. Todas las estrategias de blanqueamiento constituyen pérdidas sistematizaciones de nuestro cuerpo que atentan contra el orden más cruel, cual es el derecho a la visibilidad. Todo se reduce a un código ternario, que responde a una lógica de visibilidad/invisibilidad/sobrevisibilidad. A veces, se incrementa la visibilidad blanca de algunos personajes en la pantalla que no hace más que recrear un nuevo orden político, de lo políticamente correcto, donde la sobre-presencia de lo racial tiende a su amaestramiento. No soportamos ver a un negro como negro: tenemos que cargarlos de atributos de negro para que entre en el orden de lo visible. Así, en las noticias que se acercan a la realidad de la ciudad de Cali, es un negro cuidadosamente ennegrecido el que ilustra la noticia.

## CONCLUSIONES

Las noticias de RCN adolecen de una nueva forma de supremacía racial, que es el de la sobrevisibilización de lo racial, ya sea por aglomeración de

cuerpos amorfo en la pantalla, ya sea por un blanqueamiento de lo étnico, en una doble dirección. Por un lado, el ya clásico amaestramiento de los rasgos raciales por la aplicación de una ortopedia simbólica (diseño de sonrisas, alisamiento de cabello, maquillaje, peinado con gomina, etc.), que hemos abordado en anteriores investigaciones (García, Romero y Zuluaga 2016). Por el otro, una estrategia pernicioso, que es la reconstrucción de lo negro, llevándolo primero a un imaginario blanco: lo indígena, lo afro, primero se blanquea, para acto seguido ennegrecerlo. Estos injertos llevan a amaestrar el cuerpo, a volverlo dócil y, por tanto, controlable.

## REFERENCIAS

- Artaud, A. (1994). *Œuvres Complètes*, tome XXVI. Paris: Gallimard.
- Cervulle, M. (2013). *Dans les blancs des yeux*. Diversité, Racisme et media, París: Editions Ámsterdam.
- Dyer, R. (1997). *White*. London-NY: Routledge.
- García, A., Romero, J. y Zuluaga, J. (2016). La pantalla blanqueada. Maquillaje de la piel social en los informativos de RCN. *Textos y Sentidos*, 13,111-131.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. NY: Anchor.
- Gray, H. (1995): *Watching Race. Television and the Struggle for Blackness*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gray, H. (2005): *Cultural Move. African Americans and the Politics of Representation*. Berkeley: University of California Press.
- Izquierdo, P. (2014). Fisiognomía de la etnia y el género en el discurso publicitario *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*,7(2), 178-209.
- Romero Tenorio, J. (2014). Tensiones sociales en la representación fotográfica del periodo 1870-1930. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 135-156.
- Spivak, G. (1987). *In other worlds. Essays in Cultural Politics*, New York: Methuen.



## CAPÍTULO XXI

# LA PATERNIDAD EN HOMBRES HOMOSEXUALES: REALIDADES EMERGENTES AL BINARISMO HEGEMÓNICO<sup>48</sup>

*Andrés Eduardo Suárez Gómez<sup>49</sup>*

---

<sup>48</sup>Este artículo está basado en el proyecto de tesis doctoral en curso desde el mes de noviembre de 2016. La propuesta para este proceso de investigación se enmarca en la línea de Desarrollo Humano del Programa de Doctorado Formación en Diversidad de la universidad de Manizales, bajo los fundamentos de la Diversidad, la Alteridad, y la Diversidad Sexual.

<sup>49</sup>Andrés Eduardo Suárez Gómez, Psicólogo Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales, Director General, Fundación Diversidad Pasto, Asesor en Políticas Públicas de Diversidad Sexual, Asesor en Diversidad Sexual e Identidad de Género, Experto en Salud de Alto Costo. Actualmente, estudiante del doctorado Formación en Diversidad – Universidad de Manizales. Correo electrónico: aesgo7@hotmail.com

## Resumen

Este artículo se realiza con la finalidad de dar elementos de comprensión social y cultural comprometidos con el objeto de los hombres homosexuales que desean ser padres, ya sea por vía de la adopción o por un proceso biológico. Este tema es un fenómeno social que ha suscitado varias opiniones a favor y en contra de la paternidad de los homosexuales y sus lógicas respecto a la diversidad sexual. Se incursiona en la teoría de la diversidad sexual como aporte a una perspectiva que permite ampliar los horizontes de comprensión sobre este fenómeno, puesto que la paternidad, como ideal cultural, se enlaza con los ideales subjetivos que se han modificado y que en la actualidad se presentan, dada la apertura a la manifestación abierta de la orientación sexual y el discurso imperante.

**Palabras clave:** Diversidad sexual, paternidad, padres solteros, homoparentalidad, ignorancia.

## El problema

El dualismo platónico nos ha llevado a pensar en nuestro propio cuerpo como si fuera algo ajeno. Como el cuerpo humano permanece encerrado en una especie de cápsula hermética, que es la piel, de modo que no podemos abrirlo como si fuera el de un robot, para ver qué tiene por dentro, es para nosotros un misterio. La humanidad, sin embargo, se ha asomado al interior del cuerpo desde tiempos remotos en los despojos de los cuerpos y también en los vivos. Pese a esta incursión en la que se ha encontrado que el cuerpo tiene órganos, nuestra relación ocurre con un “cuerpo sin órganos”, como lo nombran Deleuze y Guatari (1985), con un cuerpo enmascarado que siempre se reserva, que nunca rebela sus secretos. Sin duda, hay factores culturales que vuelven aún



más profundo este desconocimiento del cuerpo, especialmente del cuerpo propio (List, 2005). Pues bien, hay muchos homosexuales, especialmente hombres, que le adjudican su condición homosexual a alguna particularidad secreta de su cuerpo, de la cual no son responsables y de la que no pueden escapar.

No obstante, ser un hombre homosexual actualmente parte del hecho de reconocerse como una persona diversa (Manosalva, 2008), con vinculación socio-afectiva a la preferencia sexual, con agencia para incluirse como una condición en la cultura. Cuando este auto-reconocimiento es la plataforma para reconocer al otro que está ahí, que lo significa y lo afecta, y que deja una huella vital en los discursos y las prácticas culturales, cada persona del grupo se potencia con los aportes que brinda ese otro en su vida. Cada uno puede construir con ese otro, pues, toda persona necesita reconocer un sentido para sí misma, un sentido de cómo llega, dónde está, y cómo va en el curso de su experiencia (Guarín, 2015).

En esta forma, la posibilidad de leer la diversidad sexual mediante el reconocimiento de la otredad en la paternidad homosexual, considera inevitablemente el concepto de diversidad (Geertz, 1996). La aceptación activa y creativa de la diversidad no es un constructo teórico, sino una construcción de la cotidianidad cultural, porque la sociedad requiere un sentido de colectividad, inclusión, reconocimiento de la diversidad y aceptación del otro (Manosalva, 2008). Necesita personas que se comprometan con el grupo, sin perder la sensibilidad de lo personal, de aquello que los hace diversos, y que hace que cada acontecimiento de su existencia conquiste significados cósmicos (Guarín, 2015).

Este artículo expone elementos que ayudan a comprender las razones vitales de los hombres homosexuales que deciden ser padres, como marco teórico referencial para elaborar una forma empírica de acercamiento. Para ello, identifico las implicaciones culturales respecto a la noción de cuerpo, las implicaciones jurídicas de ser padre homosexual; las motivaciones económicas y sociales de los hombres homosexuales que deciden ser padres; y analizo la experiencia de ser padre homosexual, en los momentos vitales en el crecimiento de hijos e hijas.

## La cultura, la mirada y el pensamiento

Es posible encontrar personas que se abren a aceptar a los homosexuales que, según una opinión difundida, “optan” por una forma distinta de vivir su sexualidad. Pero, cuando se trata de la paternidad, se crean dudas porque se supone que los homosexuales crían a los hijos y las hijas en un ambiente homosexual y, por consiguiente, estos niños y estas niñas van a ser homosexuales. Lo que no se tolera es que los homosexuales creen un ambiente homosexual que pueda influir en los niños o las niñas que crían. Esto significa que estas son personas que no son en principio homofóbicas, pero pertenecen a una cultura homofóbica. En esta cultura, la homosexualidad tiene un trasfondo perverso y reprochable. Esto significa que la opción personal por la homosexualidad de una persona adulta y libre es tolerada, como es tolerado que consuma drogas o alcohol o que se suicide. Pero como la condición homosexual es considerada una enfermedad o un vicio, no se acepta que sea inducida en los niños o las niñas.

Frente a estos prejuicios o, por lo menos, frente a estas dudas respecto al destino de los hijos e hijas de padres homosexuales, es preciso desligar los sesgos de las formas de relación entre los padres hombres homosexuales y las formas en que cada uno construye su subjetividad en el reconocimiento de la otredad en la construcción de paternidad homosexual, que se debate entre el “deber ser” y el “querer ser”. Ahora bien, una tarea clave en estas relaciones es deshacerse de los prototipos establecidos como norma general de comportamiento y actitud frente a la relación consigo mismo y con los demás, puesto que los padres homosexuales instauran formas de otredad que divergen de la tradición y de las normas sociales impuestas por instituciones como la familia, la escuela, el barrio, la iglesia, y las empresas. En ese sentido, es necesario atreverse a romper con los esquemas y la confrontación de la propia subjetivación, lo que da paso a la pregunta ¿Por qué los hombres homosexuales deciden ser padres?

La diversidad humana es invocada por los padres homosexuales que son conscientes de que la sociedad no puede imponer una perspectiva hegemónica y homogénea para asuntos como la paternidad de quienes son “tolerados” por su orientación sexual homosexual. En su concepción de diversidad humana, Manosalva (2008) propone que las personas deben enfrentar representaciones sociales frente a representaciones individuales, lo que permite ahondar en el concepto de diversidad. Si se abre la posibilidad de existencia de otros mundos, más allá de las propias referencias socioculturales,

es preciso dejar penetrar en la cultura esos otros mundos, dejarse habitar, ser nombrados, ser visibilizados, dejarse sorprender por el Otro, con el Otro y para el Otro. Este acercamiento implica que los rostros se encuentren, que los rostros hablen en un lenguaje anterior a las palabras, en el lenguaje de los cuerpos.

La subjetividad humana se constituye a partir de experiencias de intersubjetividad y estas emergen en situaciones de interacción social que se despliegan en el tiempo. Así, para los hombres padres homosexuales, la experiencia de vivir la paternidad y los alcances de construirse como padres homosexuales deja huellas vitales que tienden a desafiar una estructura social hegemónica que sigue perpetuando modelos normativos de conformar padres de familia bajo las lógicas de una cultura sexista y machista. Los hombres padres homosexuales son un grupo minoritario y estigmatizado, aún entre los homosexuales, por las formas de relación sexo-afectivas y por las características propias de esta construcción social de la diversidad. La idea de la pedofilia, la mala educación, la transmisión de la condición “gay”, las formas de feminizar la relación de dos hombres, las dicotomías de lo pasivo y lo activo, los roles sexuales y de género, son condiciones de estigmatización en la construcción de la paternidad de los hombres homosexuales.

Así, pues, la comprensión de la otredad en hombres padres homosexuales indica la necesidad de reconocimiento y de construcción social de la paternidad, que tendrá que suscitar procesos de resistencia y nuevos liderazgos políticos y sociales para que sea un tema de agenda nacional, con el fin de establecer parámetros y condiciones de respeto hacia la diversidad sexual, traducidos en beneficios legales y de derechos, espacios con garantías en políticas públicas y sociales, y deconstrucción de la subjetividad cultural frente a la paternidad y al cuidado de los niños y las niñas. Sin embargo, la igualdad de derechos y oportunidades se restringe para los padres homosexuales, porque la sociedad tiende a vulnerar sus derechos fundamentales, al considerar la paternidad homosexual como un atentado contra los principios y valores de la familia hegemónica, lo cual se traduce en la negación de su existencia en el contexto de la diversidad.

Para comprender la paternidad de los hombres homosexuales respecto a la diversidad humana es preciso reconocer la diversidad sexual, que incluye las expresiones sexuales, asociadas a la dirección erótica y afectiva de cada persona, es decir, respecto al deseo sexual y a la perspectiva de género. Esta última ha sido reivindicada especialmente por las mujeres, como resistencia a

la cultura patriarcal de la que no se escapa casi ninguna cultura en la tierra, pero que puede ser acogida por los hombres y las mujeres homosexuales como una perspectiva de género que consulte la diversidad sexual. El resultado de este reconocimiento de las diferentes expresiones de la sexualidad, lejos de la concepción tradicional hegemónica establecida por los parámetros del deber ser respecto a la forma de ser un hombre o una mujer.

La sexualidad, como producto de un proceso sociocultural, se refiere a los aspectos erótico-amorosos de varias vivencias, mucho más allá de la genitalidad. Implica también el reconocimiento del significado y la relación con el cuerpo en la tradición y las valoraciones culturales y religiosas. Es decir, no es posible comprender la diversidad sexual sin considerar la diversidad cultural, pues este término hace referencia a prácticas no heterosexuales y, sin embargo, no se tiene en cuenta que ser homosexual no es una enfermedad, no es sinónimo de perversidad ni constituye delito alguno. No son conductas contagiosas ni adquiridas por defectos educativos, ni por malos ejemplos en el medio familiar, sino que son formas de expresión de la diversidad sexual, como lo es también la heterosexualidad, aunque aún subsisten abundantes tabúes y prejuicios respecto a las relaciones homosexuales.

La diversidad sexual individual es un conjunto de expresiones de la sexualidad en tres dimensiones: la orientación sexual, de acuerdo con la dirección erótico-afectiva del objeto amoroso; la identidad sexual, según la definición sexual que adoptan las personas; y la expresión sexual, en relación con las preferencias y comportamientos sexuales que adoptan las personas. Esta diversidad se expresa en el tiempo, es decir, las preferencias sexuales no son idénticas durante toda la vida de una persona y, sobre todo, la definición del objeto amoroso-sexual no tiene un momento único para todas las personas.

### **El cuerpo homosexual**

El miedo tradicional al cuerpo proviene del dualismo de Platón, vía Pablo de Tarso, y transita de manera cada vez más radical hasta el siglo XX. La fenomenología de Merleau Ponty (1993) inauguró una manera distinta de concebir el cuerpo, no ya como concupiscencia, sino como posibilidad de comunicación (Rizo, 2015). Los humanos nos comunicamos bajo el signo del cuerpo finito y sensible. Somos conscientes de nuestro cuerpo y esa conciencia nos permite reconocer al otro como otro. Para Merleau Ponty, el cuerpo define la alteridad y la comunicación solo es

posible sobre el reconocimiento de esta alteridad. Los otros se nos ofrecen como cuerpo comunicante, que crea símbolos, que tiende su mano al otro.

En la modernidad, desde Descartes, el sujeto pierde el cuerpo, es un sujeto abstracto, porque la racionalidad debe desconfiar de los sentidos. El sujeto trascendental de Kant (1781/2002) y el sujeto abstracto, pronominal, de Fichte (1984) son la descorporalización del sujeto que, para hablar de conceptos universales tiene que renunciar a la singularidad. Solo hasta Nietzsche (2003) y luego Heidegger (2008) y Gadamer (1977), el sujeto vuelve a in-corporarse, es decir, el cuerpo vuelve a ser el fundamento del conocimiento. Ahora bien, mientras el sujeto de conocimiento se vuelve difuso en la modernidad, se abstrae, el sujeto moral se individualiza. La responsabilidad moral en la deontología kantiana es el individuo libre que actúa. De esta manera, la modernidad fluctúa entre el individualismo moral y el trascendentalismo universal del conocimiento. Solo con la recuperación del cuerpo, el otro, que es reconocido como cuerpo sensible, vuelve a ser el protagonista del conocimiento y de la comunicación. Merleau Ponty (1993) plantea que “El análisis reflexivo ignora el problema del otro, así como el problema del mundo” (p. VI). Y el redescubrimiento del cuerpo pone al otro frente a nosotros, de modo que el otro se reconoce como un cuerpo que no es mío, es decir, como carne otra, no como sujeto, sino como sensibilidad que vive (Pfeiffer, 2008).

*Cuando la percepción del otro se da en el encuentro con otro, bajo la forma de su cuerpo carne como fenómeno de mundo, el otro es otro cuerpo carne presente, es “acontecimiento carnal”. Percibimos entonces la alteridad como “presentación” de una ausencia (p. 51).*

El cuerpo, entonces, está sumergido en el mundo. No es un soporte de conocimiento, sino que es reconocimiento de “yo en el mundo”, como lo piensa Heidegger (2000), es decir, es carne, que significa sensibilidad, sexo, dudas, vínculos, memoria: “El yo cartesiano no nace ni muere, carece de sexo, de historia, no habla, en una palabra, no es cuerpo” (Pfeiffer, 2008, p. 49). Ese cuerpo mundo es el principio de reconocimiento de lo otro, del otro y es lo que hace posible la comunicación y el amor.

Ahora bien, el cuerpo concebido así implica la posibilidad y se abre a la existencia del cuerpo homosexual y, como lo dice Ricardo Llamas (1994), el cuerpo homosexual en tiempos del SIDA. Llamas observa que la asignación de “hipercorporalización” a ciertas personas se debe a que no dedican tiempo a asuntos que no son corporales, como la lectura, la preocupación por el arte, por la religión y por otras cosas que pueden ser consideradas como “espirituales”. Anota el autor que la creencia es que

estas personas suelen ser de clases bajas. De esta manera, Llamas propone el sentido de su trabajo:

*...revisar los procesos generales de reducción de categorías humanas a un estatuto corpóreo, prestando especial atención al proceso histórico de constitución de un «cuerpo homosexual» y a la violenta reorganización de tales postulados en el actual contexto de la pandemia de Sida. De forma aparentemente paradójica, propondré que es desde el cuerpo desde donde debe lucharse, tanto contra los criterios de reducción discriminatoria y dominación como contra la mismísima pandemia (Llamas, 1994, p. 142).*

El dualismo entre alma y cuerpo es la base para que la modernidad haya condenado el cuerpo como base del error. La asignación de ciertas actividades humanas, como la lectura, la política, la religión a algo que está por encima del cuerpo, termina siendo un mecanismo de satanización de actividades como el sexo, la alimentación, el ejercicio físico, considerados como frutos de la concupiscencia del cuerpo. Por eso, atiendo aquí la invitación de Llamas a recuperar la consideración de que somos cuerpo en todas las actividades humanas y de que la satisfacción de las necesidades básicas es también un asunto “espiritual”.

Quisiera remitir al lector a una obra monumental, de Courtine, Corbin y Vigarello (2005), que es La historia del cuerpo. En esta obra, los autores hacen un seguimiento de las concepciones y las imágenes del cuerpo humano desde el renacimiento hasta la “gran guerra”. En los estudios de estos autores se puede hacer un seguimiento de la iconografía y de las concepciones del cuerpo en las que se muestra cómo se concibe que el destino sagrado del cuerpo era, en el Renacimiento, la in-corporación en el cuerpo sagrado de Cristo, en un cuerpo doliente y flagelado. Se transita hasta un cuerpo cultivado de los deportistas del siglo XX. El sentido que se le daba al cuerpo y sobre la manera de representarlo, a partir de lo que se mostraba y lo que se cubría, de lo que se disimulaba y de lo que se hacía evidente (List, 2005).

En esta historia, conviene reconocer una imagen del cuerpo que ha sido considerada como símbolo de los homosexuales, que es la muerte de San Sebastián, lleno de saetas y amarrado a un poste. Ese cuerpo penetrado y torturado, como imagen del hombre homosexual, hace alusión al dolor de ser penetrado en un cuerpo desmadejado que muere. Es por eso es que los hombres padres homosexuales establecen formas y características propias que le permiten movilizar ese imaginario hacia una imagen del cuerpo como padres acompañados de un hijo o a una hija. Esta relación le

permite al hombre homosexual entenderse y gobernarse en un mundo que a su vez lo gobierna y que no le permite atomizarse.

En este camino, el mundo se dividió entre lo femenino y lo masculino, y se le asignaron roles distintos en función de las expectativas que se formaron en torno de ellos. Los hombres se encargaron de la producción, del poder y de lo público; las mujeres se encargaron de la casa, es decir, del espacio de la reproducción y de lo íntimo. Así, podemos encontrar momentos en que la relación entre cuerpo y género es más evidente, y otros en los que la sexualidad en relación con el género se vuelve un asunto público. El tercer elemento está latente y termina por definir la relación con los otros dos (List, 2005). En ese sentido, la otredad ocupa un lugar crucial en la construcción de la paternidad de los hombres homosexuales que rompen con ese esquema de roles dualista entre los sexos. Allí se da cabida a la doble relación a partir de los derechos sociales y culturales, como un componente de acceso a lo simbólico y a lo material, a manera de búsqueda de la identidad social.

### **La mirada de la norma y del buen juicio**

La perspectiva de ese nuevo cuerpo homosexual, en el que incluyo la paternidad de los hombres homosexuales, ha querido encontrar en la normatividad pública una posibilidad de desarrollo y de expresión, de modo que quisiera ofrecer un panorama normativo en Colombia, de manera sintética, como herramienta para los hombres homosexuales puedan gestionar la adopción de un hijo.

### **La despenalización de la condición homosexual**

En Colombia, la homosexualidad estaba considerada como conducta punible en el Código Penal de 1936 (Ley 95 de 1936). Luego, el Decreto 100 (1980) depenalizó la condición homosexual, aunque aún quedaron sanciones disciplinarias. Posteriormente, la constitución Política actual (CP, 1991) adopta un modelo de estado laico y pone las bases del principio de inclusión. En 1992, la Corte Constitucional expidió la sentencia C- 479 (1992), que incluye la condición homosexual como elemento de inclusión. Posteriormente, la Corte Constitucional eliminó casi todas las formas de discriminación contra los homosexuales. La Corte anuló normas que sancionaban a profesores, notarios, funcionarios judiciales y estudiantes, solo porque podían adoptar una orientación sexual diferente a la tradicional. Finalmente, la Corte expidió

la sentencia C-481 (1998), que fue un logro significativo respecto al principio de inclusión social de los homosexuales. Esta sentencia adopta disposiciones relativas a la sanción de conductas propias de las funciones públicas y considera que las tendencias sexuales diferentes pertenecen a la esfera personal, en función de la protección de las libertades individuales.

### **La abolición del estigma de enfermedad para la homosexualidad**

A pesar de que aún hoy hay psicólogos, psicoanalistas y médicos que consideran la homosexualidad como una enfermedad o como una patología, el 17 de mayo de 1990, la Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud –OMS– eliminó la homosexualidad de su lista de enfermedades psíquicas, y la quitó de las estadísticas internacionales de enfermedades y otros problemas de salud (OMS, 1990). Aun así, muchas personas siguen creyendo que la homosexualidad es una anomalía atribuible a la naturaleza, como si fuera una especie de “tara”, o a la perversidad personal, como si fuera una decisión ignominiosa.

### **El matrimonio homosexual**

La Ley 54 (1990) no incluye en la unión marital de hecho personas distintas al hombre y a la mujer y excluía a personas distintas, de modo que se vedaban otros tipos de familia que quedaban excluidas del régimen patrimonial. Al respecto, la Corte Constitucional expidió la Sentencia C-098 (1996), en la que declara exequibles los artículos demandados, y afirma que la extensión de los efectos considerados en la ley se extiende a las parejas homosexuales porque es constitucional, pero señala que el régimen de compañeros permanentes del mismo sexo corresponde a la iniciativa legislativa.

Posteriormente, en 2005, el Congreso amplió la cobertura y habló de la demostración de la unión marital de hecho entre las partes y no entre hombre y mujer. Posteriormente, la Corte Constitucional confirmó esta disposición mediante la sentencia C-075 (2007) y declaró que la Ley 54 (1990) vulneraba los derechos de las parejas homoparentales. En esa forma, las parejas homoparentales obtuvieron su reconocimiento como uniones maritales de hecho.



## **La adopción de niños y niñas por parejas homosexuales**

De esta declaratoria se desprende el reconocimiento de otros derechos y garantías, como la seguridad social respecto a la salud y la pensión; el estatus de familia propiamente dicha, desde su connotación y conformación, como una libre opción sexual; la declaratoria de unión marital de hecho; las visitas conyugales en los centros carcelarios y penitenciarios; la regulación del tratamiento de la violencia intrafamiliar; la no inculpabilidad del cónyuge o compañero permanente; el acceso a subsidios familiares y a vivienda familiar; la unión solemne y el matrimonio homosexual; la no exigencia de libreta militar para personas transgénero y la que nos compete en este texto, la adopción de niños o niñas por parejas homosexuales, siempre y cuando alguno de los dos integrantes sea el padre o la madre biológica, lo que se obtuvo mediante la sentencia SU-617 (2014) (Arenas, Toro y Valencia, 2017).

Los principios a los que se hace alusión para admitir la adopción de niños y niñas por parejas homosexuales son, en primer lugar, la concepción de familia como núcleo de la sociedad. Si bien la constitución habla de la unión de un hombre y una mujer, la Corte Constitucional aclara que esta caracterización se debe a la cultura difundida, pero que no significa que la Constitución prohíba las parejas homosexuales como unión familiar. El segundo principio que se invoca es el derecho a la igualdad, puesto que, si se aceptan las familias homosexuales, estas tienen que tener los mismos derechos que las parejas heterosexuales que conforman una familia que estaría conformada por la pareja y por los hijos. El tercer principio es el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Este es un derecho fundamental, que no puede ser prohibido respecto a la vida sexual de una pareja (Cardozo y Rey, 2013).

## **La adopción de niños y niñas por homosexuales solteros**

Ahora bien, la adopción de niños y niñas por personas que no tienen pareja ha sido una práctica común en la sociedad, porque no se estipula que solo las familias constituidas por parejas heterosexuales, o bien, homosexuales, pueden adoptar niños. Con base en los mismos principios anteriores, no puede tenerse en cuenta la condición homosexual como impedimento para la adopción de un niño o una niña (Sentencia T-276, 2012).

## **La adopción de niños y niñas en el contexto socioeconómico**

En Colombia, como en los demás países del tercer mundo, de economías periféricas, como las califican las agencias económicas mundiales, la adopción de niños y niñas

es una práctica muy frecuente por parte de parejas y personas solas provenientes del primer mundo o de clases sociales ricas. De hecho, el ICBF, revela que:

*En Colombia, y de acuerdo con datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), hay 11.000 niños que están esperando ser adoptados. De estos, 4.325 son considerados de difícil adopción, porque están entre los 8 y los 17 años, tienen algún tipo de discapacidad o hacen parte de un grupo familiar (El Tiempo, 2017).*

Jesús Palacios, el entrevistado por El Tiempo, informa, además, que las adopciones internacionales se han reducido a la mitad, pues se pasó de 150 000 a 60 000 adopciones internacionales. Esto se debe, según el experto, a cambios en las políticas de los países más que a una probable actitud desfavorable a adoptar en los países europeos. Pero no es muy clara la razón de esta disminución. De todas formas, la adopción de hijos e hijas por parejas o personas homosexuales debe ser ubicada en el contexto socio-económico de nuestros países. En América Latina, la postura del desarrollo humano comprende el desarrollo referido a las personas y no a los objetos.

En este sentido, la teoría del desarrollo a escala humana reconoce el desarrollo como la calidad de vida que tengan las personas para satisfacer sus necesidades básicas y axiológicas. En esta perspectiva, las necesidades humanas pueden entenderse como un sistema en el que se interrelacionan necesidades humanas en su integralidad, de modo que no se trata simplemente de solucionar los problemas de alimentación, vivienda y salud, sino también todas las necesidades de protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Según esta postura teórica, las necesidades humanas son pocas y delimitadas, son las mismas para todas las culturas y momentos históricos y, al parecer, lo que varía son los tipos de satisfactores con los que las personas pueden contar en un momento determinado (Max-Neef, 1998).

Desde esta perspectiva, el desarrollo a escala humana se concentra en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autonomía. Asimismo, en la articulación orgánica de la naturaleza y la tecnología de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. Esas necesidades deben apoyarse en el protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar su diversidad, logrando así la transformación de persona–objeto, en persona–sujeto del desarrollo (Max-Neef, 1998).

A esta perspectiva del desarrollo como satisfacción endógena de todas las necesidades humanas, Amartya Sen (2000) agrega la consideración sorprendente de que el desarrollo se concibe como libertad, porque se trata de la expansión de las libertades reales de las personas. Entre ellas, se reconoce la libertad de participar en la economía, la libertad de expresión y participación política, las oportunidades sociales, incluyendo el derecho a exigir educación y servicios sanitarios, la existencia de mecanismos de protección social, garantizados por redes de seguridad como el seguro de desempleo y ayudas contra el hambre.

En las últimas décadas, estas teorías han difundido la necesidad de trascender la comprensión del desarrollo como una sucesión estable de etapas secuenciales y acumulativas, con desempeños específicos para todos los seres humanos, determinados por estándares según la edad. Esta es una mirada que se ha centrado en el déficit más que en la potencialidad y ha respondido a una visión descontextualizada, aún en la infancia vulnerable por factores como pobreza, ruralidad, insalubridad y violencia social, pues un elevado porcentaje de las personas construyen en su vida rutas alternas para protegerse de las secuelas de las condiciones de privación, conservar la salud emocional y florecer en sus capacidades.

La sociedad, generalmente, centra su visión de nivel de vida en lo material, en el “tener”, y deja de lado otras dimensiones del ser humano, que son centrales en el desarrollo de un sujeto como ser integral. Según Max Neef (1998), en el desarrollo a escala humana se le da prioridad a las personas por encima de las cosas. En esta forma, el desarrollo es entendido como el nivel de vida alcanzado después de satisfacer las necesidades humanas básicas. De ahí, que los hombres y las mujeres homosexuales deben asumir el bienestar no solo desde el punto de vista económico sino según las carencias de su niñez, y la falta de libertad para tomar sus propias decisiones.

## CONCLUSIONES

La primera conclusión que puedo ofrecer sobre las consideraciones de este artículo se refiere al aporte de la paternidad homosexual y de hombres homosexuales solteros al reconocimiento de la otredad en la sociedad actual. Es decir, la homosexualidad, que ha sido considerada tradicionalmente como una “opción” voluntaria tolerable en los adultos, se vuelve una bandera, que visibiliza una concepción que no es exclusiva de las personas homosexuales, pero que alude a una característica humana general que

es la diversidad, el reconocimiento de lo otro, la capacidad para abrirse a un diálogo con lo desconocido.

Esta primera conclusión tiene como base una concepción del cuerpo distante a la visión católica, que se expresa en el Renacimiento, de flagelación de un cuerpo pecador para in-corporarse en el cuerpo martirizado de Cristo. También se distancia de la perspectiva hedonista del cultivo exacerbado del cuerpo en el siglo XX. El cuerpo es, como se dijo, posibilidad de comunicación, posible gracias a la finitud y a la contingencia.

La tercera conclusión es que el estado social de derecho tiende a proteger la diversidad, pero en el mundo normativo, los homosexuales han tenido que abrirse camino para defender sus derechos, entre los cuales se encuentra el de adoptar hijos por parejas homosexuales o por homosexuales solteros. Pese a que la formulación de los derechos estaba explícita en la Constitución y en la Ley, se ha tenido que acudir a una larga jurisprudencia para hacer efectivos todos los derechos de las personas homosexuales.

La cuarta conclusión es que esta lucha, en América Latina, se inscribe en un proceso de desarrollo humano bajo el signo de la libertad, como fundamento económico y social del derecho y de la propuesta homosexual descrita. No se trata de que todo el mundo sea homosexual, ni mucho menos, sino de que todo el mundo reconozca como enriquecedora la otredad que, en los homosexuales, es elocuente.

Los condicionamientos económicos, laborales y sociales terminan por acentuar las diferencias y desigualdades en las que habitan los padres homosexuales en la sociedad. Ante este panorama, padres solteros homosexuales asumen todos los posibles roles sociales frente al género. Frente a esta condición de época, los resultados de esta investigación coadyuvarán para que tome fuerza y quizá se pueda gestar un movimiento o colectivo de padres solteros homosexuales que demanden al estado no solo por sus derechos civiles y políticos, sino para ser reconocidos integralmente dentro de la estructura social de las comunidades. Es ahí donde el Programa de Doctorado formación en diversidad de la universidad de Manizales, coadyuvará bajo los fundamentos de la diversidad, la alteridad y la diversidad sexual, para que esta realidad que viven los hombres homosexuales padres de familia, sean escuchados como un ejercicio vital de existir desde y con el otro.

## REFERENCIAS

- Agustín de Tagaste, S. (2007). Ciudad de Dios. Madrid: Gredos.
- Arenas, D. M., Toro, C. C. y Valencia, D. (2017). Reconocimiento de derechos a la comunidad LGBTI vía jurisprudencia constitucional frente al rol opositor de las mayorías en Colombia (tesis). Manizales: Universidad Católica Luis Amigó.
- Cardozo, H. y Rey, L. (2013). Adopción de niños por parejas del mismo sexo. *Verbaiuris*, (1), 1-29.
- Courtine, J.-J., Corbin, A. y Vigarello, G. (2005). Historia del cuerpo (3 t.). Madrid: Taurus.
- CP (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C.: Asamblea Nacional Constituyente.
- Decreto 100 de 1980. (1980). Por el cual se expide el nuevo Código Penal. Congreso de Colombia: Diario Oficial No. 35.461, 20 de febrero.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). El anti edipo: capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Paidós.
- El Tiempo (18 de enero de 2017). 'Todo niño necesita que alguien esté loco por él': Jesús Palacios. *El Tiempo*.
- Fichte, J. G. (1984). Fundamentos de la doctrina de la ciencia. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H.-G. (1977). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.
- González G, M. (2016). Colombia Today. The oblivion we will be. Dilemmas of being elderly in Colombia. What about higher Education? New York: Springer.
- Guarín, G. (2015). Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Heidegger, M. (2000). Nietzsche. Barcelona: Ariel.
- Heidegger, M. (2008). Hermenéutica de la Facticidad. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1781/2002). Crítica de la razón pura (traducción de Manuel García Morente). Madrid: Tecnos.
- Ley 54 de 1990. (1990). Por la cual se definen las uniones maritales de hecho y régimen patrimonial entre compañeros permanentes. Congreso de Colombia, Diario Oficial, 39615, 31 de diciembre.
- Ley 95 de 1936. (1936). Sobre Código Penal. Congreso de Colombia: Diario Oficial No. 23 316, 24 de octubre.
- List, M. (2005). Hombres: cuerpo, género y sexualidad. *Cuicuilco*, 12(33), 173-202.

- Llamas, R. (1994). La reconstrucción del cuerpo homosexual en los tiempos del SIDA. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (68), 141-172.
- Manosalva, S. (2008). Identidad y Diversidad. El control de la alteridad en los sistemas educativos. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 111-124.
- Max-Neef, M. (1998). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Barcelona: Icaria-Nordan Comunidad.
- Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península.
- Nietzsche, F. W. (2003). Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza.
- OMS (1990). 43ª Asamblea Mundial de la Salud, Ginebra, 7-17 de Mayo de 1990: resoluciones y decisiones, anexos. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Pfeiffer, M. L. (2008). Cuerpo y finitud. Una cuestión decisiva en las filosofías de Merleau-Ponty y Nietzsche. *Enfoques XX*, 1-2, 47-72.
- Rizo, M. (2015). Comunicación, cuerpo y subjetividad en Merleau-Ponty (conferencia). En: AMIC, XXVII encuentro nacional Querétaro (pp. 4462-4480). México: Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación – AMIC, Universidad de Querétaro.
- Sen, A. K. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.
- Sentencia C- 479/92. (1992). Demandas de inconstitucionalidad acumuladas contra el artículo 2º de la ley 60 de 1990 y el Decreto Ley 1660 de 1991. Sistemas especiales de retiro del servicio mediante compensación pecuniaria. MP: José G. Hernández G. & Alejandro Martínez. Bogotá: Corte Constitucional.
- Sentencia C-075/07. (2007). Demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 1 y 2, parciales, de la Ley 54 de 1990, modificada parcialmente por la Ley 979 de 2005. MP: Rodrigo Escobar Gil. Bogotá: Corte Constitucional.
- Sentencia C-098/96. (1996). Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 1º y el literal a del artículo 2º de la Ley 54 de 1990 “Por la cual se definen las uniones maritales de hecho y el régimen patrimonial entre compañeros permanentes”. MP: Eduardo Cifuentes Muñoz. Bogotá: Corte Constitucional.
- Sentencia C-481/98. (1998). Derecho disciplinario, principio de favorabilidad y aplicación de la ley en el tiempo. Homosexualidad, libre desarrollo de la personalidad y principio de igualdad. MP: Alejandro Martínez Caballero. Bogotá: Corte Constitucional.



- Sentencia T-037/95. (1995). Acción de tutela instaurada por Milton Zapata Bedoya contra el Director de la Escuela de Policía "Simón Bolívar" de Tuluá. MP: José Gregorio Hernández Galindo. Bogotá: Corte Constitucional.
- Sentencia T-097/94. (1994). Debido proceso en derecho administrativo disciplinario/ Homosexualidad y practicas homosexuales en la policía. MP: Eduardo Cifuentes Muñoz. Bogotá: Corte Constitucional.
- Sentencia T-290/95. (1995). Acción de tutela contra el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por quitarle al actor, "debido a su homosexualidad", la custodia de una niña abandonada a quien cuida desde hace cinco años. MP: Carlos Gaviria Díaz. Bogotá: Corte Constitucional.
- Sentencia T-539/94. (1994). Derechos fundamentales de los homosexuales. MP: Vladimiro Naranjo Mesa. Bogotá: Corte Constitucional.
- Sentencia T-569/94. (1994). Derecho a la Educación, Derecho al libre desarrollo de la personalidad. MP: Hernando Herrera Vergara. Bogotá: Corte Constitucional.
- SU617/14. (2014). Acción de tutela instaurada por la menor Lakmé y las señoras Turandot y Fedora, contra la Defensoría Segunda de Familia de Rionegro (Antioquia) MP: Luis Guillermo Guerrero Pérez. Bogotá: Corte Constitucional.



## CAPÍTULO XXII

# CURRICULUM, RENDICIÓN DE CUENTAS E INCLUSIÓN

*Manuel Silva Águila<sup>50</sup>*

---

<sup>50</sup>Manuela Silva Águila· Phd en Educación· docente Departamento de Educación· Facultad de Ciencias Sociales· Universidad de Chile· Correo electrónico: msilvaag@uchile-cl



## Resumen

La educación formal actual se ve asediada en su actividad por dos fuerzas que compiten por controlar su rol en la enseñanza. Por una parte se sitúa la educación, entendida como el proceso a través del cual el ser humano y su comunidad se esfuerzan por alcanzar los valores y principios que sustentan la vida social y le otorgan trascendencia. Por otra, la denominada política de Rendición de Cuentas, patrocinada por entidades supranacionales, que coacciona a sus estados miembros para llevar a cabo procesos de enseñanza estandarizados, enmarcados en el logro de resultados de aprendizaje uniformes, que desconocen la naturaleza diversa de las sociedades que son medidas, caracterizadas por agudas desigualdades sociales, económicas, étnicas y lingüísticas, entre otras.

**Palabras clave:** Curriculum, rendición de cuentas, inclusión, diversidad, pruebas estandarizadas.

## La educación formal

La educación formal tiene al menos cuatro procesos (Stenhouse, 2002), que de forma complementaria impactan en la concreción de los fines que la inspiran, a saber: el entrenamiento, que busca la asimilación de habilidades para el desempeño de funciones; la instrucción, cuya meta es la adquisición de información; la iniciación, cercana a la socialización primaria, cuya función es familiarizar a los aprendices con las normas y los valores sociales, que incluye la competencia para interpretar el entorno social y anticiparse a la reacción de las acciones personales; y la inducción, que orienta la inserción crítica a los sistemas de pensamiento, de la(s)

cultura (s), y se traduce en la habilidad de reconocer y abstraer relaciones y juicios, para posteriormente asumirlos y expresarlos por sí mismos.

Esta entidad que da estructura e identidad a la escolaridad, se inserta en un proceso mayor, que es la Educación con mayúscula, cuya finalidad es transmitir a las generaciones jóvenes el valioso acervo de tradiciones, costumbres y valores contruidos por quienes nos han precedido a lo largo del tiempo, y que se da de manera cotidiana, sin mediación muchas veces de la escuela. Es lo que transmite de manera primigenia el hogar. Es en lo esencial una conversación entre generaciones.

Los profesores sienten una disociación entre su rol en la formación humana de sus estudiantes, y las exigencias del sistema por lograr rendimientos de aprendizaje mediados más por el adiestramiento escolar que por procesos de atención a lo diverso. En estos discursos que ejercen supremacía en el ámbito de la educación formal, no hay espacio para las diferencias cognitivas, psicomotrices, étnicas, lingüísticas, sociales. Lo diverso se invisibiliza y se margina. No obstante la naturaleza ética de la educación nos impele a generar espacios formativos que otorguen similares oportunidades al conjunto de los integrantes de la comunidad escolar. De allí emerge con fuerza moral la política de la inclusión, en cuyo fundamento está el reconocimiento de la dignidad intrínseca de todos quienes participan de los procesos formativos en la educación formal. La estrecha relación entre rendición de cuentas e inclusión, interpela al curriculum, que debe ser capaz de proponer nuevas modalidades de trabajo, que hagan posible una educación formal a escala humana.

En el marco global de la educación formal se sitúa el curriculum, que como disciplina, es un instrumento político cultural, que selecciona y organiza conocimientos, habilidades y valores (Lundgren,1996), que se concretizan en los planes y programas de estudio, y que mediante su transmisión intencionada, busca influir en las personas que forman parte de la misma.

En la construcción de este curriculum, que da contenido y sentido a la experiencia escolar, participan como fundamentos articuladores, aspectos filosóficos, que se ocupan de los fines que le movilizan; socioculturales, que dialogan con el entorno recogiendo información sobre las características de la sociedad en la que se inserta; epistemológicos, que nutren de los conocimientos necesarios para leer comprensivamente la realidad por medio de las disciplinas científicas y sus estructuras conceptuales y explicativas o comprensivas dependiendo de los enfoques asumidos; psicológicos,

que nos permiten comprender los factores que inciden en los procesos de desarrollo, aprendizaje, personalidad, motivación, enseñanza, autoestima; y pedagógicos, en el sentido de la construcción de conocimiento a partir de la práctica reflexiva de los/las educadores/as.

## **Curriculum y rendición de cuentas**

A la hora actual, el curriculum se ve asediado por una política global que tiene el predominio del discurso sobre educación formal denominada Rendición de cuentas (Parcerisa y Verger, 2016), lo que ha implicado de manera gradual el desplazamiento del foco de la escolaridad desde los fines y contenidos de los planes y programas de estudio, a los mecanismos de evaluación de los mismos, a través de pruebas estandarizadas al interior de los países, y a nivel internacional, en las pruebas administradas por la OCDE. Esto ha generado presión en el profesorado, con el dilema de entrenar o adiestrar para pruebas estandarizadas o promover la educación como vehículo de desarrollo humano (Carr, 2005; Freire, 2008).

Esta política de rendición de cuentas (Ingersoll & Collins, 2017) que busca aumentar el control democrático y ciudadano de la educación, hoy adquiere un rol gerencial, en la medida en que su foco está centrado en la obtención de información sobre los procesos evaluativos de carácter obligatorio y de sistema, que se expresan en resultados escolares que reflejan diversos niveles de aprendizaje. Se supone que la sociedad es homogénea y todos los estudiantes poseen similar capital cultural que les habilita para ejecutar diversas operaciones cognitivas de carácter superior. No obstante hay una diferencia estructural en términos de ingreso, medidos a nivel de la OCDE por el coeficiente de Gini, que define diferencias entre polos de perfecta igualdad (0) y perfecta desigualdad (1). Todos los países distribuyen de manera inequitativa el prestigio, el poder y la riqueza. Esto tiene impacto en los niveles de bienestar y calidad de vida del conjunto de la población que es sujeta a tal medición.

Se produce una situación que integra los niveles macrosociales y microsociales. Como sostiene Bourdieu (1984), “toda la estructura social está presente en cada interacción” (p. 33). De esta manera, los bienes simbólicos culturales, que habilitan para seleccionar, procesar información para transformarla en conocimiento, se asimilan por la vía de la socialización primaria al interior de la familia en primer lugar. Estas oportunidades tienen su hábitat en los espacios físicos y simbólicos

que les enmarcan durante el proceso de crecimiento y desarrollo, al interior de los diversos estratos que conforman la estructura social.

A esto se agrega la inserción de los medios de comunicación e información, que transforman los espacios comunicativos, ampliando o restringiendo sus posibilidades de desarrollo cognitivo (Byung-Chul Han, 2015). En este plano, también se tensiona por una parte la información inmediata disponible en la web, con el conocimiento profundo, que requiere reflexividad, sosiego, contemplación, es decir, disposición de tiempo prolongado.

La rendición de cuentas se vincula como una evidencia de primera línea para asignar presupuestos a nivel del estado, generando una percepción de un vínculo entre las políticas gubernamentales con sus aspiraciones por una parte, y los fines que orientan la escuela por otra.

También aparece como relevante, por la generación de expectativas que despierta, la aspiración al logro de la excelencia académica (que tiene como concepto reminiscencias de la educación liberal en su búsqueda por el perfeccionamiento de la razón como núcleo esencial del ser humano, y que se despliega a través de las ciencias, el cultivo de las humanidades y las artes). Sin embargo, hoy aparece más asimilado a una denotación economicista que se refleja en el logro de aprendizajes estandarizados, que no necesariamente implican pensamiento profundo o habilidades cognitivas superiores. Muchas veces se asemeja al entrenamiento y a la instrucción, niveles inferiores del desarrollo de la educación como proceso humano mayor.

Por esta vía se pretende articular acciones institucionales que impelen a sus miembros de manera coactiva a mejorar el desempeño (concepto ligado a otra noción que posee supremacía a la hora actual como es la competencia) de las organizaciones escolares, de los docentes y de los estudiantes.

Complementando lo anterior, se plantea como aspiración, mediada por la rendición de cuentas, la búsqueda de la equidad, traducida en un esfuerzo del sistema para asegurar a la totalidad de los estudiantes la asimilación de las competencias básicas prescritas por el sistema.

### **Alcances de esta política global**

Esta política tiene cada vez un alcance más planetario, a partir de la influencia que tiene la OCDE, entidad que administra dos pruebas que ponen en máxima tensión

a docentes, estudiantes y familias, como son las pruebas Pisa y Timms, orientadas a hilar el logro de habilidades que se ponen en juego en matemáticas, escritura, lectura en Pisa, y ciencias en Timms. Estas pruebas tienen su correlato en sus países miembros como lo son la prueba Simce en Chile, Saber en Colombia, Enlace en México.

En este plano se advierte un punto de inflexión respecto de la naturaleza de la acción educativa escolar, pues hasta hace poco, el eje articulador de los procesos de enseñanza era el currículum, como lo definimos al comienzo. Hoy, sin embargo, lo que centraliza, ordena y define respecto de lo que debe ser enseñado es la evaluación, entendida como rendición de cuentas.

Se capta, por tanto, una tensión sobre el sentido de los saberes que se comunican por medio de la escolaridad. En esencia, los saberes son esquemas formales a través de los cuales explicamos o comprendemos la realidad física, natural y humana. En alguna medida, y como lo plantea Freire, a través del conocimiento tomamos conciencia de nosotros y de nuestro lugar en el mundo. En ese sentido, el conocimiento que habita las disciplinas del saber nos permiten contemplar el mundo, y tiene una dimensión de finalidad. Como dice Barnett (2001), se ha pasado del conocimiento como contemplación al conocimiento como “operación”, diluyendo la complejidad del mismo, y transformándolo solo como un instrumento por medio del cual se puede verificar y medir cuanto han aprendido (no se pone en cuestión si estos aprendizajes son significativos o sólo mecánicos). ¿Se trata de entrenamiento o de inducción?

Llevada al extremo podemos preguntarnos si un poema de Gabriela Mistral tiene un valor intrínseco, es decir, vale por sí mismo, pues nos permite captar la inmensidad de los sentimientos que como seres humanos podemos experimentar y conocernos más a nosotros mismos. O es solo un medio para ser medidos por el aprendizaje logrado, poniendo especial atención no al pensamiento poético, sino a las habilidades intelectuales que reflejan las respuestas de los estudiantes. Hay una suerte de desnaturalización del acto educativo en su esencia.

De sus resultados, el Banco Mundial infiere, y es seguido por sus países miembros, que es la base para perfeccionar la calidad de los docentes y los procesos de enseñanza entendidos como plataforma para obtener mejores resultados de aprendizaje.

## Rendición de cuentas e inclusión

Sin embargo, esta óptica no considera las complejas realidades socioculturales que constriñen la escolaridad. La inmigración, el cosmopolitismo, las muchedumbres solitarias, el enfriamiento de las relaciones humanas, la pérdida de relevancia de la familia, el débil desarrollo emocional de la niñez producto de las escasas interacciones afectivas físicas, no virtuales.

Llama la atención, en este punto, el alineamiento de la Unesco con este discurso de la rendición de cuentas.

En su último informe del Instituto de Estadística de la Unesco (UIS, 2017), se señala que existen 617 millones de niños y adolescentes en el planeta que no alcanzan niveles mínimos de habilidades en lectura, escritura y matemáticas. He ahí un desafío mayor en términos de inclusión, pues se trata de ofrecer no solo posibilidades de acceso a la educación formal a través de las escuelas, sino que una demanda ética mayor nos impele a crear condiciones en términos de ambientes de aprendizaje y desarrollo que active procesos de motivación extrínseca e intrínseca (Silva, 2014), de tal modo que estas personas en proceso de evolución física, cognitiva, emocional y social, puedan activar su equipamiento cognitivo, su autoestima y confianza en sí mismos para participar en condiciones de igualdad en la adquisición de los bienes simbólicos que el Curriculum selecciona y organiza para ser transmitidos el interior de la escolaridad.

A esta realidad cuestionadora y urgente, que apunta a sistemas escolares donde hay cierta similitud lingüística, se abren dilemas mayores que tiene que ver con los espacios que se abren al interior de los currícula para incluir (o excluir) a las distintas etnias y dialectos insertos en los estados –Chile tiene 8 grupos étnicos reconocidos, Colombia 42, México al menos 17- y que se ven violentados en sus visiones de mundo al imponer el estado una mirada única, para preservar la unidad nacional, que genera una imposición de una cultura única sobre la multiplicidad de culturas existentes. En el caso de Chile, es palpable tal situación en el grupo étnico Aimara, del norte, quienes manejan una lógica tripolar (verdadero, falso, quizás) que entra en conflicto cultural con la lógica bipolar del verdadero falso occidental, que se acentúa con el uso de las pruebas estandarizadas tanto de los estados (Simce, Chile).

En la misma dirección se observan grandes migraciones que instalan nuevas demandas a los estados, desde los puntos de vista de vivienda, salud y educación. ¿Cómo se incluyen estos grupos humanos de culturas diversas en las aulas que poseen

un solo idioma como medio de comunicación e interacción? Viven la dualidad de estar presentes, pero ajenos a la trama de significados que configura la relación pedagógica.

Aumentando la complejidad de los fenómenos de inclusión (Pinar, 2014), es necesario observar éticamente como los distintos tipos de discapacidades (auditivas, cognitivas, motoras, entre otras) son reconocidas por el curriculum, y cuáles son los mecanismos de mediación para hacerles partícipes plenos de los planes y programas de estudio.

En los tiempos de la estandarización y la rendición de cuentas, estos hechos propios de nuestra civilización aparecen disminuidos o no considerados, lo que nos interpela éticamente y nos pide propuestas holísticas y humanas.

## REFERENCIAS

- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). Ce que parler veut dire. París. Les Éditions de Minuit.
- Byung-Chul, H. (2015). El aroma del tiempo. Barcelona: Herder.
- Carr, D. (2005). El sentido de la educación. Madrid: Graó.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ingersoll, R. y Collins, G. (2017). Accountability and control in American Schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 75-95.
- Lundgren, U. (1996). Teoría del Currículo y escolarización. Madrid: Morata.
- Parcerisa, Ll. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación, en *Revista Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Pinar, W. (2014). Teoría del Curriculum. Madrid. Narcea.
- Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. *Revista Plumilla Educativa*, Universidad de Manizales, Colombia, 14, 108-115.
- Stenhouse, L. (2002). Investigación y desarrollo del Curriculum. Madrid. Morata.



## CAPÍTULO XXIII

# LAS FRAGILIDADES HUMANAS COMO PROCESOS DE RE-INSISTENCIA: ALGUNAS TEORÍAS SOBRE LA EMOCIÓN

*Gonzalo Tamayo Giraldo*<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup>Gonzalo Tamayo Giraldo· Ph·D en Psicología· Magíster en Educación y Desarrollo humano· Psicólogo· Profesor de la Universidad de Manizales· Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales· Correo electrónico: gotamayo@umanizales·edu·co



## Resumen

En el mundo de la existencia humana, la conjetura fundamental está dada en el ponerse afuera, en el ex ponerse; es allí donde el encuentro con lo otro, con el otro, con alguien se hace posible. Es precisamente en ese encuentro donde surge la pretensión de ser acompañado, de ser en relación, de ser vinculado a alguien que acepta la presencia en presente. Es en el vínculo donde se hace manifiesta la condición de humanidad, es allí donde nos tornamos en lo que somos realmente. Re-insistir será la premisa clave para que desde la relación con alguien pueda retornarse al fuero interior. Es ir y volver a sí mismo, para no alienarse, para no perderse en las honduras del egoísmo, para ser en el mundo consciente de lo que se es y de lo que se podrá ser.

**Palabras clave:** Fragilidad, existencia, insistencia, emoción, cuerpo.

## Algunas ideas sobre las teorías de la emoción

En lo que corresponde a la emoción, las teorías filosóficas y psicológicas son muchas y distintas. Realizaremos un corto recorrido para saber qué autores han trabajado el tema y cuáles son aún vigentes en la psicología fenomenológica.

Han aparecido varias posturas sobre cómo entender el papel de las emociones en lo humano:

- Los que piensan que las emociones armonizadas aportan en la configuración plena del ser humano (postura bachelardiana).
- Quienes argumentan que solo deben estar presentes las emociones que causan placer o alegría (perspectivas enraizadas en los griegos del siglo V a de C).
- Los que proponen que cualquiera que sea la emoción debe vivenciarse con moderación (posturas kantianas).
- Los que piensan que las emociones deben considerarse nocivas y sin significando relevante en las relaciones humanas (posturas más objetivistas).

En síntesis, las emociones son consideradas por algunos como esenciales y significativas, y por otros, como obstaculizadoras de los procesos de razonamiento, comprensión y explicación de la vida humana en el mundo; observemos cómo ha sido esto.

En la Grecia antigua, Platón (427 a. C. – 347 a. C.) en el Filebo, contrapone el dolor y el placer, en un diálogo sostenido entre Sócrates y Protarco, donde concluye, en una versión dualista entre cuerpo y alma, que los placeres más sublimes tendrán que estar mezclados, dada su naturaleza dinámica, en justa medida y en proporción, pues al anunciar las distintas apariciones de los placeres y los dolores de la existencia, su inevitabilidad también los hace fuentes de alegría o dolor, lo que los hace menos importantes que la ciencia y la inteligencia. Para Platón, la inteligencia y la ciencia están por encima de los placeres, por lo cual la búsqueda no puede ser otra que el encuentro de la verdad a través de la sabiduría que ellas otorgan.

Al final, Sócrates y Protarco estuvieron de acuerdo; no obstante, Protarco sostiene que el placer es un sentimiento único e invariable con fuentes diversas, mientras que Sócrates discute este presupuesto con el argumento de que el placer no es el mismo a lo largo de las experiencias placenteras que se suscitan en la vida.

En todo caso, con Platón, la noción de emoción es vinculada a un objeto, pues no hay emoción sin un objeto que la provoque y al que se dirige. Al respecto, Nussbaum (2008) dice que:

*... las emociones como el temor, la aflicción, el amor y la ira son muy flexibles en cuanto al tipo de objeto al que pueden dirigirse. Es posible amar a personas o cosas, afligirse por un animal o por un hijo; lo que resulta crucial para la emoción es el valor con el que ha sido investido el objeto (p. 157).*

Con Aristóteles, la emoción tiene una unidad con la razón, dado que sostiene que las emociones tienen elementos racionales como las creencias y las expectativas. En Paisajes del pensamiento, Nussbaum (2008) hace la siguiente aclaración que corrobora lo dicho:

*Para sentir temor, como ya Aristóteles percibió, debo creer que es inminente algún infortunio; que su carácter negativo no es trivial, sino serio, y que el impedirlo escapa a mi completo control. Para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo: que se ha infligido un perjuicio, a mí o alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien, probablemente, que fue un acto voluntario. (p. 51).*

Las creencias y las expectativas le otorgan a la emoción un componente cognitivo que, para algunos psicólogos, es la identidad de las emociones, que retoma la apuesta aristotélica de la necesaria unidad razón–emoción y el entendimiento que la emoción se convierte en un elemento central de adaptación funcional al ambiente. Platón y Aristóteles, pese a sus grandes diferencias, concuerdan en entender la emoción como función.

Los estoicos, en la antigua Grecia, pensaban que las emociones deben ser eliminadas de la vida humana, pues las consideraban obstaculizadoras del desarrollo del potencial razonable y había que suprimirlas para buscar una existencia sin perturbaciones. Detrás de este argumento estoico se esconde una creencia que ha traído confusiones, y es la de entender la emoción como mala, alienante (en palabras marxistas) y entregarle a la personalidad una condición de naturaleza patológica, apuesta esta que ha atravesado terapéuticas psicológicas como el psicoanálisis y la terapia cognitivo-comportamental cuando quieren enfrentar la condición humana desde su patología y no desde su potencial, fragilidad y capacidad.

En la filosofía de Spinoza (1632-1677) puede leerse esta perspectiva estoica de rechazo a la emoción, puesto que estas impiden el progreso espiritual; niegan, según el autor, el ascenso hacia la posibilidad del alma de ser dios. No obstante, Spinoza aporta una característica importante a la pasión humana, léase emoción, la de ser obra de la naturaleza y por este motivo debe interpretarse y comprenderse, nunca negarse. La naturaleza influye de una misma manera los fenómenos humanos y no humanos y exige un estudio idéntico en todas sus manifestaciones. Esta perspectiva resalta la importancia de aclarar las ideas para dejar de ser esclavo de las pasiones. Es así como Nussbaum (2008), al plantear la apuesta de Spinoza sobre la emoción y su relación con la naturaleza, dice:

*La queja de Spinoza no consiste en que el amor, el odio, el temor y las demás emociones sean tan fuertes que nos debilitan; no es que su fuerza nos mantenga en cautiverio. El problema radica en la relación que expresan entre nosotros y el mundo. En las emociones reconocemos la relevancia o importancia de algunas partes del mundo y, en consecuencia, una sujeción al mismo, de modo que el problema de la servidumbre sólo puede resolverse tornándonos menos necesitados, no considerando las cosas fuera de nosotros esenciales para nuestro bienestar. (p. 551).*

Entonces, ¿Cómo gozar de un ánimo tranquilo? Según la apuesta estoica y spinoziana, el ánimo tranquilo se logra con el desprendimiento de las cosas exteriores y, en lo posible, con la eliminación del extrañamiento de las cosas. En esta medida, el ser humano está condenado a sentir, la ausencia o la presencia

del objeto. Un ser siendo, y esto implica siempre retorno al interior. Re-insistir más que re-existir será la postura fundamental de estas ideas-sentires, y la clave de lectura está en que re-existir será poner dos veces afuera el cuerpo, mientras que re-insistir será la posibilidad de retornar al interior la existencia, para volver al mundo distinto, amable, sereno y con candor. Re-insistir será una vuelta a la vida. Esta re-insistencia se asocia al emocionar. Es la emoción en su condición de creadora la que se implica en la vuelta a si mismo, es con y en la emoción como se integra cuerpo-psiquismo-existencia-insistencia.

Con Hume (1711-1776) aparece un análisis para las emociones, que consiste en explorarlas cuantitativamente (lógica de medición, evaluación y experimentación) y las asimila a los fenómenos físicos, pues las emociones tienen sustratos fisiológicos y cognitivos. Esta perspectiva ha impregnado la psicología conductista y cognitiva, y ha originado procesos importantes de análisis en los que la naturaleza de la emoción, más que una disposición existencial, es una posibilidad de medida del sentimiento.

Hume considera las emociones como algo propio de la naturaleza humana y claramente independientes de la razón. Sostiene que las emociones son directas e indirectas: las primeras dependen del placer y del dolor (tristeza, alegría, deseo, temor), y las segundas están asociadas al orgullo, la malignidad, el amor, la envidia, la piedad, etc. Lo principal en su teoría, que tiene relevancia para la psicología, es que considera que las emociones hacen referencia al yo, es en él donde tienen su aparición, desarrollo y acción.

Para Kant (1724-1804), la emoción es una categoría autónoma, como la razón y la voluntad, y advierte una diferencia entre pasión y emoción, pues la primera es lenta e irreflexiva y a la segunda le da un poder vital que es preciso controlar, en lógica estoica. Agrega que el ser humano es pasivo frente a su emoción, pues las emociones están por fuera de la voluntad. Nadie escoge tener los sentimientos que tiene. Por este motivo, Kant argumenta que la emoción no puede ser mediadora de una acción moral, pues ella debe distinguirse por su autonomía y su universalidad. Considera la emoción como influida por una naturaleza pre-racional, impulsiva y no cognitiva.

En estas consideraciones sobre la emoción, se debe considerar la aparición de una línea distinta a la estoica–spinoziana–kantiana, en la que la emoción pase de ser obstáculo a ser creación (Bachelard 1884-1962 ); de ser nociva en la relación con el otro, a ser un modo de ser en el mundo (Heidegger 1889-1976); y de ser inútil y sin significado, a ser necesaria en la comprensión de la vida y la existencia (Sartre 1905-1980).

## Exploremos, rápidamente, estas tres posturas.

Bachelard explora la emoción en su relación con la imaginación, y le otorga un lugar central en la creación humana. Con la emoción, el ser humano comprende sus inquietudes, explora su intimidad, advierte sus sensaciones y puede ir más allá de la intelectualización del mundo. Al respecto, Bachelard (1996) arguye:

*Creemos que la doctrina de la imaginación sólo podrá aclararse si se hace una buena clasificación de los valores sensuales en relación con los valores sensibles. Sólo los valores sensuales ofrecen “correspondencias”. Los valores sensibles apenas si dan traducciones. Debido a que se ha planteado, mezclando lo sensible y lo sensual, la correspondencia de las sensaciones (elementos muy intelectuales), se ha impedido un estudio verdaderamente dinámico de la emoción poética (p. 38).*

Entre tanto, Heidegger apela a la emoción de angustia y la ubica en un lugar central de la vida, pues le entrega a la existencia sentido de colocación. La angustia le permite al ser humano entenderse y comprenderse como ser en el mundo, como ser en relación. Además, la incorpora al análisis sobre el desencantamiento en la vida cotidiana, el aburrimiento y otros “existenciaríos”. Heidegger, en la línea de Pascal (1623-1662), Kierkegaard (1813-1855) y Nietzsche (1844-1900), introduce los sentimientos, las emociones como elementos primordiales en la vida humana.

Sartre (1905-1980) le agrega un matiz psicológico a la emoción, pues la considera fundamental al aprehender el mundo. Su idea de la conciencia emocional opera en sintonía con la aparición del objeto, y afirma que ese objeto, en el que la conciencia emocional se hace presente, es necesario para su expresión y no es posible abstraerse de él. Al respecto, Sartre (1971) argumenta:

*Es evidente, en efecto, que el hombre que tiene miedo tiene miedo de algo. Aun tratándose de esas angustias imprecisas que suelen experimentarse en la oscuridad, en un pasadizo desierto y siniestro, etc., también se trata de un miedo de ciertos aspectos de la noche, del mundo. Y todos los psicólogos han observado, sin duda, que lo que condena la emoción es una percepción, una representación-señal, etc. Pero se tiene la impresión de que luego, para ellos, la emoción se aleja del objeto para absorberse en sí misma. No son precisas muchas reflexiones para darse cuenta, al contrario, de que la emoción vuelve a cada instante al objeto y se nutre de él (p. 18).*

La emoción cumple entonces una doble función: la posibilidad de enfrentarnos con el saber–conocer el mundo y sus acontecimientos, y la de saber–conocer nuestro ser interno en relación con los sujetos–objetos del mundo y sus situaciones.

Así las cosas, la emoción se ha descrito como obstáculo contenedor y como potencia creativa. Observaremos cómo esta segunda postura atraviesa el texto que sigue, contribuyendo a la necesidad de entender la fragilidad humana como condición fundamental para saber-se en emoción creadora.

### **Las fragilidades y sus relaciones con las emociones humana**

La fragilidad nuestra ha sido puesta en el lugar del sufrimiento humano, en el lugar de lo no deseado, en los suburbios de la emocionalidad. Es difícil para la cultura occidental actual dejarse mover por lo frágil, por la inofensividad.

La carga semántica que tiene lo frágil ha dispuesto lo roto, lo quebrado, lo que falta como una suerte de homólogos al concepto de fragilidad; carga que alimenta las posturas del no cuidado, de la ruptura y del fracaso. La fragilidad connota derrota y la derrota se constituye en un peso tal para el psiquismo que le impide movimiento, actualización, elaboración. Es una suerte de aquietamiento negativo descendente.

Si nos dicen frágiles nos significan en negativo. ¿Cómo cambiar esta semántica?

### **Tres trazos-tránsitos para re-significar la fragilidad**

- **Reconocimiento de la emoción de la fragilidad: saber-nos frágiles**

Un primer trazo está ligado al saber-nos frágiles, lo que implica saber de sí, y el movimiento se da en la búsqueda humilde de nuestro poder de equivocación, de nuestra necesaria incompletud, de nuestra imperiosa necesidad de sabernos con el otro, sin él, sin alguien, no podríamos trazar líneas de saber-entender. Aquí el error no genera lastre sino transformación. Saber-nos en equivocación traza la línea horizontal del aprendizaje-entendimiento. Hacer conciencia de la equivocación expande la posibilidad de saber. Equivocación aquí no es error saturado; se convierte en oportunidad de avance, proyección y emancipación de la conciencia que, en relación, provoca la dialéctica del aprendizaje mutuo.

Lo crucial en este sentido será la conciencia del error, si él se esconde, confundirá y el cometido del aprender se verá desvirtuado, y aparecerá la insatisfecha ignorancia que, ilustrada, devastará las posibilidades de saber-se. La fuerza del error está en su reconocimiento.

El miedo a la equivocación ha desmembrado las posibilidades de saber-se y entender-se y le ha provisto al egoísmo el camino expedito para que aparezca en su intención siempre separatista, incomprensiva e irreflexiva. El egoísta no se pregunta por sí mismo dado que su pensar-sentir siempre se desplaza hacia la comparación insatisfecha de otro que aún no consigue lo que ya él tiene.

El egoísta comprende la fragilidad en él como debilidad de imposible manifestación y la observa en el otro como la posibilidad para atacar, desplazarlo y hacerlo parecer más débil. El egoísta se aprovecha de la fragilidad para engañar-se al pensar que despreciándola no la tiene (armaduras que desgarran la piel) y la frecuentan en el otro para pararse encima y doblarle.

Pensar en esa tensión entre fragilidad y egoísmo implica un acto reflexivo que invita a soltar certezas que impiden la observación de sí y del mundo que se habita en el con-vivir. La tensión fragilidad–egoísmo solo será rota por el amor. En este sentido, Maturana y Dávila (2015) plantean:

*El acto de la reflexión ocurre como un acto en la dinámica sentires-emociones que consiste en soltar las certidumbres y disponerse a mirar el presente que se vive sin prejuicios, expectativas o exigencias ... cuando me hago una pregunta reflexiva, cambio de dominio de existencia y ya no vuelvo al mismo lugar donde me encontraba antes aún queriendo volver. (p. 101).*

- **Cooperación desde la fragilidad compartida: construcción colectiva**

Cuando nos reconocemos frágiles flexibilizamos el psiquismo, y para no quedarnos en el ensimismamiento de la fragilidad (victimas del afuera sin adentros) es necesario cuidar-nos y entablar un reconocimiento de la fragilidad del otro. El cuidado de sí y de los otros edifica la observación y la escucha de la fragilidad del distinto a mí. Si reconocemos la fragilidad del otro y la cuidamos, se gesta una cooperación constituyente de vida. En otras palabras, las fragilidades compartidas no se convierten en derrumbamientos de la acción, pasadas por el cuidado de sí y del otro; son los lugares de la creación humana. La muerte desbordada, la guerra fratricida, el consumo obsesivo se gestan en las llamadas potencialidades. El amor, la compasión, la cooperación la ayuda se configuran en el cuidado de las propias fragilidades, que no pesares. La fragilidad no pesa; libera. Ya no la potencia como mecanismo de la apertura, es la fragilidad como andamiaje de la construcción de mundo colectivo.

Dialectizar fragilidades y potencialidades en lo humano genera sinergia, sincronía y armonía con el otro. Sinergia en tanto que energía creadora. Sincronía, dadas la combinaciones necesarias para gestar en colectivo; y

armonía, en cuanto a la generación de reconocimiento de sí, del mundo y de la diferencia. Bachelard (1996), al respecto, afirma:

*En esta contemplación en profundidad, el sujeto también toma conciencia de su intimidad. Esta contemplación no es pues una Einfühlung inmediata, una fusión sin reserva, sino, más bien, una perspectiva de profundización para el mundo y para nosotros mismos. Nos permite mantenernos distantes ante el mundo (p. 83).*

### **Configuración de redes de cuidado: sostenimiento**

Como hemos dicho, es necesario hacer conciencia de la necesidad que tenemos del otro para saber-nos, sin el otro que me indique como se siente al lado, arriba, abajo, adentro, afuera conmigo no es posible volver así mismo. Porque la vida es un entrar y salir, salir (existir), entrar (insistir). Es una dialéctica con conciencia de la afuera y el adentro. Si solo estamos afuera nos alienamos; si solo estamos adentro, nos ensimismamos. Alienados nos convertimos en “guerreros despiadados”; ensimismados nos convertimos en “zombies narcisistas”, ni lo uno ni lo otro, ambas cosas desbordan el espíritu. Hay en la mitad, hombres y mujeres despiertos, con conciencia expandida, que se instalan en un ir y venir, logrando un equilibrio entre el existir y el insistir; de este modo puede realizarse un sostenimiento de la fragilidad colectiva. Hombres y mujeres que al estar en el mundo con la conciencia de la fragilidad cuidada desplazan su fuerza física y psíquica a la configuración comunitaria. Sin individualismos ni colectivismos seguidos, sino con vínculos establecidos desde el cuidado.

Esos vínculos están en las historias inéditas o que se teme contar, por rechazo, miedo o fragilidad. El vínculo no es otra cosa que el encuentro genuino de las historias personales e íntimas que han constituido la fuente principal de la co-existencia y la co-insistencia. El mundo es una co-creación histórica hecha por los vínculos que han emancipado los “entre-nos”.

Los vínculos se sostienen en el contexto compartido y se re-crean en el vivir y el convivir cotidiano de hombres y mujeres creadores, con el potencial del amor, con el conversar como fundamento de la acción, con el reflexionar como distintivo y con el lenguaje como eje fundamental del existir-vivir-insistir. Al respecto, Maturana y Dávila (2015) afirman lo que sigue:

*Los seres humanos somos los únicos seres vivos terrestres que vivimos en reflexiones recursivas sobre lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos y preguntándonos sobre los fundamentos de lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos, o al menos todo lo que sabemos nos indica que es así. (p. 101).*



## Dos hipótesis

- **Mas allá de la existencia: el tiempo de la fragilidad**

El más allá de la existencia remite a la necesidad de volver al recogimiento de sí. Ello es lo necesario, ya lo decíamos arriba, ir al Otro sin volver a sí, se convierte en un vagabundear exterior ¿cómo prevenirlo? Con tiempo - espacio. Tiempo en presente – espacio en aquí: una suerte de presentificación. En esta óptica, la fragilidad atravesada por la emoción ubica temporo–espacialmente el instante, para activarlo y volverlo porvenir, es decir, a través del dinamismo vigoroso de la conciencia, barrunta no para adivinar lo que viene, sino para darle sentido a lo que se vive. No en una continuidad que proyecta la duración, sino más bien en una conciencia del instante que proyecta la emoción del sujeto que siente, del sujeto que se sabe frágil y se entiende amador en el convivir diario. Es el amor como fundamento de nuestro ser humano. Al respecto, Maturana y Dávila (2015) proponen:

*Como resultado de la deriva natural de nuestro linaje humano en torno a la conservación del amar y la ternura como fundamentos de nuestro vivir relacional, el amar y la ternura son ahora aspectos básicos espontáneos en el presente de nuestro vivir biológico-cultural, y no necesitamos teorías ni argumentos relacionales para vivirlos, pero si necesitamos teorías para negar el amar o justificar el desamar en actos de discriminación. (p. 266).*

- **El saber-se frágil: una moral vital**

Estamos haciendo un abordaje “existencialista-insistencialista optimista”. Sin desconocer los avatares y las dificultades de la vida, optamos por la acogida y no por el estar arrojados sin opciones de transformación del mundo, pues reconocemos en lo humano mismo la posibilidad de liberación; esa es nuestra moral vital.

Es posible que sea esta falta de reconocimiento del otro la carencia de nuestro tiempo más abrumadora. En ello reside una crisis existencial de occidente: el ser humano ha abandonado su modo genético de ser. Busca la posibilidad de encontrar sentido a su vida, pero sin resultado. Se ha olvidado que su “sí mismo” se configura en la cercanía y en la relación. Se ha refugiado en lo aparente, en un disfrute agobiado de elementos muertos. Frente a esta condición de ser en el mundo actual, queda advertir que la toma de conciencia de sí es la mejor salida para regresar al sí mismo y acoger con entendimiento y acto lo que el mundo es en relación y que en la fragilidad hay fuerza creadora y emancipadora de sí. Bachelard (2002/1932) afirma:

*Meditando por ese camino se llega pronto a esta conclusión: toda moralidad es instantánea. El imperativo categórico de la moralidad nada tiene que ver con la duración. No tiene ninguna causa sensible, no espera ninguna consecuencia. Va directo y verticalmente por el tiempo de las formas y de las personas. El poeta es entonces guía natural del metafísico que quiere comprender todas las fuerzas de uniones instantáneas, el ímpetu del sacrificio, sin dejarse dividir por la dualidad filosófica burda del sujeto y del objeto, sin dejarse detener por el dualismo del egoísmo y del deber. El poeta anima una dialéctica más sutil. En el mismo instante, revela a la vez la solidaridad de la forma y de la persona.” (p. 100).*

## REFERENCIAS

- Bachelard, G. (1996). El agua y los sueños. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2002). La intuición del instante. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Lazarus, R. (1991). The retreat from radical behaviorism and the rise of cognitivism. Nueva York: Oxford University Press.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). El árbol del vivir. Chile: MVP Editores, Escuela Matriztica.
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós.
- Pascal, B. (1977). Pensamientos. Barcelona: Orbis.
- Sartre, J. P. (1971). Bosquejo de una teoría de las emociones. Madrid: Alianza.
- Tamayo, G. (2010). El modelo cognitivo – comportamental: antecedentes filosóficos, psicológicos y su relación con el concepto de significado. Perspectivas en psicología UM, 13 , 103-114.



## CAPÍTULO XXIV

# ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS FRONTERAS A TRAVÉS DEL CINE Y LA LITERATURA

*Luis Fernando Valero Iglesias<sup>52</sup>*

---

<sup>52</sup>Luis Fernando Valero Iglesias· Doctor en Educación; Tarragona· España· Docente e investigador de varias universidades en España y Latinoamérica· Correo electrónico: luisvaleroiglesias@gmail.com

## Resumen

En un mundo globalizado, las fronteras se han planteado como un problema de invasión en donde los Estados nación pueden perder su identidad al introducirse o aceptarse ciudadanos de otros que se ven obligados a huir por múltiples causas, pero que cuestionan la realidad social del país que les recoge. La globalización ha roto las ligaduras de los Estados nacionales y las multinacionales han abierto espacios por donde fluye la economía, los bienes, servicios y, sobre todo, los propios ciudadanos ignorando. En este texto hacemos referencia a cómo este fenómeno ha sido motivo en el cine y a la literatura.

**Palabras clave:** Fronteras, globalización, socialización, cine, barreras.

## El problema de las fronteras

En los tiempos que vivimos es una evidencia palpable que las “Fronteras” han vuelto a recuperar su función de hace años. Al término de la Segunda Guerra mundial, Europa decidió que las fronteras era una causa de conflicto y se optó por crear un espacio común: “La Unión Europea nació con el anhelo de acabar con los frecuentes y cruentos conflictos entre vecinos que habían culminado en la Segunda Guerra Mundial”. (UE 2018, p.13)

Las fronteras actúan como barreras que marcan distancia entre el nosotros y ellos, y en el mundo que vivimos tensiona lo nacional de lo global. Para bastantes personas, las fronteras estimulan los contenidos simbólicos de la identidad personal y colectiva marcando el espacio social y político. Pero ellas, han modificado su concepto a través de la evolución histórico social. Vamos a intentar describirlas en este trabajo y apostar, que las fronteras no son más que un azar y que no favorecen en absoluto la relación con y entre los humanos; muy al contrario, ellas sirven para discriminar, entorpecer el desarrollo y sobre todo, el tomar conciencia que el estar en una frontera

u otra, es casualidad, es haber tenido la suerte de nacer en un sitio y no en otro, o de viajar y quedarse.

Al dar una mirada a la historia de casi todas las fronteras, vemos que han sido consecuencia de guerras en donde la victoria ha ido corriendo las líneas, según el capricho de los vencedores; si no, qué se los pregunten a los mexicanos, en “El laberinto de la soledad”, Paz (2015), donde se señala cómo los enfrentamientos caudillistas locales hicieron perder a México gran parte de su territorio y crearon nuevas fronteras. O la misma construcción de la Europa actual, con sus fronteras movibles desde la Edad Media con los imperios carolingio, español, austrohúngaro, otomano, la llegada de la Primera Guerra Mundial y la Segunda, hasta la actualidad, se demuestra claramente, la volatilidad de las fronteras y de las ciudades que han sido, de un Estado u otro, según las circunstancias políticas y sociales, donde las guerra han jugado un papel clave en tantos pueblos y ciudades que han cambiado de nación y modificado sus fronteras según los intereses de los vencedores.

Ser nacional de un país es cuestión del azar, pues las madres embarazadas al viajar se ponen de parto; a diario se leen cómo sus hijos nacen inmigrantes en lanchas débiles o en trenes atestados, en buses, etc., o embarazadas inmigrantes que salen de sus países a encontrar una vida mejor cuando se les adelanta el parto. A ellos, no se les reconoce la nacionalidad del país donde han nacido; Pensemos en los famosos “dreamers”, de los Estados Unidos, de origen iberoamericanos.

Nación viene de nacer. La nacionalidad es otra cuestión: implica cultura costumbres y vivencias; no siempre se tiene del país donde se “nace”.

Ante de seguir por este camino se debe aceptar que el ser humano, como “animal racional” es un animal territorial, antes que político, como señaló Aristóteles (Campillo 2014) y como buen mamífero que somos, conviene recordar que nuestro ADN es en un 97% como el del orangután. Este es un animal muy territorial que defiende hasta el extremo su territorio, pero nuestro proceso evolutivo ha desarrollado pautas sociales que dominan y regulan en tiempos normales nuestra convivencia. Ello no es óbice para que en momentos de tensión nos volvamos territoriales.

Recordemos cómo Trump ha recalcado “América primero”, entendiendo como América, los Estados Unidos; o en Francia, Marie Le Pen señala que ella es la candidata del pueblo francés, entendiéndolo como los franceses de raíces y

costumbres de lo que se cree es ser “francés”; o Farage, como defensor del Reino Unido, en contra de la soberanía de la Unión Europea.

Todo ello hace que aunque se emigre, nuestro fondo endotímico, aquel que condiciona nuestras tendencias, sentimientos y pasiones al territorio primero, recordemos lo que señala Paz (2015) en su “El laberinto de la soledad”, cuando narra las vivencias del «pachuco», el inmigrante mexicano en Estados Unidos que no desea abandonar mitos, costumbres y creencias, como los andaluces que viven fuera de su Andalucía, su flamenco, o los sefarditas que mantienen su lengua, o los catalanes, gallegos o vascos, que mantienen sus cantos y sus procesiones de sus vírgenes y santos identitarios.

El arte como expresión de los humanos demuestra con su creación, en las figuras icónicas de Altamira, Lascaux, etc., o las narraciones de la Ilíada, la Odisea, el ser humano ha ido perfeccionando su dimensión técnica del arte y ha nacido la fotografía, la música y el cine. Ahora hay dos expresiones artísticas, la literatura y el cine, que ante la diversidad problemática, González (2017) habla de diversidades e inclusiones forzadas, donde se plantea que las fronteras han pasado a ser narradas por las metodologías artísticas en todas sus diferentes facetas y dimensiones, entendiendo como fronteras su cruce, el accidente geográfico que constituye el río. Todo ello es una experiencia única que se extrapola con un sentido universal y que conforma un espacio identitario y cultural específico que sirve para hacer ver al que lo ve o lo lee la realidad de lo que ocurre en la frontera.

Esta tensión entre lo que somos y lo que podemos ser en estos momentos está en cuestionamiento por el proceso de la globalización, la informática y la tecnología, que iguala los procesos hasta la uniformidad.

Asimismo, no puede negarse que nacer es un hecho sujeto a la casualidad, al capricho de los padres, a la arbitrariedad administrativa en el fondo nacer en un sitio o en otro es un capricho del azar no de un deseo de querer ser diferentes como seres humanos y tener ventajas unos sobre otros. El novelista mexicano Luis Spota tiene un título sugerente, no de nacidos sino de muertos, “Murieron a mitad del río”, ¿dónde murieron en qué país, unos nacidos en México, en El Salvador, Honduras... que intentaban entrar en los Estados Unidos de Norteamérica?

En la frontera entre México y Guatemala, en el río Tecún Uman, miles de inmigrantes sufren una pesadilla peor que la expulsión; son asaltados por

mafias sufriendo todo tipo de vejaciones y violaciones por parte de los llamados “coyotes”, como pago, además del dinero, para cruzar la frontera. México deportó el año pasado a 147 000 personas, todo ello a orillas del río Suchiate.

Lo anterior genera una corriente de defender los derechos de los inmigrantes como personas que tienen derechos, y para evitar su asesinato, al igual que los que trabajan por ellos y por el pueblo. Toda esta sangre derramada ha hecho que se tenga conciencia, como han señalado, en la provincia de los jesuitas de Centroamérica, que conocen bien esa problemática de algunos gobiernos de “estigmatizar y criminalizar a los migrantes” y violan derechos humanos fundamentales” y subraya que dichas medidas restrictivas tienden a agravar la crisis migratoria del triángulo norte de Centroamérica (Guatemala, El Salvador y Honduras). Allí, la situación de violencia y la injusticia social enraizada en la sociedad obliga a miles a buscar un mejor destino en Estados Unidos, como nos muestra González E (2017, párrafo, 6):

*En tiempos de muros, nos sentimos llamados a construir puentes entre personas, culturas y sociedades. A levantar nuestras voces y trabajar juntos y juntas para que los Estados centroamericanos y norteamericanos, respeten los derechos humanos y el principio de la dignidad humana, celebren las diferencias y fomenten una cultura de hospitalidad y fraternidad.*

Así finaliza el comunicado de la Provincia jesuita en América Central: es momento de construir puentes y no muros.

Rodier (2013) afirma que son ya más de 18 000 kilómetros que se han levantado en los últimos tiempos de muros y barreras. Conviene recordar que este no es un fenómeno nuevo, ya que está el hecho histórico de la Muralla de China construida en el siglo V (A.C.) que llegó a tener 21 000 kilómetros.

En esta tesitura cabe preguntarse ante las avalanchas que se están dando en el Mediterráneo ¿De dónde son los nacidos en las balsas que pululan por las aguas del Mediterráneo? ¿No es el Mediterráneo un mar que ha unido civilizaciones por siglos y ha generado acciones de mancomunidad entre los pueblos transmitiéndose de unos a otros saberes, manera de vivir, filosofías, músicas, culturas, dicho genéricamente? Ha sido un mar sin fronteras.

El siglo XX tienen ejemplos paradigmáticos del azar de la victoria y la creación de fronteras, tales como la antigua Yugoslavia, Crimea, Ucrania, no solo entre naciones se han creado fronteras y muros sino en una ciudad, el Muro de Berlín. Por ello la frase del presidente Kennedy, aquel 26 de junio de 1963,

se convierte en eslogan de que las fronteras solo sirven para dividir: "Soy ciudadano de Berlín".

Todos somos de algún sitio o si se quiere, todos somos de cualquier lugar, y así lo demuestra el libro de Karin Bojs (2017), en donde el ADN en las búsquedas realizadas por la autora y más de 60 científicos implicados despejan asombrosos debates y dudas seculares de los estudiosos de la historia y la arqueología. Todos somos una gran familia: las mitocondrias así lo certifican desde la Eva negra, de la que todos descendemos desde hace más de 200 000 años. Al igual que el libro de Juan Luis Arsuaga (1999) en nuestra evolución, las fronteras son del hoy más cercano.

Bauman (2015) ha señalado: "la libertad de movimientos, una mercancía siempre escasa y distribuida de una manera desigual, rápidamente se convierte en un factor de estratificación en nuestra época" (p.8)

## **Fronteras y la globalización**

Uno de los desafíos importantes al hecho de tener fronteras nacionales es la globalización, aunque haya en estos momentos un renacimiento de fronteras, derivado de las guerras locales que están azotando varios continentes o la miseria y la injusticia social que obliga a muchos a buscar espacio donde poder vivir: Siria, Libia, El Sagel, Sudán, Etiopía, México, El Salvador, Guatemala, Honduras, entre tantos países, están obligando a redefinir qué papel juegan los gobiernos, la democracia y los partidos políticos, ya que están transformándose en movimientos, ya superados en otras ocasiones, como han sido el fascismo, el comunismo, el nacionalismo o la intransigencia religiosa sectaria e inquisidora del que no comulga con las ideas imperantes en su territorio nacional:

*La frontera es la concreción física, línea, cerca o muro, de un concepto político. Actúa como límite que separa al nosotros de ellos y lo nacional de lo global. Cuando la frontera cumple su función refuerza los contenidos simbólicos de la identidad y pertenencia nacional y delimita el espacio social y político (Cristoffanini y Cancino, 2015, p.35).*

El proceso de modernización del siglo XX, después de la Segunda Guerra mundial 1939/1945, diluyó las fronteras y como señala Beck (2003, p.85), "Por consiguiente, en todas partes se intenta imponer indisimuladamente identidades nacionales, étnicas y locales". Estas identidades se etiquetan, quizá de forma un tanto apresurada, como "neo nacionalistas", aunque, en contraste



con el nacionalismo con carga explosiva fascista o nazi que produjo el siglo XX, no se orienten a campañas de conquista ideológica y militar más allá de las propias fronteras. Son nacionalismos introvertidos que están a la defensiva frente a la "invasión" del mundo global, que se atrincheran y protegen frente a él, lo que no quiere decir que "introvertido" pueda confundirse con "inocuo".

Las fronteras se han ido diluyendo, han nacido uniones en donde los países han sido más flexibles en sus pasos fronterizos, llevados de la necesidad de los intercambios culturales, económicos, industriales, en una palabra por usar la terminología de Bauman las fronteras se han hecho líquidas, aunque preocupa su nuevo resurgimiento. Ya no hay tanto un nosotros y un ellos sino que se está más unidos; son millones de emigrantes los que están trabajando en otros países integrados y teniendo ya una vida propia y ello se puede observar por las reacciones que ha habido frente al Brexit del Reino Unido, RU, que ha cuestionado hasta la misma esencia del propio RU, con Escocia queriendo estar en la UE al igual que el Ulster, Irlanda del Norte.

La globalización ha roto las ligaduras de los Estados nacionales y las multinacionales han abierto espacios por donde fluye la economía, los bienes, servicios y sobre todo los propios ciudadanos, ignorando las fronteras de los Estados nacionales. Ello implica que deben entenderse que las multinacionales, en estos momentos, son algo más que los Estados; como ejemplo, para entender la cuestión, veamos el caso de la UE y Facebook, o el fin de la itinerancia (roaming) en la UE.

Facebook se ha convertido en una de las empresas más importantes del mundo, valorada en casi 420 000 millones de dólares; con ese presupuesto se pueden mantener entre dos o tres países pobres de África. Según las noticias en 2014, cuando Facebook notificó la compra de WhatsApp, aseguró a la Comisión Europea que no vincularía de forma automática las cuentas de los usuarios de su popular red social y las cuentas de los clientes de WhatsApp; en agosto de 2016 la empresa actualizó sus condiciones de uso saltándose su promesa. La legislación comunitaria obliga a las empresas a "proporcionar información correcta que no lleve a error" y que es "esencial para que la Comisión revise las condiciones para fusiones y adquisiciones" de forma efectiva. Así mismo, se observa que la sanción de la Comisión Europea (CE) de la UE, ha impuesto a Google de 2 420 millones de euros, la mayor que infringe hasta la fecha contra una sola compañía, por abusar de su posición dominante como motor de búsquedas en internet al dar ventajas "ilegales" a su servicio de comparación de compras.

Esta es una señal de la tensión que se está creando entre los “antiguos” Estados y su conjunción en uniones más armónicas sin fronteras, más que las exteriores (espacio Schengen) y las nuevas instituciones, los nuevos “Estados globalizados”, las multinacionales que nos está creando la globalización sin márgenes para los pobres.

Hay una sensación de doble juego que no se sabe en qué acabará, pues poner multa de 110 millones a Facebook sobre unas ganancias de 10 000 millones al año o de 2 420 millones sobre los más de 70 000 millones que ganancias al año, no es equitativo. (Diario de las Américas 2017)

La realidad demuestra que, en la Modernidad, las fronteras se vuelven porosas dejando hacer a quien conviene, aceptando lo deseable y expulsando a lo que no le conviene. Hoy las fronteras se han convertido en zonas de transición, de mercadeo que se usan para persuadir, chantajear, hacerse favores entre Estados y empresas. El convenio de la UE con Turquía filtra en sus fronteras a los inmigrantes que intentan venir a la UE y, a cambio, le da 3 000 millones de euros, de momento:

*En estos momentos los agujeros negros de la globalización están dejando a mucha gente al margen del sistema, también más allá de las fronteras tradicionales que separaban el Norte del Sur. Grandes masas de la población mundial se ven excluidas y marginadas: sin tra-bajo, sin horizontes, sin salida. Ya no son víctimas de la explotación y de la opresión, sino de la cultura del «des-carte». La exclusión afecta intrínseca-mente a su pertenencia a la sociedad en la que viven. Ya han dejado de estar en ella abajo, en la periferia o carentes de poder, ahora están fuera (Casanova, 2016, p.5)*

Las fronteras, como señala Bauman en sus libros “La globalización...” y en “Tiempos líquidos...”, las fronteras son movibles permisivas para lo que conviene, millones de turistas pasan, así como delincuentes, narcotraficantes de toda índole por ellas, pero millones de refugiados no entran. Las películas de Steven Soderbergh, como “Tráfico” (2000), o el film de Ara Paiaya Skin Traffik (“Tráfico”), (2015) tratan este tema.

Todo ello cuestiona la identidad territorial hacia una identidad móvil de una moda, ello se observa con la serie de famosos que tienen doble nacionalidad, o triple, o lo que afirma Amín Malouf de una identidad como un proceso en movimiento continuo, como señala en sus obras “ Identidades asesinas”. 1998. “Los desorientados”, 2012.

Ha muerto una geografía humana localizada, anclada en un sitio por años; las personas nacían y morían sin salir de su entorno más próximo y se aprendía copiando tradiciones ancestrales. Ahora se aprende sobre la marcha, en un desarrollo

desigual de innovación continua presionados por los productos, por la moda que ser presentados al unísono en Madrid, París, Londres, Nueva York, Tokio, Buenos Aires, México, Singapur, Osaka... y esto está proyectando un nuevo concepto de frontera, ya que algunas de estas ciudades tienen más población que países completos puesto que tienen, desde 10 millones de habitantes hasta 40 y algunas de ellas, ya son “ciudades-estado”. Sus conurbaciones tienen barrios que juegan el papel de estados diferenciados, con “minoría” entre sí, de millones de personas con sus diferentes costumbres, religiones, etc.; ello plantea serios problemas de control, de integración, de culturización y, por ende, de idiosincrasia.

*En los últimos 20 años, el número de jóvenes desempleados ha triplicado, en promedio, el de los adultos en esa situación y, en la actualidad, hay regiones en que llega a ser cinco veces mayor que la tasa de desempleo de los adultos. (OIT, 2012, p.1).*

Según datos del ACNUR (2017), en el mundo existen 59,5 millones de personas forzosamente desplazadas; la cifra más alta desde el final desde la II Guerra Mundial.

La clase política europea y ya no digamos EE.UU. no han sabido cómo reaccionar ante el elevado número de refugiados procedentes de Siria y países limítrofes por falta de previsión, pero también por escasez de formación. Se tienen muchos casos donde las fronteras no sabemos cómo resolverlas; por ejemplo, en abril de 2016 solo han sido reubicadas 1 500 personas entre abril de 2015 y abril de 2016; en cambio, ha habido 3 200 personas ahogadas en el Mediterráneo. Europa no ha activado ninguna misión de rescate y salvamento marítimo conjunta.

¿Qué se espera para hacer algo? Esto plantea serias tensiones entre los Estados, con diferencias sustantivas a la hora de recoger refugiados, según Eurostat, (2017) existe una distancia abismal entre las solicitudes (1,25 millones) y la concesión del estatuto de refugiado (333-350):

*De las 59,5 millones de personas desplazadas de manera forzosa que había en el planeta a fines de 2014 (ocho millones más que un año atrás), 19,5 millones estaban registradas como refugiadas, 38,2 millones permanecían dentro de las fronteras de su país de origen y 1,8 estaban a la espera de la resolución de su solicitud de protección internacional. ACNUR estima que la cifra de desplazamiento forzado en el mundo superó durante 2015 los sesenta millones de personas. Las personas refugiadas responden a un perfil muy joven (el 51% tiene menos de 18 años) y el 86% vive en los países más empobrecidos. Las posibilidades de obtener protección internacional y de emprender una nueva vida en un país industrializado son cada vez menores, El 70% del total de las que se produjeron en el mundo.(CEAR 2016)*

Esta presión en las fronteras, unida a una crisis del sistema capitalista, hace perder identidad local y algunos desean de nuevo perfilarse en su entorno más inmediato, como recurso para no diluirse en una globalización, que no controlan y por ello algunas élites locales buscan volver a controlar su territorio, como ocurrió con Alemania y su plebiscito sobre los “landers”, en Italia con la creación de la Padania de la Liga Norte por Bosi, el Brexit británico. Todo ello genera una interesante tipología territorial produciendo una virtualidad como respuesta a la globalización, buscando no definirse como “Estados/Nación”, sino como regiones de desarrollo, defendiendo intereses comunes, polos de acción conjunta así se crean «los cuatro motores regionales» de Europa (Rhone-Alpes, Cataluña, Lombardía, Baden-Wurtemberg), a pesar de que no están unidas por continuidad territorial, sí tienen el ser todas ellas de la UE con acuerdos con Shanghai, Québec, Ontario, Tunisia y Mali, del denominado «Arc Atlantique», o la ciudad global, creando una red de ciudades, con un tema común, como son: Nueva York, Londres y Tokio; o regiones asociativas-virtuales transfronterizas, como la Región Arizona-Sonora<sup>21</sup>, agregando en otros casos, como el de «The Red River Corridor (Manitoba en el Canadá y North Dakota y Minnesota en los EE.UU.), o la «Pacific Northwestern Economic Region» (Alberta y British Columbia en el Canadá). O el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), en inglés North American Free Trade Agreement (NAFTA) y en francés Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA), es un acuerdo regional entre los gobiernos de Canadá, de los Estados Unidos y de México.

Señala Kapuscinski (2004) que cuando parecía que se había agotado la tensión Este/Oeste se plantea con fuerza la tensión Norte/Sur (El mundo de hoy, 2004) y ahora se tensiona por una miseria cada día más palpable, derivada de la crisis poniendo en cuestión, hasta en los mismos cimientos del primer mundo; tal es el caso de la Unión Europea.

Hay un miedo proyectado derivado por las crisis del 2008 que se acentúa ante los miles de las oleadas llegadas por el mar Mediterráneo, origen de la civilización occidental, y ello que tensiona a las degradadas clases medias y, sobre todo, clases bajas, aunque lo políticamente correcto ya no desea que se hable de clases, sino de emprendedores, autónomos, empleados móviles, temporales y transitorios. Toda esta situación está socavando los cimientos de una sociedad que después de la Segunda Mundial había conocido un desarrollo positivo como nunca antes, pero la realidad es cruel y exacta ahora en la Unión Europea (UE28). Esto proyecta que más de uno de cada cuatro niños y niñas (27,8%) está en riesgo de pobreza o exclusión social, y

la Comisión Europea y pide a los Estados miembros que usen la financiación europea para poner en práctica la Recomendación de la Comisión “Invertir en Infancia: Romper el ciclo de las desventajas”.

Como señala De Sebastián, ya en el (2005, p.15):

*Tenemos unos 1.800 millones, un 28,13 % de la población mundial, que son seriamente pobres. Todavía habría que contar como pobres a los que viven con tres, cuatro, o cinco euros al día. Es verdad. Pero no me cabe la menor duda de que en tiempos pasados, la proporción de pobres en el total de la población mundial era mucho mayor, rondando quizás el 80 ó 90 % del total.*

Vemos que al aumentar los controles en fronteras aumenta la pobreza. Todo ello proyecta consecuencias nuevas y sensibles, pues ya hay fronteras que impiden caminar libremente por la UE. Hay un significativo cambio en su ciudadanía frente a los que viven en sus estados de excepción, pues observan un aumento de la pobreza en sus países por la inmigración y los desplazados por las guerras de Siria, Libia, Sudan, Etiopía y otros del área.

Ante estas injusticias sociales, hay quien aboga por fronteras impermeables ya que se connota que abiertas es imposible. Ello ha generado un avance significativo en la UE y en otros países de un chovinismo excluyente y no solo en UE, también en los Estados Unidos de Norteamérica, como el eslogan de Trump: “América primero. América para los americanos”. O “Tenemos que proteger nuestras fronteras de los que quieren robar las fábricas y destruir nuestros empleos”. “La riqueza de la clase media ha sido expoliada de nuestros hogares y se ha redistribuido por el mundo” (Trump, Diario El Mundo. 21/01/2017). Todo esto es contagioso y así tenemos a Marie Le Pen, “Francia para los franceses”, o Farage en el Reino Unido, defensor acérrimo del Brexit. “La Unión Europea nos ha fallado a todos. Debemos librarnos de la UE y recuperar el control de nuestras fronteras”, ya que “vienen los turcos, que vienen los sirios, que vienen los refugiados, que vienen los musulmanes, que vienen los terroristas” (26/06/2016. El Mundo.) Y cuando ganó el Brexit exclamó, hay “atreverse a soñar”, “para la gente de verdad, para la gente corriente, decente”, sobre la “honestidad” y la “dignidad”. Declaraciones continuas en la prensa diaria.

Toda esta situación que se está describiendo tiene un claro correlato; hay un deterioro del concepto de la democracia solidaria, abierta y participativa, sustituido por un espíritu consumista, egocéntrico y egoísta que ve en peligro, si entran en su territorio desposeídos a los que habrá que sostener, con el consiguiente gasto y más impuestos,

por ello se connota que las relaciones sociales de solidaridad se han deteriorado. Nos indicó Giddens (1997) que:

*No existen las relaciones puras basadas en la gratificación inmediata y si ésta deja de estar presente no hay relaciones. Si rechazamos deliberadamente aceptar riesgos para desarrollarnos, quedaremos inevitablemente atrapados en nuestra situación o terminaremos por cargar con ellos sin encontrarnos preparados. (p.104).*

## CONCLUSIONES

Hay elementos para creer que la globalización es vista como un proceso de homogeneización hacia la uniformidad, proyectando un vacío de realidad diferenciada personal, a pesar de que la cultura se está universalizando. Por una parte, hay una visión global en todo el mundo; cuando se viaja, se ven las mismas series y las mismas películas, los mismos anuncios a pesar de las fronteras culturales. Ello se observa a través de las interconexiones, vinculaciones y transculturaciones que la globalización genera; aun así, hay una resistencia de intereses particulares, muy concretos, y por ello, las culturas resisten, a pesar de un cierto aislamiento se interrelacionan de manera constante. Es evidente que hay una tensión entre la globalización y el particularismo, de aquí los movimientos de nacionalismo y populismo que se observan.

Defender que cada cultura es un sistema de signos y significados, inteligibles solo en sus propios términos para los que participan de él; es querer poner puertas al campo, y a pesar de esa resistencia se va a un mundo sin fronteras como se observa en el film “2001 Odisea del espacio”, de Stanley Kubrick (1968).

Cierto es que la supresión de las fronteras, se ha calificado siempre de utópica y sus pensadores de anarquistas y marginales, pero también no es menos cierto que a nivel de la Academia ha dado lugar a una abundante bibliografía y de películas sobre el tema. No puede obviarse que artículo 13º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, afirma

Artículo 13.

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Es obvio que aquel ciudadano que se ve “sometido a situaciones de guerras, discriminación, violencia etc. en su propio país tiene derecho a recibir protección de otros estados para facilitarle su existencia”.. Este es un derecho que ya está recogido en el Éxodo y en el Levítico: “El extranjero que reside con vosotros será tratado como uno de vuestros compatriotas y lo amaras como a ti mismo, porque también vosotros fuisteis extranjeros en tierra de Egipto (éxodo, 22:21) (Levítico 19:33-34). Kant también señala en “La paz perpetua” la necesidad de tratar bien al extranjero, siempre que se comporte adecuadamente según las normas de la tierra que le acoge: “Buscad ante todo acercaros al ideal de la razón práctica y a su justicia; el fin que os proponéis –la paz perpetua– se os dará por añadidura” (Kant, 1795).

Hay muchas interferencias actualmente para las fronteras abiertas; por ejemplo, el presentar a los inmigrantes como terroristas potenciales son excusas de mal pagador. Ello es un lastre ante una realidad palpable, más para los países de la UE en donde las tasas de natalidad son deficientes.

Guillermo De la Dehesa (2008) señala que la inmigración ha servido para reducir la desigualdad en el mundo: “La emigración ha probado ser, sin duda, el flujo eficiente para mejorar la distribución de renta en el mundo” (pag.107).

Max Weber (1988) exclamó: “es completamente cierto y así lo prueba la historia, que en este mundo no se consigue nunca lo posible, si no se intenta lo imposible una y otra y otra” (p.178). Aunque tampoco es impensable que el proceso futuro sea caleidoscopio, con múltiples espacios sobrepuestos y traslapados, que puede parecer caótico pero que subliminalmente estará ordenado con una nueva concepción del mundo en grandes bloques interrelacionados entre sí, no como Estados, sino como empresas multinacionales que son más poderosas que los propios Estados, aunque su “nacionalidad” sea una, las cinco empresas más importantes del mundo son estadounidenses, aunque pagan sus impuestos en paraísos fiscales y llegan acuerdos o bien con Estados: Andorra, Lichenstein o con Ciudades/Estados: Singapur, Hong Kong, ello ha derivado gran parte de la soberanía que es la que está regulando la globalización.

## EPÍLOGO

Por todo ello, conviene discutir las interrelaciones entre lo local, la región, la nación, el Estado y la conformación del mundo, incluso las fronteras culturales. Las culturas concretas han traspasado esos impedimentos ficticios, llamados fronteras. Es una

falacia afirmar que cada cultura y nación con sus fronteras es un sistema particular de signos y significados, entendidos solo en sus propios términos nacionales.

## REFERENCIAS

- ABC (2016) Queremos lograr avance concretos. Disponible en [http://www.abc.es/internacional/abci-angela-merkel-union-europea-encuentra-situacion-critica-201609161118\\_noticia.html](http://www.abc.es/internacional/abci-angela-merkel-union-europea-encuentra-situacion-critica-201609161118_noticia.html)
- ACNUR. (2017). Estadísticas desplazados. Disponible en <http://www.acnur.org/recursos/estadisticas>
- Arsuaga, J. (1999). El collar del neandertal. Madrid: De bolsillo.
- Asperger, Ch. y Van, P. (2002). Ética económica y social. Paidós. Barcelona.
- Baron, A. ( 2006). Estados Unidos: Crecen los grupos racistas y los hispanos son el nuevo blanco,.Clarín, 22 de mayo, 14.
- Bauman, Zigmund (2013). Tiempos líquidos. Vivir en una época De incertidumbre. Barcelona; Tusquets.
- Bauman, Zigmund (2015). La globalización. Consecuencias humanas. Buenos Aires. Fondo De Cultura Económica.
- Beck U. (2003) La cuestión de la identidad. Recuperado de: [http://www.elpais.es/articulo.html?xref=20031111elpep...i\\_6&type=Tes&anchor=elpepiopi&print=1&d\\_date=20031111\(1of5\)11/11/200311:49:57](http://www.elpais.es/articulo.html?xref=20031111elpep...i_6&type=Tes&anchor=elpepiopi&print=1&d_date=20031111(1of5)11/11/200311:49:57)
- Beck, U. (1998) ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós.
- Boisier, Sergio (2003) Globalización, Geografía política y Fronteras. Anales de Geografía de la Universidad Complutense. N. 23 pág.21-39
- Campillo, A. (2014). “Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros” Revista de Filosofía Vol. 39 Núm. 2, p. 169-188.
- Carrera, J. (2007). Identidades para el siglo xxi. Barcelona: Cristianismo y Justicia, Cuadernos nº 147.
- Casanova, Xavier. (2016). Nuevas fronteras, un mismo compromiso. N. 200. Cuadernos de Cristianismo y Justicia. Barcelona: Los cuadernos de cristinismo i Jesuita.
- CEAR (2016) Informe de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) Las personas refugiadas en España y Europa. Recueprado de: [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2016/06/Informe\\_CEAR\\_2016.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2016/06/Informe_CEAR_2016.pdf)
- Comisión Provincial de Apostolado Social y la Red Jesuita con Migrantes Centroamérica CPSOCIAL (2017). Es tiempo de



construir puentes, no muros”: Declaración PROCAM RJM acciones antiinmigrantes EEUU 2017. Recuperado de: [http://www.cpalsocial.org/es\\_tiempo\\_De\\_construir\\_puentes\\_no\\_muros\\_Declaracion\\_procam\\_rjm\\_acciones\\_antiinmigrantes\\_eeuu\\_2017\\_1567](http://www.cpalsocial.org/es_tiempo_De_construir_puentes_no_muros_Declaracion_procam_rjm_acciones_antiinmigrantes_eeuu_2017_1567)

- Cristoffani, Pablo R. y Cancio Rita. (2015). Fronteras desde la modernidad a la globalización. Sociedad y Discurso. Aalborg, Dinamarca: Universidad De Aalborg.
- De la Dehesa, G. (2008). Comprender la inmigración. Madrid: Alianza.
- De Sebastián, Luis. (2005). Problemas de la globalización. (Comercio, emigración, medio ambiente). Cuadernos de Cristianismo y Justicia. N.135. Barcelona: Los cuadernos de cristinismo i Jesuita.
- Diario de las Américas (2017). Tecnología. Recuperado de: <https://www.diariolasamericas.com/tecnologia/facebook-registraganancias-11665-millones-dolares-2017-n4136043>
- Drucker, P. (1993). La sociedad post-capitalista. Buenos Aires: Sudamericana
- El Mundo (2017). La UE multa con 110 millones a Facebook por la compra de WhatsApp <http://www.elmundo.es/economia/2017/05/18/591d462622601dab3b8b465f.htm>
- Emmerich, N. (2006). Fronteras, muros y límites en la globalización. Documentos de Trabajo Universidad de Belgrano, 153, 1-26.
- EUROESTAT (2017). Estado De la cuestión. La respuesta europea a la crisis de los refugiados.
- Fuentes, C.(1996). La frontera De Cristal. Madrid: Alfaguara.
- Giddens, Anthony. (1997). Modernidad e identidad del yo. Barcelona: Península.
- González E, I. (2017). Los jesuitas de Centroamérica alzan su voz contra el muro fronterizo de Trump. Recueperado de: <https://www.periodistadigital.com/religion/america/2017/02/03/religion-iglesia-america-eeuu-los-jesuitas-de-centroamerica-alzan-su-voz-contrael-muro-fronterizo-de-donald-trump.shtml>
- González G, M. A. (2017). Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas. Revista de Pedagogía. ISSN: 119-138, Vol. 38, N° 103, p. 209 – 247.
- Hernández, M. (2008), Babel. Una lectura sobre el caos, la globalización y el dolor, en Alarcón, L. A., Blázquez, M. J. y otros, Cine, salud y nuevos entornos. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Kant, E. (1795). La paz perpetua. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Sobre\\_la\\_paz\\_perpetua#Contenidos](https://es.wikipedia.org/wiki/Sobre_la_paz_perpetua#Contenidos).

- Kapuscinski Ryzard. (2004). El mundo de hoy. Madrid: Alianza Editorial
- Maalouf, A. (2011). El Desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan. Madrid: Alianza Editorial.
- OIT. (2012). La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya! Recuperado de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_176940.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_176940.pdf)
- ONU. (1948). Declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. OIT, (2012). Conferencia Internacional del Trabajo, 101.ª Reunión, 2012 “Informe V La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya!”
- Paz, O. (1950). El laberinto de la soledad. México: Cuadernos Americanos.
- Paz, O. (2015) . El laberinto de la soledad. Madrid: Edición de Enrico Mario Santi.
- Pereira Domínguez, M<sup>a</sup> C. (2016). La mirada pedagógica de la literatura, el cine y la inmigración. Reflexiones sobre un estudio realizado. Cali: REDIPE.
- Rodier, C. (2013). El negocio de la xenofobia. Madrid: Clave intelectual.
- Sartori, Giovanni. (1997) Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus. Madrid
- Spota, Luis (1948). Murieron a mitad del río. Grijalbo. México.
- UE. (2018). ¿Qué es la Unión Europea? Recuperado de: [https://europa.eu/european-union/index\\_es](https://europa.eu/european-union/index_es)
- Unión Europea. (2017). Los padres fundadores. Recuperado de: [https://europa.eu/european-union/about-eu/history\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/history_es)
- Vargas Ll, M. (1990). La verdad de las mentiras. Barcelona: Seix y Barral.
- Vargas Ll, M. (2010). Discurso de aceptación del Nobel de Literatura. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HiiwGvOE4kM>
- Weber, M. (1988). El político y el científico. Madrid: Alianza.



## CAPÍTULO XXV

# CREATIVIDAD Y FORMACIÓN DE MAESTROS. HABILIDADES DE PENSAMIENTO<sup>53</sup>

*María Victoria Villacrez Oliva<sup>54</sup>*

---

<sup>53</sup>Capítulo de libro resultado de la investigación profesoral titulado: “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje para Fortalecer Habilidades de Pensamiento Creativo, en Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación Universidad Mariana”, llevada a cabo en el año 2016, con la financiación de la Facultad de Educación.

<sup>54</sup>María Victoria Villacrez Oliva, Docente Investigador Facultad de Educación, Magister en Pedagogía, Universidad Mariana, Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Correo electrónico: mvillacres@umariana.edu.co

## Resumen

Los estudios que se realizan sobre creatividad y habilidades de pensamiento tienen la finalidad de comprenderla cómo una o varias aptitudes frente a la vida surgen a partir de la necesidad de un cambio o de remediar dificultades. Esta afirmación la explica el aprendizaje multidimensional, que comprende las múltiples dimensiones humanas que integran un todo en la formación de la persona. Estos aspectos se pueden identificar mediante las manifestaciones emocionales y cognitivas, a través del aprender a ser, querer, pensar y hacer en una interacción permanente.

**Palabras clave:** Creatividad, formación, maestros, habilidades de pensamiento, significados.

## Introducción

La dimensión creativa adquiere cada vez más relevancia en el mundo actual, y la escuela creativa ha de formar personas en todas sus dimensiones. Por ello, los docentes deben utilizar estrategias para atender no solo las operaciones verbales, analíticas y abstractas, propias del pensamiento convergente, sino también las funciones no verbales, espaciales, analógicas y estéticas, que son específicas del pensamiento divergente, potencializando aquellas que orienten la formación integral del individuo (De Bono, 2000).

Se entiende que la creatividad y la experimentación requieren la participación de los investigadores-investigados. Para este proceso se abordó el paradigma cualitativo, en tanto que se buscó analizar el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento creativo en los estudiantes a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, es importante destacar según lo expuesto por Taylor (citados por Suárez, 2002) que la investigación

cualitativa se caracteriza por tener un carácter inductivo y holístico, por lo cual las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador, a su vez, se distingue por su gran sensibilidad frente a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. De esta manera, la investigación se apoyó en la investigación acción, en la medida en que este tipo de investigación contempla una visión global y dialéctica de la realidad educativa, asume una postura democrática frente al conocimiento, se articula en la práctica y desde la práctica, es decir, se orienta hacia la acción, la resolución crítica de problemas y capacita al sujeto para su emancipación.

Kemmis y MacTaggart (1988) afirman:

La investigación-acción permite el mejoramiento de la praxis educativa a partir de los cambios desarrollados en el proceso investigativo, para lo cual las personas participan activa, comprometida y críticamente desde la praxis; concibe también de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas; implica registrar, recopilar, analizar los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura. (p. 30)

Así mismo, la investigación se circunscribe dentro del enfoque sociocrítico porque pretende lograr una conciencia auto reflexiva y crítica de las acciones humanas que logren transformar la realidad. Según Elliott (2000, p. 78), este tipo de investigación es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. En la medida en que concibe la educación como un proceso histórico e ideológico y, subraya no sólo la comprensión práctica del hecho educativo, es un intento de transformar la práctica educativa para lograr racionalidad y justicia social. Para ello, resulta fundamental la participación activa de los sujetos, en este caso, los estudiantes, pues ellos son los protagonistas de la investigación; sus percepciones son los que permitirán evaluar el aporte de las estrategias.

El tipo de investigación-acción, según Torres y Barrios (2009), permite un acercamiento a la realidad de los participantes, de tal manera que se logra comprenderlas desde el sentido y significado otorgado a la creatividad y habilidades de pensamiento. Así, el proceso llevado a cabo para obtener información relevante debe responder a las necesidades de la realidad de la investigación. En este sentido, la IA se desarrolla en diferentes momentos que están relacionados entre sí, lo cual se representa con un ciclo abierto (Figura

1), partiendo desde la comprensión de la realidad hasta la utilización de varias técnicas para recolectar la información (Torres y Barrios, 2009).



Figura 1. Momentos de la Investigación- Acción (IA).  
(Torres, 2002, citado en Torres y Barrios, 2009, p. 54.).

La investigación se realizó con 49 estudiantes de quinto semestre del programa de Licenciatura Básica Primaria de la Universidad Mariana, mediante un tipo de muestra total, no probabilística y por conveniencia. Según Polit (2000), se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. También puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra a los individuos a quienes se tienen fácil acceso (p. 285).

El proceso de recolección de información se desarrolló mediante una matriz de categorías, que se presenta a continuación:

Objetivos Especificos	Categoría	Preguntas Orientadoras	Fuentes	Técnicas	Instrumentos
<b>Identificar las habilidades de pensamiento creativo presentes en los estudiantes al inicio del proceso investigativo.</b>	Habilidades de pensamiento creativo	¿Cuáles son las habilidades presentes en los estudiantes al iniciar el proceso investigativo?	Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria CAT Pasto, Neiva y Tumaco	Taller participante Observación participante	Cuestionario con preguntas semiestructuradas Guía de observación Diario de campo
<b>Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en los estudiantes.</b>	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	¿Cómo se desarrolló la estrategia? ¿Qué dificultades se presentaron el proceso de aplicación de la estrategia? ¿Cuáles fueron las fortalezas presentadas el proceso de aplicación de la estrategia?	Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria CAT Pasto, Neiva y Tumaco	Observación participante Entrevista	Guía de observación Diario de campo Cuestionario semiestructurado
<b>Evaluar el fortalecimiento de habilidades de pensamiento creativo.</b>	Habilidades de pensamiento creativo	¿Cuáles son las habilidades de pensamiento creativo que se fortalecen a través de la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje?	Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria CAT Pasto, Neiva y Tumaco	Observación participante Entrevista	Guía de observación Diario de campo Cuestionario semiestructurado

### Estado de la cuestión

La creatividad es un tema de interés a nivel mundial; por lo tanto, es necesario realizar un recorrido por el estado del arte de las investigaciones respecto a la creatividad y habilidades de pensamiento, para lo cual se realizó una búsqueda desde los ámbitos internacional, nacional y local. En el contexto europeo, en la Universidad Complutense de Madrid se realizó una investigación sobre la definición de creatividad, llevada a cabo por (Huidrobo, 2002). El objetivo de esta tesis era obtener una definición de la creatividad que pueda plasmarse

en un “Modelo de la actividad creativa” y que resulte de sistematizar aquellos elementos que hayan sido citados por el mayor número de autores característicos de la personalidad creativa, del proceso de pensamiento implicado en el acto de crear, del producto de creación y del contexto familiar, social y cultural que rodea a la persona, el proceso y el producto.

La necesidad de elaborar esta definición se basa en que, en su estado actual, el concepto de creatividad aparece de forma borrosa e indefinida. Entendida la creatividad desde los orígenes del concepto hasta el momento actual, las posturas de las diferentes escuelas de Psicología, y los aspectos paradójicos de la creatividad que son los que probablemente, han creado la situación algo caótica en la que se encuentra su estudio. Esta investigación trae consigo el análisis del individuo en su integralidad; aspecto de suma importancia en el desarrollo de la creatividad, puesto que propone que el contexto es fundamental en la adquisición de habilidades en el proceso de crecimiento del individuo.

En relación con las habilidades del pensamiento, Borjas (2009) da a conocer que esta investigación se orientó por medio de una estrategia pedagógica para favorecer habilidades de pensamiento creativo en el contexto del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Dicha estrategia es producto de un proceso de investigación cualitativa, bajo el enfoque de la investigación acción colaborativa. La propuesta pedagógica se constituye en una herramienta orientada a estimular un pensamiento caracterizado por la apertura, flexibilidad y originalidad, contribuyendo al desarrollo de competencias como la toma de decisiones, la planificación y solución de problemas, tanto académicos como cotidianos. La propuesta se estructura en tres etapas denominadas: 1. Hacia la conceptualización de la temática de estudio. 2. Apliquemos el pensamiento Creativo, y 3. Hacia la cualificación de las manifestaciones cognitivas y de los procesos de pensamiento creativo. Dichas etapas tienen su fundamento conceptual en el referente de la doctora Margarita Amestoy de Sánchez. Por su parte, Hidalgo (2001), en su investigación “Habilidades del pensamiento en las ciencias naturales”, fomenta que los alumnos aprendan los productos finales de la investigación científica, en vez de propiciar en ellos el proceso de la investigación misma, ya que de esta manera no se les enseña a pensar, ni a ser críticos y reflexivos. Mediante este proceso se adquieren habilidades de pensamiento.

La importancia que tienen el uso de estrategias activas metodológicas activas en el proceso enseñanza - aprendizaje en las diversas áreas de estudio, permiten que



se logre cumplir el objetivo de la educación, el desarrollo de las habilidades del pensamiento para llegar a un aprendizaje significativo.

En algunos países cercanos al nuestro, el tema de creatividad y habilidades también ha capturado la atención de diferentes autores, como el caso de Zarate (2009) en su investigación “Estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades de pensamiento en la escuela básica estatal Caura”, llevada a cabo en la Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela, mediante la implementación de estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento en habilidades de pensamiento en estudiantes de básica, para mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Del mismo modo, Vallejo (2007) con la investigación “El desarrollo de habilidades de pensamiento y el desenvolvimiento académico de los niños y las niñas del cuarto al séptimo año de educación básica de la Escuela Fiscal Mixta Juan Gómez Rendón de la Ciudad de Guayaquil”, analiza cómo frente a la situación que atraviesa la juventud en este mundo conflictivo viviendo de una manera acelerada, sin fijación de metas, carentes de valores y de muy pocas actitudes para el desarrollo escolar, con parámetros de un bajo rendimiento académico. El desarrollo de habilidades de pensamiento propone mejorar el desenvolvimiento académico de los niños y las niñas de cuarto a séptimo año de educación básica.

En la Universidad de Nariño se destaca la investigación de Jurado y Delgado, (2008) donde realizn un estudio de la estrategia “Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación” DHPI. Como alternativa en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución Educativa Agrícola De La Sabana – Tuquerres, Departamento de Nariño. Las habilidades de pensamiento son innatas al ser humano; por lo tanto, mediante la indagación se pueden desarrollar y más aún en la Ciencias Naturales; la propuesta DHPI se trabajó con estudiantes de bachillerato, donde se inició el proceso con la preparación mediante la revisión de referentes epistemológicos de la estrategia, procesos de enseñanza aprendizaje, beneficios y aplicación. El grupo de trabajo fueron 24 estudiantes entre 14 – 15 años de edad de un contexto rural. Esta investigación se desarrolló con un enfoque crítico social mediante una investigación acción. La estrategia DHPI permitió el desarrollo de algunas habilidades en las Ciencias Naturales, además de fortalecer las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas. Así mismo aparece el estudio llevado a cabo por (Díaz, 2006) titulada “la enseñanza problémica y su incidencia en el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño”.

Se interesa por el desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias Sociales, mediante la creación de ambientes significativos que permitan el análisis de situaciones problema, para que los estudiantes desarrollen habilidades creativas de pensamiento. Se logró establecer el papel del docente, la aplicación de métodos de enseñanza problémica, mecanismos creativos. Se desarrolló con cincuenta estudiantes de pregrado, mediante un paradigma cualitativo con una investigación exploratoria propositiva. Como logros significativos se describen mejores espacios de aprendizaje, procesos integradores, unificadores y se revisaron las dinámicas de los docentes. Como ideas para tener en cuenta en el desarrollo de esta investigación, se orientan a cómo los establecimientos educativos se alejan de estrategias que desarrollan la creatividad y el pensamiento. Se quedan en clases magistrales tradicionales.

Estos trabajos nos muestran el proceso creador como un punto de encuentro entre lo afectivo y lo intelectual, lo social y lo individual, lo nuevo y lo viejo, en un devenir donde los únicos límites son la felicidad, la libertad y el bienestar del ser humano. Por otra parte, estas investigaciones realizadas enseñan que la creatividad dejó de ser un atributo exclusivo de los genios y los superdotados, es decir, aquellos privilegiados cerebros que han realizado grandes inventos, descubrimientos u obras maestras. Se logra entender que el acto creativo es resultado de un conjunto de fuerzas intelectuales, afectivas y sociales que se integran en un proceso global que busca resolver problemas o producir cosas nuevas.

### **Conceptualización de creatividad**

Creatividad. El tema de creatividad se remonta a Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes analizaron la naturaleza de la creación y el carácter del creador. En el mundo griego, la creación se entendió en el sentido de fundar algo, poner las bases, pero fundamentalmente estaba relacionado con el tema de la creación del mundo y de Dios como creador del universo. Para Platón, es un acto voluntario de la bondad del demiurgo que quiere el bien multiplicado, sin que implique necesidad respeto a la causa. No es una reacción de la nada, porque la acción creadora está limitada por las sustancias o las ideas que son el modelo de su obra. Quizás esta concepción escolástica influyó poderosamente en el primer significado del término, ya que el entorno lingüístico fue inicialmente inseparable del sentido que poseía en el Génesis del Antiguo Testamento, donde leemos que Dios creó el cielo y la tierra de la nada.

En nuestro siglo, los enfoques psicológicos abundan, de los cuales algunos han tenido mayor incidencia que otras en la búsqueda de desentrañar y explicar el origen y desarrollo de la creatividad humana. Por otro lado, para una de las corrientes más importantes e influyentes del siglo XX, el existencialismo, la creatividad solo se dará cuando el individuo encuentre su propio mundo, el de su entorno y el de sus semejantes. La creación libre y sin ningún tipo de ataduras forma parte del ideario libertario: Kierkegaard, Heidegger, Nietzsche y Sartre.

Se debe agregar que, etimológicamente, la creatividad signifique crear de la nada, que más adelante se enfrentaría a la concepción que percibe la creatividad como resultado de un trabajo creador.

Los rasgos que mejor describen este concepto son: capacidad, sensibilidad, curiosidad, preparación, complejidad y flexibilidad respecto a la persona creativa; problematización, presencia de proyectos, incubación, aprovechamiento del momento referidos al proceso creativo; interacción, riqueza de estímulos, clima estimulante y distendido, intercambio de ideas con otras personas, respecto al ambiente o medio; novedad, variedad, valor o utilidad, reconocimiento, satisfacción, comunicación o expresión, referidos al producto. No se trata de un concepto estático, sino dinámico, interactivo, de ajuste permanente entre el entorno y las inquietudes de la persona.

Beuys (citado por Gutiérrez, 2013) sostiene que las capacidades humanas son un capital reprimido en el trabajo moderno alienado propio de la economía capitalista y de que la burocracia socialista no promueve una vida colectiva mejor. Por lo tanto, entiende como inseparable el arte de la sociedad y presenta la posibilidad histórica mediante una relación de igualdad entre creatividad y democracia.

Desde entonces, han surgido diversas definiciones y referentes teóricos sobre el tema, que enfatizan los aspectos considerados importantes en la producción creativa. Tales aspectos incluyen desde la originalidad de las ideas, el uso de múltiples puntos de vista, la capacidad de producir soluciones inusuales y eficaces a los problemas existentes, los procesos de insight, el desarrollo de productos innovadores, hasta la utilidad y valoración social de los trabajos producidos (Morais, 2001; Sternberg, 2006; Taylor, 1988). A pesar de la diversidad de perspectivas, la mayoría de los autores coincide en que se trata de un constructo multifacético y complejo, en el que intervienen dimensiones personales de naturaleza cognitiva y socioemocional, como variables contextuales que interfieren en su desarrollo y manifestación

(Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2004; Amabile, 2001). Frente a esta multiplicidad de factores, Sternberg (2006) afirma que la creatividad no debe considerarse aislada de otras habilidades y constructos, sino entenderse en un contexto social más amplio.

Con lo anterior, se puede hacer una reflexión sobre el papel de la educación en la contribución hacia el desarrollo creativo de las personas, ya que todas las demostraciones de originalidad y creación también dependen de las actividades desarrolladas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. De ahí que es necesario que la educación se aparte de la idea tradicionalista de creatividad al relacionarla con materias del plan de estudios (artes plásticas, música, danza, etc.) y se incorpore a campos como las matemáticas, física a la química, biología, et. En todos los niveles académicos, porque las dinámicas del sistema educativo apuntan hacia una concepción orientada a una formación abierta a todos los módulos de la ciencia, la tecnología, la cultura, y fundamentalmente centrada en una creatividad innovadora y transformadora, destinada a estimular la iniciativa personal y favorecer el progreso social de la sociedad.

### **¿Cómo se puede potenciar la creatividad?**

Estrategias de Enseñanza. Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Enlazándolo con lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo esbozados en los capítulos anteriores, de los cuales puede echar mano para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional. Díaz y Hernández (2002) afirman:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).

2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso. (p.4)

Las estrategias son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él (Díaz y Hernández, 2007). Esta forma de aprender concierne a la toma de decisiones y facilita el llamado aprendizaje significativo (Ausubel, 2000). Este tiene relación con la vida práctica y laboral, es decir, un significado que incide en el estudiante –y futuro profesional–, pues no solo asimila cómo utilizar determinados procedimientos, sino también sabe cuándo y por qué los utiliza, y además le favorece en el proceso de resolución de un problema o de una tarea a ejecutar (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2011). En el ámbito académico, las estrategias de aprendizaje se han clasificado en: ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión, de apoyo o afectivas, y metacognitivas. Dichas estrategias conllevan a que el estudiante se convierta en “autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender” (Díaz y Hernández, 2007, p.13).

El estudio y el trabajo autónomos –independientes y autorregulados– del individuo se logran a través de su propia organización del trabajo y de la adquisición de competencias, las cuales implementará en el tiempo que les dedique su atención, de acuerdo con la planificación, la realización y la evaluación de las propias experiencias de aprendizaje (Lobato, 2006). El individuo avanzará construyendo el sentido del conocimiento, privilegiará los procesos de codificación, de organización, de elaboración, de transformación y de interpretación de la información recogida (Pozo y Monereo, 1999), utilizando los recursos necesarios de acuerdo con las condiciones de los temas abordados. Esto implica que el alumno se formule metas, organice el conocimiento, construya significados, empleando estrategias adecuadas y eligiendo los momentos que considere ineludibles para la adquisición, el desarrollo y la generalización de lo aprendido (Lobato, 2006). El modelo

educativo que permite que el estudiante se forme, para convertirse en un gestor comprometido de su propio aprendizaje, es el constructivismo; este fundamenta que el ser humano es producto de su capacidad para adquirir conocimiento y para reflexionar acerca de él, lo que le posibilita anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza para hacer cultura, destacando que el conocimiento se erige activamente (Delval, 1997).

### **Estrategias pedagógicas creativas que propone la investigación**

Dentro de este diseño metodológico, es importante señalar que para lograr fortalecer las habilidades de pensamiento creativo se aplicaron las siguientes estrategias pedagógicas básicas:

**Experimentación.** Canizales, Salazar y López (2004) confluye en estimular la curiosidad, la capacidad de observar, de formular preguntas y de contrastar ideas, el estudiante avanzará en la construcción de su conocimiento para dar explicaciones de lo que ocurre en su entorno. Las fallas no son un fracaso sino nuevas oportunidades de reflexión y aprendizaje. Asimismo, se relaciona con la habilidad y disposición para diseñar, como característica presente, en mayor o menor grado, en gran parte de la población y sugiere un modelo para entender el proceso creativo y la investigación basada en el diseño (Perkins, 2003).

**El Brainstorming o torbellino de ideas.** Técnica que posibilita que los estudiantes den a conocer sus ideas previas frente a las temáticas. Este procedimiento ayuda a aumentar la capacidad creadora e imaginación, fortaleciendo habilidades creativas como la fluidez y flexibilidad. Esta técnica creativa fue la primera entre las técnicas creativas que se aplicaron a la gestión, se puso en práctica en el año 1938 y su esencia es liberar la mente del juicio que ella misma hace sobre lo que va elaborando (Osborn, 1953).

**Entradas aleatorias.** Es una técnica para la generación de ideas, con el uso de situaciones problema, que requieren ideas de solución y análisis, fortaleciendo la habilidad de resolución de problemas, fluidez, flexibilidad y originalidad. De Bono (1999) expresa que es una técnica típica para la generación de ideas y se utiliza ampliamente.

**El Juego.** Técnica donde los estudiantes participan activamente y fortalecen sus habilidades de pensamiento creativo; además, se motivan en la realización de las actividades. Gimeno y Pérez (1989) definen el juego como un grupo de actividades

a través del cual el individuo proyecta sus emociones y deseos, y a través del lenguaje (oral y simbólico) manifiesta su personalidad.

**Escritura Creativa.** Es una oportunidad divertida para acceder, transitar y avanzar significativamente por el mundo de la escritura. Mientras el niño escribe se sensibiliza hacia la lectura, pues una y otra vez necesita leer lo que escribe para ir dándole la forma deseada hasta descubrirse como creador. Corrales (2001) considera que la escritura creativa nos permite organizar nuestro pensamiento, fomentando una mirada observadora de la realidad capaz de abordarla de manera literaria. Este tipo de escritura nos acerca a un modo más concreto de configuración de la mirada, del pensamiento y de las emociones.

**Seis Sombreros para pensar (De Bono, 1991).** Técnica de juego de roles, donde los estudiantes asumen una postura desde un color frente a un problema el cual se discute desde los positivo, negativo, soluciones, emociones, resultados y conclusiones. Fortalece la flexibilidad, fluidez y resolución de problemas.

**Mapas conceptuales.** Es una técnica para guiar a los estudiantes a aprender y organizar ideas frente a un tema, empleando conceptos y frases de enlace que tienen como objetivo representar relaciones significativas entre conceptos y proposiciones (Novak, citado por Moreira, 2000, pp. 39-40).

**Mapas mentales.** Garantizan el desarrollo de las capacidades mentales, facilitan el desarrollo de la autoestima y la cooperación en el alumnado y hacen del proceso de aprendizaje una experiencia estimulante, entretenida y eficaz en sus resultados (Peña, Gómez y Luque, 2002).

**Videoforo.** Se caracteriza por la proyección de películas, videos y documentales. Tiene como finalidad fomentar el espíritu crítico para generar elementos de discusión que puedan ser planteados y motivar a la reflexión de los estudiantes con el fin de despertar una actitud de análisis. Etimológicamente, foro (forum) significa plaza pública y con esta palabra se subraya que los asistentes a una gran reunión participan en ella de manera ágil y no muy sistemática. Se busca proporcionar un amplio enriquecimiento en torno al tema que se hace objeto de deliberación (Martínez, Núñez y Sánchez, 1995).

**Uve de Gowin.** Es una técnica heurística y metacognitiva que ilustra y facilita el aprendizaje a través de los elementos teóricos y metodológicos que interactúan en el proceso de la construcción del conocimiento y apoya a la mejor solución de un problema (Guardian y Ballester, 2011).

**Método o Diagrama de Ishikawa.** Consiste en una representación o esquema en el que puede verse de manera relacional una especie de espina central, que es una línea en el plano horizontal, representando el problema a analizar y en las espinas secundarias se van determinando las diferentes causas-raíces que contribuyen al problema. Por otra parte, un diagrama causa-efecto bien organizado sirve como vehículo para ayudar a los equipos a tener una concepción común de un problema complejo, con todos sus elementos y relaciones claramente visibles a cualquier nivel de detalle requerido (Zapata y Villegas, 2006).

**El Tour de bases.** Es una técnica mediante la cual los estudiantes recogen y organizan información para cumplir retos propuestos por el docente en distintas bases. Al concluir, habrán logrado la construcción de los aprendizajes y habilidades diseñadas por el docente (Ariño y Seco, 2013).

## **Resultados y discusión**

El proceso de análisis de la información desarrollado en la presente investigación estuvo sustentando en el paradigma cualitativo, bajo una investigación acción, para lo cual se tomó como referente a Torres y Barrios (2009), quienes destacan etapas o modalidades bien definidas en las cuales se ha tenido que inscribir esta metodología de investigación las cuales se describen a continuación:

- Fase de reconocimiento y sensibilización: en esta etapa se inició con la selección del grupo de estudiantes que realizarían el proceso investigativo; posteriormente, se realizaron actividades de sensibilización e indagación sobre el tema para conocer las percepciones e interés que genera el tema de la investigación.
- Fase de fundamentación teórica: el investigador analizó diferentes autores que sustenten el proceso de investigación, iniciando con la búsqueda de autores, antecedentes y organizando la información en la matriz de revisión documental.
- Fase de Diseño -Acción: se plantearon las actividades a desarrollar teniendo en cuenta los objetivos y las categorías de la investigación, iniciando con la categoría de habilidades de pensamiento presentes en los estudiantes, implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación del proceso.
- Fase de reconstrucción del proceso: se inició con el vaciado de la información (matriz y resultados de tipo estadístico), descripción, análisis e



interpretación, tendencias y, finalmente, la construcción de los resultados y discusión del proceso de investigación.

### **Habilidades de pensamiento creativo presentes en los estudiantes al inicio del proceso investigativo**

Percepciones de los estudiantes. Para identificar las habilidades de pensamiento de los estudiantes se realiza un sondeo inicial mediante un taller participante dirigido a estudiantes, en donde se hace la recolección de información sobre las habilidades de pensamiento creativo presentes en los estudiantes, las ideas previas respecto a la creatividad, habilidades de pensamiento creativo, estrategias de enseñanza-aprendizaje y la dinámica del educando con la universidad. Estos insumos fueron el punto de partida para seleccionar y aplicar las estrategias pedagógicas en el proceso investigativo. Los estudiantes destacan ante la pregunta: ¿Sus clases han cumplido con sus expectativas personales? El 84,1% dicen que Sí, el 15,9 %, responde que No.

La percepción de los estudiantes frente a la clase es que se cambie la metodología para que sea más amena o creativa, y se lleve a la práctica lo aprendido en la teoría. Es necesario en la enseñanza de la media y de la educación superior cambiar las metodologías, puesto que las clases tradicionales no favorecen el aprendizaje de forma significativa, no genera motivación, ni fortalecen las habilidades de pensamiento. Esta es una lectura desde el análisis que hacen los estudiantes, quienes en un 84,1% concluyen que las clases han cumplido sus expectativas, pero que merecen ser revisadas y mejoradas ante las nuevas dinámicas de la educación, dando respuesta a las expectativas de la sociedad frente a la formación de maestros.

Cerda (2000) refiere que muchas veces en el aula no se tiene en cuenta las necesidades de los educandos y se continua trabajando tradicionalmente en un contexto nuevo. Es por ello que en las nuevas dinámicas de la educación, es importante la posición del maestro que acompaña los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación porque en sus manos y en el proceso creativo que lleve en sus espacios académicos se fortalecerá la participación, la lúdica, la expresión creadora, dejando atrás la idea de que el sinónimo de creatividad es “artes plásticas”, ampliando la perspectiva de creatividad:

Es favorecida por un clima permanente de libertad mental, que propicie, estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, la discrepancia y la crítica fundada. Ya los sabios de la antigüedad, consejeros de reyes y gobernantes, les llevaban situaciones, mirar hacia sus adentros y pensar en la solución que hallarían dentro de ellos mismos. El mejor estímulo para el desarrollo y uso de la mente creativa estará en tener confianza

en uno mismo, el tener fe, lo que llevaría a eliminar ciertos constreñimientos mentales que posibilitan, a nivel neurofisiológico central de los engramas, el flujo de ideas y sus relaciones. (Goleman, 2000, p.12)



Figura 3. Pregunta ¿Se siente una persona creativa?

Guilfford (1978, p.112) describe que la "creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que, al menos para el niño, resulta novedoso". Y también añade: "La creatividad en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente". Un estudioso destacado en lo que a creatividad se refiere, es sin duda Torrance (citado en Novak, p. 12), quien menciona que:

La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados.

Los estudiantes se consideran creativos en un 97%, lo que implica reconocer que la persona creativa toma conciencia y asume sus propias contradicciones siendo capaz de aceptar y afrontar toda clase de situaciones en las que la persona no está de acuerdo, dándole la oportunidad a nuevas experiencias y aprovechando al máximo las situaciones anteriormente adquiridas facilitándole la oportunidad de modificar e innovar la realidad. Dentro de la educación, los profesores deberían dar un espacio para que los estudiantes desarrollen la creatividad natural que todo ser trae consigo;

dentro de las preposiciones que sustentan los educandos están las siguientes: "Siempre busco el cambio pienso que implementar acciones fuera de lo normal ayuda mucho a que los estudiantes se sientan motivados a querer aprender cada vez más", "Me gusta pensar siempre en lo positivo de todas las cosas y si hay algo negativo busco soluciones y maneras o puntos en pro para

aquellas situaciones”, “Me siento una persona creativa porque a partir de la información que puedo encontrar en diferentes medios, puedo innovar para que mi quehacer no se vuelva rutinario”, “Porque estoy siempre dispuesta a crear, desarrollar lo que se me presente”, “Es una de mis fortalezas generar nuevas ideas para las actividades en las cuales participo”

La creatividad no se define únicamente dentro del arte, sino que está presente en todas las actividades del hombre y se sale del aspecto investigativo y científico y se presenta en la cotidianidad de las personas, al tratar de relacionarse con los demás y con su propio contexto (Viveros, 1997). Por otra parte, Csikszentmihalyi (1986) expresa que es más importante precisar en donde se encuentra, que definir, la creatividad, observándose en un sistema de tres partes:

**El campo.** Se refiere a la disciplina en la que se está trabajando, la cual constituye todo un conjunto de reglas y procedimientos simbólicos característicos de la temática de referencia, como pueden ser las matemáticas, la pintura, la literatura, la música, etc.

**El ámbito.** Se refiere a la cultura en que se encuentran ubicados los expertos, críticos y profesores, quienes emitirán un juicio de los productos considerados o no como creativos. A su vez, no podemos olvidar que estos expertos comparten un conocimiento simbólico de una sociedad particular.

**La persona.** Se refiere al talento individual, en el que la combinatoria de símbolos de determinada área de dominio, resulta en un producto innovador. Esta parte incluye también todos los recursos y estilos cognitivos que utiliza la persona en un momento de creación, así como los rasgos de la personalidad y la motivación intrínseca, siendo este último uno de los aspectos más importantes en la actividad creadora.

El educando es, por naturaleza, un ser que necesita comunicarse y expresarse para relacionarse con los demás. Es un ser único, con una capacidad de autenticidad única e individual, debemos poner a la creatividad en la educación apoyándole, a través de la búsqueda de diferentes alternativas de soluciones novedosas, la creación de ideas diferentes a las cotidianas, asumiendo riesgos y explorando caminos no explorados. No hay que basarse en la educación tradicional ya establecida en cada institución hay que buscar la forma de llegar a los estudiantes y a estos conocimientos, dejando de ser un ser pasivo que recibe el conocimiento, lo asimila y lo repite se trata de que se adapten al mundo. Así, la creatividad entra dejando de ser algo excepcional para algunos convirtiéndose en un comportamiento que puede ser desarrollado por todas las personas generando actitudes flexibles, originales y espontáneas.

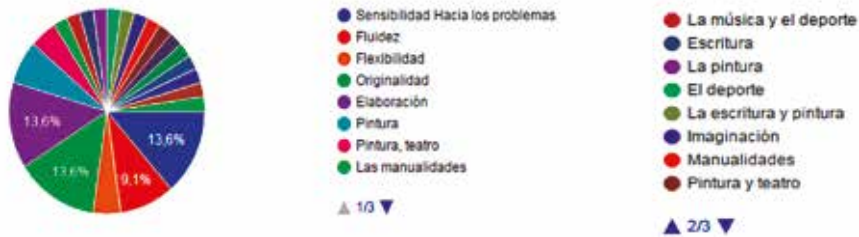


Figura 4. Pregunta ¿Cuáles son sus habilidades creativas?

Las habilidades de pensamiento se relacionan con el conocimiento; de ahí que las respuestas de los alumnos en un 45,6% se relacionen con habilidades cognitivas, que se refieren a las distintas habilidades intelectuales demostradas por los individuos al desarrollar una tarea. Esto le permite al sujeto apropiarse del conocimiento para resolver problemas y transformar su entorno; es por ello que los estudiantes hablan de habilidades como pintura, teatro, música, manualidades, escritura y deporte.

Para Rigney (1978, citado por Herrera, 2003, p. 1), las habilidades cognitivas son entendidas como operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución; suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (autoprogramación y autocontrol).

Por lo anterior es necesario en el desarrollo de las clases generar propuestas que permitirán mejorar los procesos de aprendizaje, mediante ambientes agradables donde se posibilite el fortalecimiento de habilidades de pensamiento creativo. Es importante reconocer que, en el ámbito educativo, los procesos de formación siguen siendo tradicionales, estandarizados, con currículos inflexibles e imposibilitan el fortalecimiento de habilidades de pensamiento creativo.

Además, al indagar a los estudiantes sobre cuáles son sus habilidades, ellos responden: conocer, analizar, comprender y evaluar, lo que permite identificar la capacidad de reconocerse como ser creativo, desde las categorías de pensamiento como lo afirma Bloom (1971). Por su parte un grupo de educandos que equivale al 54,4% consideran que las habilidades de pensamiento creativo se relacionan directamente con indicadores como: fluidez, flexibilidad, originalidad y viabilidad. Esto lo explica Guilford (1967), asiduo investigador sobre el tema, el cual destaca cuatro factores:

**La fluidez.** Es la cantidad de ideas que una persona puede producir respecto a un tema determinado.

**La flexibilidad.** Es la heterogeneidad de las ideas producidas; nace de la capacidad de pasar fácilmente de una categoría a otra, de abordar los problemas desde diferentes ángulos.

La originalidad. Es la rareza relativa de las ideas producidas: de una población de cien personas sólo a dos o tres se les ocurre tal idea.

**La viabilidad.** Es la capacidad de producir ideas y soluciones realizables en la práctica.

Frente a los conceptos de creatividad y habilidades de pensamiento, se logró conocer las percepciones de los estudiantes y la relación que hacen de sus conceptos previos con la de los teóricos. También permitió que los estudiantes tengan un concepto más claro de lo que es creatividad y habilidades de pensamiento, es la manera como cada ser adquiere o hace una representación mental de algo. La creatividad es lo que hace que el mundo tenga una mejor perspectiva y es lo que permite que el ser humano encuentre soluciones a los problemas y necesidades que tenga, las habilidades de pensamiento están relacionadas con aquellas inteligencias que tiene el ser humano para tener talento en distintas acciones y actividades que realice. La creatividad es la facilidad de crear, innovar, desarrollar nuevas estrategias para cambiar lo rutinario y conocer nuevas cosas. La creatividad como proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización, a la vez, valiosa y nueva, introduce dos referentes básicos para los futuros intentos de definir universalmente la creatividad: la novedad y el valor que debe poseer aquello que se considera creativo. Stein (1967) sigue la línea marcada por Murray (1959), considerando la creatividad como proceso que tiene por resultado una obra personal, aceptada como útil o satisfactoria por un grupo social en un momento determinado.

En relación con el término habilidades (De Bono, 2000, p. 142), son destrezas, capacidades y o disposiciones enfocadas hacia algún aspecto relacionado con el pensamiento. También se definen como las capacidades mentales que permiten al individuo construir y organizar su conocimiento para aplicar con mayor eficacia en diversas situaciones. Estas capacidades se desarrollan con la práctica consciente o inconsciente, se relacionan con el acto de pensar y están presentes en todas las personas.

La estructura del intelecto plantea que la producción divergente es la operación que está más claramente relacionada con la creatividad y la divide en fluidez o capacidad de generar ideas; flexibilidad o habilidad para seleccionar soluciones de problemas entre muchas categorías y posibilidades; originalidad, relacionada con la generación de soluciones únicas y nuevas de los problemas que se plantean, y elaboración, ligada a la habilidad de percibir deficiencias, generar ideas y refinarlas para obtener nuevas versiones.

De Bono (1982, citado por Sánchez, 2000, p. 21) distingue dos tipos de pensamiento: lineal o vertical y lateral. El primero lo subdivide en natural, lógico y matemático. Establece que estos no son mutuamente excluyentes; cada uno tiene elementos distintivos y en la práctica más bien se complementan. Estos tipos de pensamiento realizan funciones diferentes y tienen mecanismos operativos para su uso, también diferentes. Todos exigen capacitación y práctica deliberada con la sola excepción del pensamiento natural, el cual ocurre de manera espontánea y constituye la manera usual como la mayoría de los sujetos usan la mente. El pensamiento lineal ocurre de manera secuencial; por lo tanto, su característica principal el orden, cada etapa debe justificarse y no es posible aceptar pasos equivocados. Se utiliza solo la información relevante; el patrón se basa en la corrección y el proceso es analítico. Las intromisiones aleatorias no tienen cabida; lo importante es seguir la ruta preestablecida mediante un proceso inflexible y finito.

### **Habilidades de pensamiento creativo fortalecidas a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje**

La creatividad posibilita el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y genera ambientes pedagógicos propicios, donde el estudiante sale de los esquemas convencionales. Como lo afirma Viveros (citado por Esquivias y Muria, 2001), la creatividad no se define únicamente dentro del arte, sino que está presente en todas las actividades del hombre, se sale del aspecto investigativo, científico y se presenta en la cotidianidad de las personas, al tratar de relacionarse con los demás y con su propio contexto. Lo dicho hasta aquí supone que los procesos pedagógicos creativos son prácticos y aplicables a todos los contextos escolares y a las diferentes áreas, no solo para la adquisición de conocimientos teóricos, sino para fortalecer las habilidades de pensamiento.

Las estrategias aplicadas en la presente investigación permitieron que los estudiantes salieran de lo convencional y fortalecieran su creatividad, mediante la utilización

de todas sus habilidades de pensamiento. Esto se logra porque la metodología desarrollada tiene relación con la vida práctica y laboral, es decir, un significado que incide en el estudiante –y futuro profesional–, pues no solo asimila cómo utilizar determinados procedimientos, sino también sabe cuándo y por qué los utiliza, y además, le favorece en el proceso de resolución de un problema o de una tarea a ejecutar (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2011).

El salir de los esquemas tradicionales es complejo, tanto para el docente como para el estudiante, puesto que las instituciones están inmersas en procesos curriculares estandarizados emitidos a nivel nacional o institucionales. Estos se deben cumplir, teniendo en cuenta que los procesos de formación actual no conciben la idea de saturar a los estudiantes de contenidos, sino de posibilitar en cada uno de ellos una forma diferente de pensar y de asimilar los contenidos con sus realidades, desde el hacer, desde el crear.

En el desarrollo de la investigación, en cada una de las actividades se identificaron en mayor o menor medida aptitudes o habilidades, teniendo en cuenta que la creatividad implica procesos de insight, es decir, “una visión interior que se aplica a una especie de iluminación intuitiva por la que una persona comprende repentinamente una situación” que incluyen codificación selectiva, combinación y comparación de la información (Perkins, 2003, pp. 79 - 109). Así pues, las habilidades de pensamiento creativo deberían considerarse como un punto central del currículum para responder a las necesidades del contexto de la enseñanza.

En esta oportunidad se describen los hallazgos de la presente investigación en la que se analiza como el proceso les ha permitido identificar que las habilidades de pensamiento creativo ayudan en las diferentes tareas de la cotidianidad. De ahí que generen en un 65,8% satisfacción personal, toma de decisiones en un 21,1%, resolver problemas, 10,5% y obtener mejores resultados con su utilización. A continuación se describe cada habilidad (Figura 5):

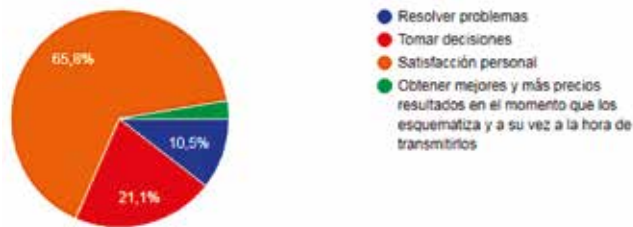


Figura 5. Pregunta ¿Qué ha conseguido al desarrollar habilidades creativas?

**Sensibilidad hacia los problemas.** Un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo, en este caso, la investigación propone utilizar estrategias: los seis sombreros del pensamiento, torbellino de ideas, escritura creativa, mapa mental, uve de Gowin y el esquema de Ishikawa; con las cuales se puede analizar una situación problemática relacionada con la formación del educando entre las que se destacan: lo ambiental, la enseñanza de las áreas, la didáctica, los modelos pedagógicos y la convivencia escolar, que tendrán la posibilidad de proponer soluciones o acciones diferentes a las convencionales.

Se logra identificar que las estrategias posibilitan la aplicación y el fortalecimiento de habilidades, puesto que hacen partícipe al educando de su realidad. Es por ello que cuando se indaga a los estudiantes ellos dan cuenta del proceso: "Las estrategias son muy buenas, porque ayudan a resumir los datos o información, dando ideas precisas", "es una forma más organizada para dar a conocer un tema", "las estrategias permiten organizar nuestro pensamiento y explicar la temática". Las respuestas de los estudiantes en relación con las estrategias dinamizan el proceso de enseñar – aprender- evaluar; además, superan la idea de que el maestro es el único que puede hacer la clase, pues se reconoce que con su participación el aprendizaje es evidente, por los productos creados por los estudiantes, que dan cuenta de la apropiación de los temas y la fluidez con la que los socializan a sus compañeros. Sánchez (1990) afirma que cuando surgen dificultades, las personas creativas tienden a hacer el problema más abstracto, concreto, general o más específico; ellas detectan los problemas y oportunidades mientras trabajan con los objetivos o en el marco de otros contextos.

Para Maslow (2001), la resolución de un problema se puede lograr solo si primero se plantea correctamente, para hacer una representación de él y así tener la oportunidad de analizarlo, interpretarlo y comprenderlo. Sin embargo, la creatividad y la solución de problemas no son sinónimas. Para ver o reconocer un problema es necesario



tener capacidad de visualización y de ver lo que otros no pueden; para eso, en el proceso del individuo intervienen factores actitudinales, sociales y afectivos, entre otros. Ningún trabajo se puede considerar dentro de un promedio o dentro de un estándar; todos los productos de la experimentación son diferentes y constituyen una creación particular de cada individuo, resultado de su propia acción, criterio, gusto, decisión y pensamiento con el cual percibe el producto final que cada uno persigue.

**Fluidez o habilidad para generar ideas.** En el desarrollo del proceso investigativo se comprende que el cambio de estrategia de enseñanza, teniendo en cuenta las estrategias y técnicas creativas, genera en los estudiantes la apropiación del conocimiento con base en el trabajo autónomo y participativo para la comprensión de la materia. En primera instancia, la reacción hacia las clases es de rechazo, debido a que se enfatiza la teoría y las clases en el aula se vuelven muy aburridas, pero cuando la metodología cambia se puede generar transformación, como lo evidencia la entrevista al finalizar el proceso, donde los estudiantes expresan la significancia de la experimentación y la creatividad: “Ser creativo es crear algo que tenemos en la mente, los diferentes problemas que es necesario solucionar y al despertar la mente y la creatividad sirve para salir de esos problemas y buscar soluciones hacia la libertad, despejando dudas. En este momento es importante ser creativos para tener mejor calidad de vida y destacarse sobre los demás por tener mayor creatividad, imaginación y tener más oportunidades”; “las estrategias ayudan a aprender, desarrollar la mente, comprender los temas, ser personas más activas, ya que pienso que todo se puede hacer y no hay nada imposible”; “las estrategias ayudan a pensar, a tener habilidad para imaginar, crear cosas y no quedarse en un solo enfoque, generando soluciones a los problemas y no más dificultades. Nos ha abierto la mente para utilizar materiales que ya no se usan y que ahora conocemos la manera para construir muchas cosas y ayudar al medio ambiente”.

La percepción de los estudiantes muestra que las estrategias influyen directamente en las habilidades de pensamiento creativo, ya que ellos perciben a una persona creativa cuando es original, cuando no necesita copiar cosas, porque la imaginación los puede llevar a construir ideas nuevas para resolver inquietudes o problemas que se puedan presentar. Actualmente, es necesario que las personas desarrollen la creatividad, con el fin de percibir los problemas como oportunidades para mejorar y conseguir libertad de pensamiento; además, porque el mundo laboral es muy competitivo y es necesario tener aptitudes creativas más desarrolladas para poderse destacar. Las estrategias llevan a las personas a crear, imaginar y pensar que nada es imposible, ayudan a la comprensión de los diferentes temas, favoreciendo el aprendizaje, porque se mejora la apropiación autónoma del conocimiento. Vásquez

(2010) expone que la saturación de procesos meramente teóricos hace imposible que el pensamiento facilite su comprensión, ya que se vuelve totalmente dependiente y es necesario manipularlo directamente para lograr descubrir realmente el propósito de las ciencias.

**Flexibilidad, habilidad para definir y cambiar enfoques.** Al lograr un nuevo ambiente de trabajo con la puesta en marcha de diferentes estrategias, los estudiantes pueden propiciar la generación de ideas, expresándolas de una manera más fácil. Además, se motivan en la realización de las actividades y reconocen que los cambios son buenos, para que las clases no sean aburridas. También se identifica una pequeña variación en la metodología, que genera cambios positivos tanto en el ámbito académico como actitudinal. Todos los estudiantes utilizan sus propias estrategias para la elaboración de su trabajo, a través de la socialización con sus compañeros sobre la manera como realizaron el proceso y la posterior elaboración del producto final.

De esta manera, cuando participan los estudiantes y ellos logran acomodación (proceso mediante el cual la persona modifica un esquema asimilador para ajustarse a uno nuevo), los educandos son agentes activos en el proceso de enseñanza–aprendizaje–evaluación, lo que genera un cambio de actitud en el desarrollo de las actividades que se refleja en la disposición para elaborar o diseñar herramientas para las temáticas: "las estrategias permiten que organicemos nuestras ideas y de esta manera comprender el contenido del tema", "es una forma más organizada de dar a conocer los temas y facilita la comprensión", "se han afianzado algunos conocimientos y pensamientos críticos y deducibles", "se aprende mejor haciendo uso de las estrategias". En la presentación de los proyectos se observa la seguridad del estudiante en el conocimiento del tema, pues este expresa con facilidad las ideas; además, reconoce que con la experimentación fue más sencillo comprender el tema y socializarlo al grupo.

**Originalidad y elaboración.** Según Perkins (2003, pp. 79-101), "la persona creativa se caracteriza principalmente porque: a) se esfuerza por mostrar originalidad; b) busca conceptos e ideas más generales, fundamentales y de mayor alcance; y c) pretende lograr lo elegante, bello e impactante". En la vida cotidiana, ser original es apartarse de lo común; pretender serlo en las estrategias pedagógicas, implica fortalecer en los estudiantes su propia formulación de hipótesis y preguntas frente a la temática que se plantea como una posibilidad de conocimiento. Además, el docente pone el tema en las manos del estudiante, quien, con el uso de sus habilidades, posibilita el desarrollo. El uso de materiales no convencionales indica que el estudiante quiere salir de lo común y hacer algo único, demostrando sus habilidades.

Así, por ejemplo, los productos intelectuales realizados por los educandos son evidencia de la posibilidad de lo nuevo u original: escritos, ensayos, productos con la aplicación de la ciencia, juegos de aplicación, exposiciones creativas, experimentos, son el resultado de la habilidad originalidad. Así que, en cada grupo, es necesario reflexionar sobre el papel de la educación en la contribución al desarrollo creativo de las personas, ya que todas las demostraciones de originalidad y creación también dependen de las actividades desarrolladas por el docente. Al respecto, Abuhamdeh y Csikszentmihalyi (2004) afirman:

Cuando los niños juegan en su casa, con sus amigos, siempre generan nuevas ideas, cambios en las reglas, adaptación a su contexto, defensa de su criterio; en el ámbito escolar, también es importante involucrar el juego para que los estudiantes puedan demostrar sus capacidades para generar ideas y apropiar el conocimiento para generar cambios sustanciales en su desarrollo escolar. (p.27)

## CONCLUSIONES

Es necesario desarrollar las habilidades del pensamiento creativo en los estudiantes y propiciar ambientes que promuevan la creatividad y el desarrollo personal, para adoptar con mayor facilidad el conocimiento y favorecer la autonomía en el proceso de aprendizaje. Lo anterior es una invitación a la autorrealización de la profesión docente y el desaprender actitudes que impiden ser creativos.

La formación de maestros creativos corresponde a una herramienta indispensable en la generación de prácticas de aprendizaje, en beneficio del desarrollo de las habilidades de pensamiento presentes en cada una de las mentes que se forman en el ámbito educativo y en el quehacer humano.

Los resultados de la investigación constituyen una evidencia empírica, no solo teórica, de la relación existente entre las habilidades del pensamiento creativo y las estrategias pedagógicas en la formación. Esta correlación se puede traducir en un argumento pedagógico y didáctico para la definición de criterios que superan los procesos tradicionales, exigiendo procesos más comprensivos, reflexivos y complejos durante la generación de propuestas didácticas.

La inclusión de situaciones y actividades, vinculando la realidad e intereses de los estudiantes, genera desequilibrios y demanda altos niveles de pensamiento productivo, más que reproductivo.

La creatividad se expresa en todos los ámbitos del quehacer humano: científico, técnico y artístico y también en nuestro quehacer cotidiano, desde nuestra forma de amar y de relacionarnos, hasta en la manera de conocer, comportarnos, y descubrir el mundo. Esto permite solucionar problemáticas de la comunidad, de manera innovadora, con espíritu crítico, y adaptarnos a las nuevas tendencias provenientes de la tecnología, la ciencia y la cultura.

## REFERENCIAS

- Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2004). The artistic personality: A systems perspective. En: R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko y J.L. Singer (Eds.): Creativity: From potential to realization (pp. 31-42). Washington, DC: American Psychological Association.
- Adame, M. T. (2000). Orientación y Psicología Vocacional en España: Revisión y Estado de la cuestión (1970-1999). Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares, España.
- Ariño, M., y Seco, J. (2013). Estrategias y técnicas metodológicas. Recuperado de <http://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/dcsecundariahmarino.pdf>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Aznar, G. (1974). La creatividad en la empresa. Barcelona: Oikos Tau.
- Bacca, A., Bacca, C. y Moreno, C. (2002). Factores asociados al estímulo y el desarrollo de la creatividad en el salón de clases de los estudiantes de la salita dos de transición del preescolar “Luis Alejandro Guerra”. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Baquero, P. (2004). Investigación en el aula, transformación de las prácticas docentes y saber pedagógico. *Revista De Investigación*, 4, 153 – 169.
- Bloom, B. et al. (1971). Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales : manuales I y II. (Traducción de M. Pérez Rivas;). Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Borjas, M., y De La Peña, F. (2009). Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en el área de Ciencias Naturales y Educación ambiental. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Barranquilla*, Universidad del Norte.
- Canizales, A., Salazar, C., y López, A. (2004). La experimentación en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primaria. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Mazatlan Sinaloa.

- Cerda, H. (2000). La evaluación como Experiencia Total. Bogotá: Magisterio.
- Corrales, J. (2001). La enseñanza de la escritura creativa. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, 57, 7-12.
- Csikszentmihalyi, M. (1988a) Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159–76.
- De Bono, E. (1999). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. México: Paidós.
- De Bono, E. (2000). El pensamiento lateral. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. Cuaderno de Pedagogía (257),
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.ht>
- Díaz, F. (2006). La enseñanza problémica y su incidencia en el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Díaz, F. y Hernández G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista”. (2ª. Ed.). México: McGraw Hill.
- Elliott, J. (2000). La investigación acción en educación. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Esquivias, M. y Muriá, I. (2001) Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1 (3). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/>
- Gimeno, J. y Pérez, G. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Pedagogía. Madrid: Akal.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78 (2), 12-19.
- Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (2009). El espíritu creativo. Barcelona: Ediciones B.
- González, A. (2005). Motivación Académica: Teoría, Aplicación y Evaluación. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-motivacion-academica-teoria-aplicacion-y-evaluacion/9788436819854/1049563>
- Guardian, B y Ballester, A (2011). UVE de Gowin instrumento metacognitivo para un aprendizaje significativo basado en competencias. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 51-62.
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

- Guilford, J. y Strom, R. (1978). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, B. (2013). *Creatividad y democracia. Joseph Beuys y la crítica de la economía política*. Revista escuela nacional de artes plásticas, UNAM. Recuperado de <http://www.analesiie.unam.mx/index.php/analesiie/article/view/2502>
- Hidalgo, E. (2011). *Habilidades del pensamiento en las ciencias naturales*. Trabajo de grado para obtención título de licenciado en Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/310664058/Habilidades-Del-Pensamiento-en-Las-Ciencias-Naturales>
- Huidobro, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/4571>
- Jurado, I. y Delgado, P. (2008). *Estudio de la estrategia “Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación” DHPI. Como alternativa en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación ambiental en la Institución Educativa agrícola de la sabana – Tuquerres, Departamento de Nariño*. Trabajo de grado. Pasto: Universidad de Nariño.
- Kemmis, S y Mactaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Landau, E. (1987). *El Vivir Creativo*. Barcelona: Ed. Herder.
- Lobato, F. (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante*, en Mario de Miguel Díaz (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Maslow, A. H. (2001). *La personalidad creadora* (7ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moreira, M. A. (2000 a). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Osborn, A. (1953): *Applied imagination*. New York: Scribners.
- Peña, A., Gómez, J. y Luque, A.(2002). *Aprender con mapas mentales*. Buenos Aires: Narcea Ediciones.
- Perkins, D. (2003). *El contenido: Hacia una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Gedisa.
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). *“Diseños de muestreo”*. Investigación científica en ciencias de la salud (6ª Ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Pozo, J., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

- Sánchez, E. (1990). Imaginación creativa y personalidad: estudio experimental sobre las relaciones de la creatividad y la introversión-extraversión. *Revista Complutense de Educación*, 1(1), 121-135.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1). Recuperado de <http://www.saumuvigo.es/reec/volumenes.htm>.
- Torre S. y Violant, V. (2003). *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores.
- Torres, A., y Barrios, A. (2009). La Enseñanza de Las Ciencias Naturales y Educación Ambiental En Las Instituciones educativas Oficiales del Departamento de Nariño. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Universidad de Nariño*, 10 (1), 143-166.
- Vallejo, S. (2007). El desarrollo de habilidades de pensamiento y el desenvolvimiento académico de los niños y las niñas del cuarto al séptimo año de educación básica de la Escuela Fiscal Mixta Juan Gómez Rendón de la Ciudad de Guayaquil. *Revista Criterios*, 22(1), 49-71.
- Vásquez, M. (2010). La experimentación pedagógica. Disponible en <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/2828/1/196430P203.pdf>
- Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, 13, 321-338.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Wechsler, M. (2003). *Produção brasileira em criatividade: o estado da arte*. *Escritos sobre Educação*, 2(2), 43-50.
- Zapata, C. y Villegas, S. (2006). Reglas de consistencia entre modelos de requisitos de un método. Medellín: Universidad EAFIT.
- Zarate, S. (2009) . *Estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades de pensamiento en la escuela básica estatal Caura*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental de Guayana.

## NUESTROS REPOSITORIOS INSTITUCIONALES

1. RIBUC: Repositorio Institucional Biblioteca Universidad Católica de Pereira
2. OJS: Open Journal System (Sistema de Publicaciones Periódicas de la UCP)

Los repositorios institucionales (RIBUC/OJS) son un conjunto de servicios que pretenden proporcionar el almacenamiento y hacer accesible en formato digital, el material producto del quehacer académico de la UCP y su comunidad.

La Universidad Católica de Pereira, por medio de su biblioteca, viene trabajando en su construcción desde el año 2009 y desde el año 2011 fueron puestos a disposición de los usuarios.

### ¿Qué es el Repositorio RIBUC y/o OJS?

Es la plataforma orientada a la web, que permite almacenar, gestionar, buscar y recuperar la producción académica y científica de la Universidad Católica de Pariera.

### La importancia de los repositorios RIBUC y/o OJS:

- Aumentan la visibilidad de la producción académica y científica de la Universidad
- Reúnen en un solo sitio el conocimiento producido en la Universidad
- Permiten el acceso abierto
- Preservan la producción institucional

### En nuestros repositorios se podrá encontrar productos como:

- Informes de investigación
- Objetos de aprendizaje
- Las revistas institucionales UCP en texto completo
- Ponencias
- Tesis de maestría
- Artículos de investigación y otros

### RIBUC y/o OJS:

Una estrategia para la visibilidad y gestión del conocimiento

<http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/>

<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/>

### Videos educativos

- Poster
- Producción bibliográfica de la Universidad
- Monografías de grado
- Informes de prácticas académica



# Las diversidades y las inclusiones

## V Simposio Internacional Horizontes Humanos

I Convocatoria internacional de arte poscontemporáneo  
Horizontes Humanos (El problema de las fronteras en el siglo XXI)



**13, 14 y 15 de diciembre de 2017**

Universidad de Castilla La Mancha, Toledo, España

Más información en Cursos WEB UCLM y en [www.horizonteshumanos.org](http://www.horizonteshumanos.org)

Organizan:



Facultad de  
Ciencias Sociales  
Talavera de la Reina



Colaboran:

